

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS INGRESSANTES DE LETRAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO REVISITADO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF FIRST-YEAR LANGUAGE STUDENTS ABOUT THE TEACHING-LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE: A REVISITED CASE STUDY

Ademar Soares Castelo BRANCO
ademar.branco@fatec.sp.gov.br
Fatec Itapetininga e São Roque, SP, Brasil

Resumo: Este artigo analisa as representações sociais de alunos ingressantes de Letras sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, focando nos papéis de professor e aluno. Embora baseado em pesquisa de 2005, a publicação justifica-se pela relevância contínua do tema. Mesmo após transformações pedagógicas, como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o avanço das tecnologias digitais, as percepções tradicionais persistem. A pesquisa fundamenta-se em Moscovici (1984) e Jodelet (1989) sobre representações sociais e em Vygotsky (1978) e Piaget (1964) sobre desenvolvimento cognitivo. A análise, realizada em uma instituição no interior de São Paulo, utilizou repertórios interpretativos de Potter e Wetherell (1987) para examinar as narrativas dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicaram práticas centradas na memorização de estruturas gramaticais, distantes das abordagens comunicativas defendidas por Nunan (1999) e Brown (2007). Identificou-se também uma hierarquia entre professor e aluno que limita a autonomia discente e a adoção de práticas mais interativas. A persistência dessas representações e minha experiência contínua em sala de aula reforçam a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas de ensino de inglês. Propõe-se uma reavaliação das metodologias, considerando as demandas comunicativas do século XXI, integrando a Base Nacional Comum Curricular e metodologias ativas.

Palavras-chave: Representações sociais; Processos de ensino-aprendizagem; Língua inglesa; Metodologias de ensino; Estudo de caso revisitado.

Abstract: This article analyzes the social representations of first-year Language students about the teaching-learning of the English language, focusing on the roles of teachers and students. Although based on research conducted in 2005, this publication is justified by the ongoing relevance of the topic. Despite pedagogical changes, such as the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and digital technologies, traditional views on teaching and learning persist. The research is grounded in Moscovici (1984) and Jodelet (1989) on social representations and in Vygotsky (1978) and Piaget (1964) on cognitive development. The analysis, conducted at an institution in São Paulo's interior, used interpretative repertoires from Potter and Wetherell (1987) to examine students' narratives about the teaching-learning process. Results indicate practices focused on memorizing grammatical structures, far from the communicative approaches advocated by Nunan (1999) and Brown (2007). A hierarchy between teacher and student was also identified, limiting student autonomy and the adoption of more interactive practices. The persistence of these representations, along with my ongoing classroom experience, highlights the need for critical reflection on English teaching methodologies. A reevaluation is proposed, considering the communicative demands of the 21st century, integrating the BNCC and active methodologies.

Keywords: Social representations; Teaching and learning processes; English language; Teaching methodologies; Revisited case study.

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da língua inglesa ocupa um papel central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente em um contexto globalizado onde a proficiência nesse idioma é frequentemente vista como um passaporte para oportunidades acadêmicas e profissionais. No Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998) estabeleceram diretrizes fundamentais para a inclusão e valorização do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na formação integral dos alunos. No entanto, a aplicação dessas diretrizes em sala de aula tem revelado desafios persistentes, refletidos na forma como os alunos e professores percebem e engajam-se no processo de ensino-aprendizagem.

Quando da produção da minha dissertação de mestrado em 2005, o cenário educacional brasileiro era significativamente diferente do atual. Naquele período, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido estabelecida, sendo homologada somente em 2017 e implementada gradualmente a partir de 2018. O debate sobre as diretrizes curriculares estava em outro estágio, e as discussões sobre a internacionalização da educação e a integração das tecnologias digitais ainda estavam emergindo. Hoje, com a BNCC estabelecida, essas discussões ganharam novas dimensões, e o ensino de língua inglesa tem sido reposicionado como uma competência essencial para a formação dos alunos.

Embora este artigo não aborde diretamente a BNCC e as metodologias ativas, é importante reconhecer que elas estabelecem novos parâmetros que moldam as práticas pedagógicas atuais. As reflexões apresentadas nas considerações finais deste artigo buscarão abrir um diálogo com as mudanças trazidas pela BNCC e pelas metodologias ativas, sugerindo caminhos para a integração dessas novas diretrizes com as representações e práticas discutidas na pesquisa original.

Desde a defesa da minha dissertação, observei que muitos dos problemas identificados naquela época permanecem relevantes. As representações sociais, entendidas aqui como sistemas de valores, ideias e práticas compartilhadas que influenciam o comportamento e a compreensão do mundo (Moscovici, 1984), desempenham um papel crucial na maneira como o ensino de línguas é vivenciado e reproduzido. Estas representações afetam não apenas a forma como os alunos percebem suas próprias capacidades e o papel do professor, mas também influenciam as práticas pedagógicas e o currículo.

A pesquisa original surgiu da constatação de que, apesar das reformas educacionais e inovações metodológicas, as práticas de ensino de inglês continuavam centradas na memorização de regras gramaticais e na repetição mecânica de estruturas linguísticas. Embora útil em alguns contextos, esse enfoque era frequentemente insuficiente para preparar os alunos para a comunicação real. A partir dos discursos de insatisfação observados em sala de aula, busquei compreender melhor essas dinâmicas, fundamentando-me nas teorias de Vygotsky (1978) sobre desenvolvimento cognitivo e

aprendizagem mediada socialmente, e de Piaget (1964) sobre o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento. Essas bases teóricas orientaram a análise das representações sociais dos alunos e das práticas de ensino vigentes à época.

Apesar de quase duas décadas terem se passado desde a conclusão da minha dissertação, a relevância deste estudo permanece incontestável. Continuando a atuar como professor de inglês ao longo desses anos, constatei que as representações sociais identificadas em 2005 ainda estão presentes entre os alunos atuais. Esta persistência sugere que as transformações pedagógicas implementadas no campo da educação linguística têm sido insuficientes para alterar profundamente as percepções e práticas relacionadas ao ensino de inglês. Além disso, as mudanças sociais e tecnológicas desde então, incluindo a ascensão das tecnologias digitais e a crescente internacionalização da educação, intensificaram a necessidade de revisitar e atualizar esses achados.

A publicação deste artigo visa não apenas resgatar e recontextualizar as discussões iniciadas na minha dissertação, mas também contribuir para o debate contemporâneo sobre as práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras. Ao reexaminar as representações sociais que moldam o ensino de inglês, espero fornecer perspectivas que possam orientar futuras reformas educacionais e incentivar uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, capaz de responder às demandas complexas do século XXI.

Este artigo foi estruturado em quatro seções principais: a primeira ofereceu uma análise teórica detalhada das representações sociais e das concepções de ensino-aprendizagem. A segunda descreveu a metodologia utilizada, justificando a escolha do estudo de caso e os métodos de análise. A terceira seção discutiu os resultados e suas implicações pedagógicas. Finalmente, as considerações finais propuseram estratégias para a reformulação das práticas de ensino de língua inglesa, buscando alinhá-las às necessidades e expectativas dos alunos contemporâneos, em conformidade com as diretrizes da BNCC, integrando as novas tecnologias e as metodologias ativas.

REVISÃO DE LITERATURA

Conceito de Representações Sociais e Seu Papel no Ensino-Aprendizagem

O conceito de representações sociais é essencial para compreender as percepções e práticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Durkheim (1898) introduziu a noção de "representações coletivas" para explicar como sistemas de crenças e práticas compartilhados por um grupo social moldam sua visão de mundo. Moscovici (1984) expandiu esse conceito ao formular a teoria das representações sociais, sugerindo que essas representações não são meramente reflexos passivos da realidade, mas construções ativas que influenciam como os indivíduos percebem e comportam-se em relação a diferentes aspectos da vida cotidiana.

As representações sociais, segundo Moscovici (1984), são dinâmicas, contextuais e resultam das interações sociais e culturais. Jodelet (1989) complementa essa visão, sugerindo que as representações sociais funcionam como uma ponte entre o conhecimento científico e o senso comum, sendo constantemente renegociadas e transformadas. No contexto educacional, especialmente no ensino de línguas, essas representações moldam as expectativas e atitudes de professores e alunos, influenciando a maneira como o processo de aprendizagem é conduzido.

Celani e Magalhães (2002) argumentam que, no ensino de línguas, as representações sociais emergem de contextos históricos e culturais específicos e são continuamente moldadas pelas práticas educacionais. Na minha dissertação de mestrado, realizada em 2005, investiguei como essas representações influenciavam as percepções dos alunos ingressantes de Letras sobre o ensino-aprendizagem de inglês, refletindo as tradições pedagógicas e os valores culturais em que estavam inseridos. A pesquisa foi fundamental para iluminar as influências subjacentes que moldavam as práticas pedagógicas, a interação em sala de aula e a construção do conhecimento no contexto brasileiro.

Os achados dessa investigação agora são revisitados, permitindo uma análise das continuidades e transformações nas representações sociais dos alunos ao longo do tempo. As mudanças que ocorreram desde então, incluindo as novas diretrizes educacionais e tecnologias, serão objeto de discussão nas conclusões, onde abordo como essas novas configurações podem influenciar as representações sociais observadas.

Histórico do Ensino de Língua Inglesa no Brasil e Suas Implicações

O ensino de inglês no Brasil possui um histórico marcado por ambivalências e desafios que refletem as complexidades culturais e políticas do país. Desde as reformas educacionais da década de 1930, o inglês foi introduzido no currículo escolar como uma disciplina secundária, subordinada às “possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). Essa posição periférica perpetuou a representação social de que o inglês era um conhecimento suplementar, ao invés de uma competência essencial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou essa visão ao estabelecer diretrizes flexíveis para o ensino de línguas estrangeiras, o que resultou em uma abordagem fragmentada e, muitas vezes, desarticulada do ensino de inglês. Paiva (2003) observa que a LDB, embora tenha ampliado o acesso à educação, falhou em estabelecer uma política clara para o ensino de inglês, resultando em práticas pedagógicas que privilegiam a memorização de estruturas gramaticais em detrimento do desenvolvimento de competências comunicativas.

Walker (2003) reforça essa análise ao destacar que a redução da carga horária destinada ao ensino de inglês nas escolas públicas contribuiu para a manutenção de uma visão instrumental e limitada da aprendizagem dessa língua. Essas práticas pedagógicas, enraizadas em uma abordagem

behaviorista da aprendizagem, não conseguem atender às demandas de um mundo cada vez mais globalizado, onde a fluência em inglês é vista como uma ferramenta essencial para a participação ativa em contextos internacionais.

Entender esse contexto histórico foi fundamental para investigar as representações sociais dos alunos na minha dissertação de 2005, já que essas políticas educacionais influenciavam diretamente as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as percepções dos alunos sobre os papéis do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de inglês. Entretanto, à medida que as demandas globais por proficiência em inglês continuavam a crescer, com o idioma tornando-se cada vez mais central para o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais, torna-se necessário reavaliar essas representações e as práticas pedagógicas associadas a elas.

Teorias de Ensino-Aprendizagem e Sua Influência nas Representações

As teorias de ensino-aprendizagem desempenham um papel central na formação das representações sociais dos processos educacionais. O Behaviorismo, popularizado por Skinner (1957), propõe que o aprendizado é um processo de condicionamento, onde os comportamentos desejados são reforçados por estímulos externos. No contexto do ensino de línguas, essa abordagem levou ao desenvolvimento de métodos que enfatizam a repetição e a memorização, com pouco espaço para a criatividade ou a interação significativa.

Embora eficaz em certos contextos, o Behaviorismo foi amplamente criticado por não promover a aquisição de competências comunicativas necessárias para a aplicação prática da língua em situações reais. Em resposta a essas limitações, o Cognitivismo, proposto por Piaget (1964), introduziu a ideia de que a aprendizagem é um processo ativo, onde o aprendiz constrói o conhecimento a partir de suas interações com o ambiente. No entanto, a teoria piagetiana também enfrentou críticas, especialmente por sua ênfase no desenvolvimento individual, negligenciando o papel das interações sociais no processo de aprendizagem.

Vygotsky (1978), por outro lado, propôs uma abordagem sócio-interacionista, destacando a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sugere que o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em um contexto social, mediado por um indivíduo mais experiente. Para Vygotsky, o papel do professor é crucial, não como uma figura autoritária, mas como um facilitador que orienta o aluno a superar suas limitações através da colaboração e da interação.

Essas teorias oferecem uma lente poderosa para compreender as representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Na minha dissertação de 2005, investiguei como essas diferentes abordagens pedagógicas — do Behaviorismo ao Sócio-interacionismo — influenciavam as percepções dos alunos e moldavam as práticas pedagógicas em sala de aula. A pesquisa buscou

entender se as abordagens sócio-interacionistas, em particular, haviam sido efetivamente implementadas e como elas afetavam a visão dos alunos sobre o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

Concepções de Linguagem e a Relevância das Abordagens Comunicativas

A evolução das concepções de linguagem ao longo do século XX teve um impacto profundo nas práticas pedagógicas e nas representações sociais associadas ao ensino de línguas. Inicialmente, a linguagem foi vista predominantemente como um sistema de regras gramaticais a ser dominado, uma perspectiva fortemente influenciada pelas ideias de Saussure (1916) e Chomsky (1965). Essa visão estruturalista, que dominou o ensino de línguas por décadas, promoveu uma abordagem focada na forma, enfatizando a memorização de estruturas linguísticas em detrimento do uso prático da língua.

A partir da década de 1970, no entanto, emergiu uma nova concepção de linguagem que enfatizava a comunicação e o uso contextual da língua. Hymes (1972) foi um dos pioneiros a desafiar a visão estruturalista, propondo que a competência comunicativa — a capacidade de usar a língua de maneira eficaz em contextos sociais — deveria ser o foco do ensino de línguas. Essa mudança paradigmática foi adotada por teóricos como Nunan (1999), que argumentaram que as práticas pedagógicas deveriam priorizar a comunicação autêntica e a participação ativa dos alunos em situações de uso real da língua.

Brown (2007) também contribuiu para essa discussão, enfatizando que o ensino de línguas deve ser orientado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, preparando os alunos para usar a língua em contextos globais. Essas abordagens comunicativas representam uma ruptura com as práticas tradicionais e promovem uma visão mais holística da aprendizagem de línguas, onde a linguagem é vista como uma ferramenta para a interação social e a participação em um mundo cada vez mais interconectado.

No trabalho de 2005, investiguei como essas diferentes concepções de linguagem influenciavam as representações dos alunos sobre o ensino de inglês. O estudo buscou compreender se, naquela época, as práticas pedagógicas refletiam a nova ênfase na comunicação e como os alunos percebiam o ensino de inglês como uma ferramenta essencial para a interação social e a participação em contextos globais. Além disso, analisei a integração das abordagens comunicativas nas salas de aula, avaliando se essas práticas desafiavam ou reforçavam as representações sociais estabelecidas ao longo do tempo.

Integração Teórica e Implicações para as Práticas Pedagógicas

A investigação das representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês, realizada no trabalho de 2005, foi fundamental para revelar a complexidade das interações entre teorias de linguagem, práticas pedagógicas e políticas educacionais. A revisão teórica sugeriu que essas dimensões não operavam isoladamente; ao contrário, elas entrelaçavam-se, criando um campo educacional onde as mudanças eram frequentemente recebidas com resistência, enquanto algumas práticas tradicionais continuavam a prevalecer.

A integração das abordagens comunicativas nas salas de aula, apesar de sua fundamentação teórica robusta em autores como Hymes (1972) e Nunan (1999), encontrou barreiras práticas e ideológicas. Essas barreiras estavam enraizadas em representações sociais que ainda valorizavam a memorização e a repetição, influenciadas por uma tradição pedagógica que remontava a concepções estruturalistas de linguagem. Essa resistência sugeria que, para uma mudança pedagógica significativa ocorrer, não bastava apenas introduzir novas metodologias; era necessário também reconfigurar as representações sociais que moldavam as percepções dos alunos e dos professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Além disso, a relação entre as políticas educacionais, como a LDB e as diretrizes educacionais vigentes à época, refletia uma tensão constante entre inovação e tradição. As políticas daquele período buscavam promover uma educação voltada para a competência comunicativa, o que exigia mais do que a mera implementação de técnicas tradicionais de ensino. Era necessário que essas mudanças fossem acompanhadas por uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais poderiam facilitar ou dificultar a transformação das representações sociais no contexto escolar.

Nesse sentido, a análise das interconexões teóricas realizada no trabalho de 2005 forneceu uma base sólida para questionar como as representações sociais dos alunos e professores poderiam ser reformuladas para melhor se alinhar às demandas contemporâneas à época. A transformação das práticas pedagógicas, portanto, dependia não apenas da aplicação de novas metodologias, mas também da reconstrução das representações sociais que sustentavam as práticas tradicionais.

Em última análise, a integração teórica discutida naquele trabalho apontava para a necessidade de uma abordagem mais holística e reflexiva na educação em línguas. As implicações para as práticas pedagógicas eram claras: para que uma verdadeira mudança ocorresse, seria necessário um esforço contínuo para desafiar e reconstruir as representações sociais e para garantir que as novas diretrizes e metodologias não apenas coexistissem com as antigas, mas que transformassem fundamentalmente o modo como o ensino de inglês era percebido e praticado.

Para investigar como essas representações sociais influenciavam as práticas pedagógicas no contexto do ensino de inglês, foi conduzido um estudo de caso em 2005, centrado em uma instituição do interior de São Paulo. A escolha do estudo de caso justificou-se pela profundidade analítica que ele permite, possibilitando uma compreensão detalhada das interações e dinâmicas que moldam as

percepções dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A seguir, são apresentados os métodos de coleta e análise de dados utilizados na pesquisa.

METODOLOGIA

• A Natureza da Pesquisa: Estudo de Caso

A pesquisa adotou um estudo de caso, conforme os princípios metodológicos delineados por Johnson (1992) e Stake (1998). Essa abordagem metodológica foi escolhida por sua capacidade de examinar fenômenos complexos em seu ambiente natural, possibilitando uma análise detalhada das representações sociais dos alunos ingressantes de Letras sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

De acordo com Johnson (1992), essa abordagem possibilita a exploração detalhada de um “sistema limitado”, enfatizando a unidade e a totalidade desse sistema, com foco nos aspectos relevantes ao problema de pesquisa. Neste caso, tratava-se de compreender as representações dos alunos do 1º ano do curso de Letras sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A pesquisa foi orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as representações que esses alunos têm sobre as aulas de inglês?
- Quais são as representações dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês?
- Quais são as suas representações sobre o papel do professor?
- Quais são as suas representações sobre o papel do aluno?

• Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma instituição particular de ensino superior no interior do Estado de São Paulo, em um curso de Letras que oferece licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa. No período de coleta de dados, entre fevereiro e maio de 2004, participaram 60 alunos do primeiro ano do curso, com idades entre 18 e 49 anos, sendo 80% do sexo feminino. A escolha desses alunos se deu devido a um discurso inicial de resistência ao aprendizado de inglês, que motivou o estudo.

• Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa utilizou dois questionários e entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados:

1. **Primeiro Questionário:** Aplicado durante as aulas de Língua Inglesa, tinha como objetivo traçar o perfil dos alunos e captar suas experiências anteriores com o ensino de inglês. Dividido em seis categorias principais, o questionário abordou a identificação dos participantes, suas experiências prévias com o ensino de inglês, expectativas em relação ao curso de Letras, contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar, dificuldades no aprendizado e representações sobre o ensino e aprendizado da língua.
2. **Segundo Questionário:** Diferente do primeiro questionário, que focou na coleta de dados sobre o perfil dos alunos e suas experiências prévias com o ensino de inglês, o segundo questionário, aplicado três semanas após o primeiro, explorou mais profundamente as representações dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês, abordando conceitos sobre o que significa “saber inglês”,

percepções sobre o ensino, o papel do professor e do aluno, características de boas e más aulas, atividades preferidas, definições de competência em inglês e preferências de aprendizado.

3. **Entrevista Semi-Estruturada:** Realizadas com 10 alunos, as entrevistas aprofundaram as respostas obtidas nos questionários, explorando a relação dos alunos com o aprendizado de inglês, a influência das atividades e postura do professor, intenções de carreira, visões sobre as aulas de inglês, e a definição de um bom professor de inglês.
- Procedimentos da Análise de Dados

A análise dos dados baseou-se no conceito de repertórios interpretativos, proposto por Potter e Wetherell (1987). Esse conceito é definido como um “léxico ou registro de termos e metáforas (...) sistemas de uso recorrente utilizados para caracterizar e avaliar ações, eventos e outros fenômenos.” Em outras palavras, um repertório interpretativo consiste em um conjunto de termos, expressões e construções linguísticas que os indivíduos utilizam para descrever e interpretar a realidade.

No contexto deste estudo, os repertórios interpretativos foram identificados nas respostas dos questionários e entrevistas dos alunos. A análise teve como foco as escolhas lexicais que revelavam as representações dos alunos sobre o ensino de inglês, especialmente em relação ao papel do professor, às metodologias de ensino e à percepção da eficácia do aprendizado.

Passos da Análise:

1. **Agrupamento das Perguntas Afins:** As perguntas dos questionários foram organizadas por temas, como percepções sobre o ensino de inglês, expectativas em relação ao curso de Letras e papel do professor.
2. **Identificação dos Repertórios Interpretativos:** Nas respostas dos alunos, foram identificadas escolhas lexicais que caracterizavam os repertórios interpretativos. Por exemplo, termos como “memorizar”, “decorar” e “repetir” indicavam um repertório centrado em práticas pedagógicas tradicionais.
3. **Análise das Representações Sociais:** A partir dos repertórios identificados, foram inferidas as representações sociais que sustentavam as percepções dos alunos, relacionando-as às práticas pedagógicas em sala de aula. Isso revelou como os alunos interpretavam e avaliavam o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Esse processo analítico permitiu uma compreensão aprofundada de como os alunos do 1º ano de Letras, em 2005, percebiam e se relacionavam com o ensino de inglês. A utilização dos repertórios interpretativos foi essencial para desvendar as camadas de significados subjacentes às respostas dos alunos, proporcionando uma visão mais rica e contextualizada das representações sociais emergentes, as quais serão apresentadas a seguir.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados do estudo, em resposta às perguntas de pesquisa, foram os seguintes:

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS AULAS DE INGLÊS

As percepções dos alunos sobre as aulas de inglês foram discutidas em duas categorias principais: Adequadas e Inadequadas. Essas categorias referem-se à eficácia das aulas em atingir os objetivos pedagógicos e à maneira como as aulas foram percebidas pelos alunos em termos de engajamento, relevância e qualidade. Ao analisar as respostas dos alunos, observamos que as percepções variaram significativamente entre essas categorias.

No que se refere às aulas consideradas adequadas, 17% os alunos (10 dos 60 investigados) identificaram uma série de características positivas, que foram fundamentais para a percepção de eficácia e engajamento. Essas percepções estão resumidas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Análise das Aulas Adequadas segundo as Representações dos Alunos

Categoria	Descrição	Exemplos
Dinâmicas e Envolventes	Aulas percebidas como dinâmicas e envolventes devido à variedade de atividades que mantinham o interesse dos alunos.	<i>"As aulas eram dinâmicas, sempre havia algo novo para fazermos, como debates em inglês e jogos que envolviam todos."</i> <i>"A aula era muito dinâmica e todo mundo participava."</i>
Participativas e interativas	Aulas valorizadas pela interação e participação ativa, consideradas produtivas e satisfatórias pelos alunos.	<i>"Uma aula onde todos participavam ativamente e podíamos sair satisfeitos com o que foi ensinado."</i> <i>"As aulas eram interativas, com uma troca constante de ideias entre todos."</i>
Desafiadoras e estimulantes	Aulas que despertavam interesse e estimulavam o pensamento crítico, sendo vistas como desafiadoras e envolventes.	<i>"Aquele que prendia minha atenção, fazendo com que eu me interessasse mais pela disciplina".</i> <i>"A aula era desafiadora, estimulando a busca por novas informações."</i>
Claras e Estruturadas	Aulas com estrutura clara e organização, facilitando a compreensão e a retenção dos conceitos ensinados.	<i>"As aulas tinham uma estrutura muito boa, a professora explicava cada tópico de maneira clara e seguia um roteiro que fazia sentido."</i>
Bem movimentadas e Interessantes	Aulas que evitavam a monotonia através de atividades práticas, músicas e movimento, sendo descritas como mais interessantes e menos cansativas.	<i>"As aulas eram movimentadas, com atividades práticas e uso de músicas, o que tornava a experiência mais envolvente."</i>
Diversificadas e Atraentes	Aulas que se destacaram pela diversidade nas abordagens pedagógicas, prevenindo a monotonia e tornando o aprendizado mais abrangente e interessante.	<i>"As aulas eram diversificadas, com leitura, jogos, e discussões que faziam o conteúdo mais interessante e relevante."</i> <i>"O professor diversificava as atividades, o que tornava as aulas mais interessantes."</i>

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Por outro lado, a grande maioria dos alunos - 75% deles (45 dos 60 investigados), representou as aulas como inadequadas. Esses alunos utilizaram adjetivos como monótonas, repetitivas, mecânicas, previsíveis, desmotivadoras, desconectadas, sem vida e limitadas para descrever suas experiências. Esses termos revelam uma crítica contundente às práticas educacionais tradicionais que dominavam o cenário em 2005, refletindo uma educação que, para muitos, falhava em engajar e motivar. Para melhor visualizar e entender essas representações negativas, apresento a seguir o quadro 2 que resume as representações dos alunos sobre as aulas inadequadas:

Quadro 2: Análise das Aulas Inadequadas segundo as Representações dos Alunos

Categoria	Descrição	Exemplos
Monótonas	Aulas descritas como monótonas quando seguem um padrão repetitivo e previsível, sem variação ou inovação, levando à perda de interesse e motivação dos alunos.	- "A professora só ensinava o verbo <i>to be</i> , e mais nada. Somos obrigados a fazer um curso particular." - "Era sempre a mesma coisa, o professor entrava, fazia a chamada, e passava o mesmo tipo de exercício toda vez."
Repetitivas	Aulas que repetiam constantemente o mesmo conteúdo, sem avanço no currículo, foram vistas como uma perda de tempo e sem progressão significativa no aprendizado.	- "Durante todo o E.F. houve muita repetição, ou seja, só aprendíamos verb <i>to be</i> ."
Mecânicas	Aulas conduzidas de forma automatizada, sem interação ou estímulo à reflexão crítica, percebidas como exercícios rotineiros sem engajamento emocional ou intelectual.	- "É aquela em que o aluno fala ou escreve sem saber o que e por quê. Onde tudo é mecânico." - "A professora só nos fazia copiar frases do quadro, e depois corrigia como se fosse uma máquina."
Previsíveis	Aulas que seguiam sempre o mesmo roteiro, sem novos desafios ou surpresas, foram vistas como sem vida e desinteressantes devido à falta de inovação pedagógica.	- "Sempre a mesma coisa, sem novidade, a gente já sabia o que ia acontecer." - "A gente já sabia exatamente o que ia acontecer em cada aula, nunca tinha algo diferente ou surpreendente."
Desmotivadoras	Aulas que não conseguiam conectar o conteúdo aos interesses dos alunos ou mostrar sua relevância prática foram percebidas como desmotivadoras.	- "Muito fraco, os professores faltavam muito e quando davam aula só ensinavam verbo ' <i>to be</i> '."
Desconectadas	Aulas percebidas como irrelevantes por não se relacionarem com o cotidiano dos alunos ou parecerem distantes de suas realidades e interesses.	- "Nunca entendi nada de inglês na escola, somente aprendi quando entrei no curso particular."
Sem Vida	Aulas onde os alunos percebiam uma falta de entusiasmo ou energia por parte do professor, resultando em um ambiente de aprendizagem apático.	- "Na escola que estudei inglês, a professora só trabalhava gramática e eu não aprendia nada pois não sabia o que estava escrevendo." - "As aulas eram tão sem graça que eu tinha dificuldade em ficar acordado."
Limitadas	Aulas que se concentraram exclusivamente na gramática, ignorando outras habilidades linguísticas, foram vistas como limitadas e prejudiciais a uma aprendizagem holística.	- "Sempre passavam os mesmos exercícios de gramática, sem nos ensinar a falar ou entender o inglês na prática."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Análise das Aulas Nulas

Por fim, 8% dos alunos descreveram as aulas como nulas, indicando que essas aulas não tiveram impacto significativo em seu aprendizado. Esses alunos não expressaram sentimentos claros de adequação ou inadequação, mas sim uma indiferença ou inutilidade total das aulas. Exemplos reais extraídos das respostas dos alunos incluem: "Nunca entendi nada de inglês na escola, somente aprendi quando entrei no curso particular" e "Na época era uma coisa muito vaga, o professor não se empenhava muito". Esses relatos mostram que, para esses alunos, as aulas de inglês foram irrelevantes e não conseguiram proporcionar um aprendizado significativo.

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

As percepções dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês foram analisadas a partir de suas respostas, com foco em três aspectos principais: o sentimento em relação à disciplina, o que eles consideram como "saber inglês", e como acreditam que aprendem melhor. As representações revelaram não apenas as teorias de aprendizagem que os alunos internalizaram, mas também as suas visões sobre as teorias de linguagem e os contextos nos quais elas ocorreram.

- Sentimento em relação à disciplina de Língua Inglesa

O primeiro aspecto analisado foi o sentimento dos alunos em relação à disciplina de língua inglesa. Os sentimentos expressos variaram, mas foram predominantemente negativos. Entre os 60 alunos pesquisados, 43 (72%) afirmaram não gostar da disciplina, 14 alunos (23%) disseram gostar, e 3 (5%) mencionaram detestar a disciplina.

Os alunos que expressaram sentimentos negativos associaram seu descontentamento principalmente à ênfase excessiva na gramática, ao conteúdo transmitido de forma vaga e à ineficiência do ensino na escola regular. Por outro lado, aqueles que expressaram sentimentos positivos mencionaram uma identificação pessoal com a língua, interesse cultural e aspirações profissionais como principais razões, conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Sentimento em Relação à Disciplina de Língua Inglesa

Sentimento	Justificativas	Descrição	Exemplos
Negativo (72%)	Preponderância da Gramática	A ênfase excessiva na gramática foi uma das principais razões para o descontentamento dos alunos.	- "A professora só ensinava gramática. Então eu tenho muita dificuldade para pronunciar as palavras e a professora não nos ensinava a fazer isso." - "É muita gramática e palavras para memorizar, e eu sempre esqueço."
	Vagueza e estranhamento	Os alunos sentiram que a língua era estranha e que o conteúdo era transmitido de forma vaga.	- "Para mim é uma língua estranha e difícil." - "Era ensinado vagamente; então às vezes acho que hoje já é mais difícil para eu entender."
	Ineficiência do Ensino na Escola Regular	Percepção de que a escola regular não fornecia um aprendizado significativo.	- "Eu não gosto de aprender inglês, apesar de ser uma língua muito importante no mundo. Se um dia eu precisar, eu faço um curso, mesmo porque na escola a gente não aprende nada mesmo." - "Na escola a gente não aprende nada mesmo."
Positivo (23%)	Identificação com a Língua	Afinidade imediata com a língua desde o primeiro contato.	- "Eu gosto de estudar inglês por ter me identificado com a nova língua logo em meu primeiro contato."
	Interesse Cultural e Globalização	Interesse em aprender sobre a cultura associada à língua e sua importância global.	- "Eu gosto pois acho uma língua muito interessante e tenho muita vontade de aprender e falar fluentemente."
	Aspirações Pessoais e Profissionais	O inglês foi associado à realização pessoal e ao sucesso futuro.	- "Entendo ser uma disciplina importantíssima para um futuro promissor, pois hoje em dia é essencial sabermos essa língua para podermos competir com igualdade no meio profissional."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

O que eles consideram como "Saber Inglês"

Os alunos apresentaram três representações principais sobre o que significa "saber inglês," conforme demonstrado no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: O que os Alunos Consideram como "Saber Inglês"

Representação	Descrição	Exemplos
Domínio da Gramática	Para alguns alunos, "saber inglês" está diretamente relacionado ao domínio das regras gramaticais.	- "Saber inglês é ter domínio sobre a gramática; ter boa compreensão de textos." - "Saber inglês é saber as regras gramaticais dessa língua."
Instrumento de Comunicação	Outros alunos veem "saber inglês" como a habilidade de usar a língua como instrumento de comunicação, especialmente na comunicação oral.	- "Saber inglês é conseguir se expressar de maneira satisfatória." - "Saber inglês é saber dialogar com um bom desempenho."

Representação	Descrição	Exemplos
Porta para o Mundo	Para alguns, "saber inglês" significa ter uma vantagem econômica e social, destacando a utilidade da língua em um mundo globalizado.	- "Saber inglês é uma forma de estar se adequando às necessidades que o mundo te apresenta."- "Saber inglês é importante para se integrar ao mundo atual."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Como os Alunos Acreditavam que Aprendiam Melhor

Além de refletirem sobre o que significava "saber inglês", os alunos também compartilharam suas percepções sobre os métodos de aprendizado que consideravam mais eficazes. As representações variaram desde o foco em processos individuais até a ênfase na importância do professor e da imersão total na língua. O quadro 5 a seguir resume as principais representações dos alunos sobre como acreditavam que aprendiam melhor:

Quadro 5: Como os Alunos Acreditavam que Aprendiam Melhor

Método de Aprendizado	Descrição	Exemplos
Processos Individuais	Enfatizava o esforço individual e autodisciplina como chave para o aprendizado eficaz.	- "Aprender uma nova língua vem da boa vontade do aluno, se ele não gosta, pode ser que não aprenda." – "Estudar, estudar, estudar para poder entender."
Compartilhado com o Professor	Via o professor como mediador ou a principal fonte de conhecimento no processo de aprendizagem.	- "Através de materiais variados: áudio, vídeo, revistas, gravuras, jogos, livros... Por se tratar de uma língua diferente causava medo e isso devia ser derrubado através do auxílio do professor."
Aprendizado em Escolas de Idiomas	Muitos alunos acreditavam que o verdadeiro aprendizado de inglês ocorria em escolas de idiomas especializadas.	- "A melhor maneira mesmo é estudar no país de origem da língua (Inglaterra, EUA), ter sempre contato, 24 horas por dia."
Foco na Gramática	Considerava a gramática como a base do aprendizado, sendo essencial dominar as regras gramaticais.	- "A melhor maneira é fazer exercícios de repetição, memorizar as regras de gramática."
Imersão e Experiência Prática	Alguns alunos acreditavam que a imersão total na língua, seja no exterior ou em contextos em que a língua era falada, era a maneira mais eficaz de aprender.	- "Talvez a única forma de falar (e pensar) em inglês seja morando nos EUA ou Inglaterra."

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

As percepções dos alunos sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de inglês revelaram a complexidade e a diversidade de expectativas em relação à figura docente. Essas representações não apenas destacaram a centralidade do professor no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, mas também refletiam diferentes concepções sobre suas funções e impactos. Organizadas em categorias distintas, essas representações abarcavam tanto visões tradicionais, que viam o professor como a figura principal e única fonte de conhecimento, quanto perspectivas mais contemporâneas e interativas, que enfatizavam o papel do professor como facilitador da participação e mediador no processo de aprendizagem. Essas diferentes percepções e expectativas foram sintetizadas no quadro 6 a seguir, que resume as principais representações do papel do professor de acordo com as respostas dos alunos, bem como os termos associados que foram mencionados para descrever cada uma dessas funções:

Quadro 6: Representações do Papel do Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês

Representação	Descrição	Termos Associados
Professor como Transmissor de Conhecimento	O professor é visto como a figura central no processo de aprendizagem, responsável por garantir que o conteúdo seja transmitido de maneira clara e eficaz. Essa visão sublinha a dependência dos alunos em relação ao professor como a principal fonte de conhecimento e base para o sucesso educacional.	Fundamental, Responsável, Atualizado
Professor como Fonte e Instrumento de Aprendizagem	O professor é percebido como a fonte primária e, muitas vezes, única de aprendizado. Essa visão reforça a ideia de que o aprendizado eficaz depende quase exclusivamente da presença e atuação do professor, que é visto como insubstituível e essencial no contexto educacional.	Único Instrumento, Portador de Conhecimento
Professor como Incentivador da Participação	Embora prevaleça uma visão tradicional do papel do professor, há uma representação que o vê como incentivador da participação ativa. Nessa função, o professor desempenha um papel crucial em despertar o interesse dos alunos e guiá-los na construção do conhecimento, sugerindo uma abordagem mais dinâmica e interativa.	Estimulador, Orientador
Professor como Par Mais Competente	Alinhada ao sócio-interacionismo de Vygotsky, essa representação vê o professor como alguém que facilita a aprendizagem ao interagir diretamente com os alunos. O professor é percebido como um mediador que auxilia os alunos a alcançarem níveis mais elevados de conhecimento através da troca de experiências.	Mediador, Competente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Essas diferentes representações do papel do professor destacaram a multiplicidade de expectativas que os alunos depositavam no professor. Cada representação evidenciou as qualidades que os alunos consideravam essenciais para um bom desempenho do professor e expôs características cujas ausências poderiam prejudicar significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Para sintetizar essas percepções, o quadro 7 apresenta as principais qualidades do "bom" e do "mau" professor de inglês, não necessariamente mutuamente exclusivas, conforme descrito pelos alunos.

Quadro 7 - Características do Bom e do Mau Professor de Inglês

Bom Professor de Inglês	Mau Professor de Inglês
Domínio do Conteúdo	Falta de Competência Linguística
Paciência	Arrogância
Criatividade	Desinteresse
Capacidade de Despertar o Interesse	Falta de Qualificação ou Preparação
Entusiasmo pelo Ensino	Egocentrismo e Superioridade
Atencioso	Indiferente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO ALUNO

As percepções dos alunos sobre o seu próprio papel no processo de ensino-aprendizagem de inglês revelaram diferentes concepções de participação e responsabilidade no contexto educacional. Essas representações foram agrupadas em categorias que refletem tanto uma visão mais tradicional e passiva quanto uma perspectiva mais ativa e interacional do papel do aluno, conforme sintetizado no quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Representações do Papel do Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês

Representação	Descrição	Termos Associados
Aluno Passivo e Receptivo	O aluno é visto como um receptor passivo de conhecimento, cujo papel principal é ouvir, repetir e imitar o que é transmitido pelo professor.	Receptivo, Imitador

Representação	Descrição	Termos Associados
Aluno Responsável pela Aprendizagem	O aluno é considerado responsável pelo seu próprio aprendizado, devendo tomar iniciativa e ser proativo em seu processo de aprendizagem.	Autônomo, Responsável
Aluno como Agente na Interação	O aluno é percebido como um participante ativo no processo educacional, colaborando e interagindo com o professor e colegas na construção do conhecimento.	Participativo, Interativo

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

CONCLUSÃO

O estudo de 2005 revelou representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês fortemente enraizadas em práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização de estruturas gramaticais, na transmissão passiva de conhecimento e na figura do professor como única fonte de saber, refletindo uma visão do ensino de línguas como um processo técnico e descontextualizado. Essas representações limitavam a autonomia dos alunos e sua capacidade de engajar-se de forma crítica e ativa no processo de aprendizagem.

Desde então, o cenário educacional brasileiro passou por diversas reformas como a implementação da BNCC em 2017, o avanço das novas tecnologias e a promoção de metodologias ativas. Essas mudanças deveriam, em tese, transformar a realidade educacional e alterar as representações anteriormente observadas. No entanto, como professor atuante desde aquela época, percebo que essas representações sociais pouco mudaram. A transição para práticas pedagógicas mais modernas enfrenta desafios significativos, especialmente quanto à desconstrução dessas representações profundamente arraigadas.

Essa persistência pode ser atribuída, em parte, à formação dos professores nos cursos de Letras, que muitas vezes ainda enfatizam abordagens tradicionais, negligenciando a integração crítica das novas diretrizes e tecnologias. Questões cruciais como o combate ao racismo, homofobia, sexismo, xenofobia, e outras formas de discriminação são frequentemente ignoradas. Além disso, falta ênfase no desenvolvimento de competências essenciais, como *soft skills* — empatia, colaboração, comunicação intercultural — e *hard skills*, como alfabetização digital e resolução de problemas complexos. Essas competências são fundamentais e estão alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que promovem educação de qualidade, igualdade de gênero, redução das desigualdades e justiça social.

Creio que a formação continuada dos educadores tem sido insuficiente para atender às exigências contemporâneas, perpetuando as mesmas práticas que o estudo de 2005 já identificava como problemáticas. Para que a educação em língua inglesa seja verdadeiramente transformadora, é essencial que os cursos de formação de professores incorporem, sistematicamente, abordagens como a Linguística Aplicada Crítica e outras perspectivas decoloniais a fim de questionar as relações de

poder no ensino de línguas e promover práticas pedagógicas inclusivas, equitativas e alinhadas com as realidades globais e os ODS da ONU.

Além disso, é fundamental reconhecer o papel dos professores como agentes de transformação dentro das salas de aula. Eles não são apenas mediadores do conhecimento, mas também catalisadores de mudanças sociais. Portanto, o empoderamento dos professores, por meio de formação continuada e suporte institucional, é crucial para que possam desafiar as práticas tradicionais e implementar pedagogias mais inclusivas e críticas.

A transformação educacional, no entanto, não pode ser alcançada unicamente por meio de esforços individuais. Políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional contínuo são necessárias. É imperativo que governos e instituições educativas adotem políticas que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e que apoiem os educadores em sua formação crítica e reflexiva.

Ademais, é importante abordar a resistência institucional às mudanças como um dos obstáculos para a evolução das práticas pedagógicas. A cultura organizacional dentro das escolas e universidades frequentemente sustenta e perpetua métodos tradicionais, dificultando a implementação de práticas pedagógicas mais modernas e inclusivas. Superar essa resistência exige um esforço coletivo que inclua desde a liderança escolar até as políticas educacionais em nível macro.

Além das questões locais, é pertinente considerar as perspectivas globais e como as práticas educativas internacionais podem influenciar positivamente o cenário educacional brasileiro. A troca de experiências com outras nações que já implementaram reformas educacionais bem-sucedidas pode oferecer perspectivas valiosas para o processo de transformação do ensino de inglês no Brasil.

Faz-se urgente que nosso sistema educacional promova uma cultura de inovação pedagógica que vá além da simples adoção de novas tecnologias, metodologias ativas e ferramentas digitais, que precisam ser implementadas de forma crítica e reflexiva para garantir uma educação verdadeiramente emancipadora.

Ao integrar a justiça social, questões como a igualdade de gênero, combate ao racismo, redução das desigualdades, entre outros, é que as representações sociais dos alunos se transformarão positivamente, refletindo uma educação crítica alinhada à emancipação, desafiando as estruturas existentes e promovendo uma transformação profunda em nossa educação.

Por fim, sugiro que futuras pesquisas se aprofundem na análise das representações sociais do ensino-aprendizagem de inglês em diferentes contextos educacionais do Brasil, explorando como essas representações podem variar conforme as especificidades regionais e institucionais por meio de pesquisas longitudinais que acompanhem as mudanças nas práticas pedagógicas ao longo do tempo para entender o impacto de novas políticas e metodologias na transformação do ensino.

A transformação genuína do ensino de língua inglesa exige, portanto, um rompimento com práticas tradicionais que perpetuam desigualdades e uma adesão crítica a abordagens pedagógicas que empoderem os alunos a questionar e reformular as estruturas de poder existentes. Este é o caminho para que a educação não apenas transmita conhecimento linguístico, mas também torne-se um instrumento de emancipação social, capacitando os estudantes a atuarem como agentes de mudança em suas comunidades e no cenário global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE): 5ª a 8ª série**. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

DURKHEIM, E. **Représentations individuelles et représentations collectives**. Revue de Métaphysique et de Morale, v. VI, p. 273-302, 1898.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York; London: Longman, 1992.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social representations: studies in social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. Londres: Sage Publications, 1987.

SAUSSURE, F. de. **Course in general linguistics**. New York: Philosophical Library, 1916.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.