

---

## O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

---

Renata H. P. Pucci<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo teve por objetivo compreender como um grupo de professoras de inglês que atuam na escola pública reconhecem o ensino da língua inglesa nesse espaço, em particular, observamos os sentidos elaborados pelas docentes acerca do lugar da língua inglesa na escola pública e da justificativa para ensinar o idioma nesse espaço. Para tanto, realizamos uma análise enunciativo-discursiva de seus discursos, com aporte na dialogia de Bakhtin. Depreendemos das análises que a disciplina se configura como supérflua no espaço escolar e também não é reconhecida pelas professoras como um conhecimento emancipador para os alunos da escola pública, ensejando a premência de uma discussão mais ampla acerca da docência em língua inglesa no âmbito da formação desses professores.

**Palavras-Chave:** Professores de inglês; Escola pública; Análise enunciativo-discursiva.

### Introdução

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, de uma maneira geral, é marcado por discursos estabilizados, construídos em território social, que se confrontam nas vozes de professores de inglês, alunos da escola pública e outros sujeitos do âmbito escolar, conforme observamos ao imergir na literatura da área. Apreciando alguns estudos realizados com esses sujeitos, observamos em seus discursos que o ensino da língua inglesa é valorado como insuficiente na escola pública, tida como lugar de não aprendizado do idioma (GRIGOLLETO, 2000; OLIVEIRA, 2003, dentre outros), onde os alunos não estão interessados na disciplina (BARCELOS, 2007) e a prática dos professores é baseada em uma concepção tradicional e instrumental do ensino de inglês (CASTRO-BARBO, 2001; COELHO 2005; VILLANI, 2008). Cox e Assis-Peterson (2007) resumizam esses discursos circulantes, os quais depreciam o ensino da língua inglesa na escola pública e, de maneira inversa, apreciam as escolas de idiomas como *lócus* de excelência para a aprendizagem do inglês.

O discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia de domínio do inglês perfeito no menor tempo possível. [...] A escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que “realmente”

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).



funcionam, de alunos que “realmente” estudam, de professores que “realmente” ensinam e de pais que “realmente” se preocupam com a educação e o futuro dos filhos. [...] Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10).

Com aporte no dialogismo de Bakhtin, compreendemos com Fiorin (2011, p. 40) que “um discurso deixa entrever seu direito e seu avesso. Nele, estão presentes pelo menos duas vozes, a que é afirmada e aquela em oposição à qual se constrói”. Assim, a debilidade do ensino do idioma na escola pública, no âmbito discursivo, é construída no confronto com a exaltação do formato dos cursos de idiomas, como espaço onde a aprendizagem do inglês “realmente” ocorre. Diante das condições concretas da prática do professor de língua inglesa nas escolas públicas, onde os docentes atuam em um contexto marcado por um longo processo de desvalorização do ensino em geral, em condições de trabalho por vezes precárias, com baixos salários e falta de perspectivas para a carreira docente, dentre outros fatores adversos que persistem na educação básica pública, tal discurso ganha força e adeptos.

De outro lado, conflitando com os discursos que desprestigiam o ensino da língua inglesa na escola pública, encontramos nos enunciados de professores de língua inglesa, trazidos pelas pesquisas acadêmicas, a ideia positiva e internalizada do idioma como possibilidade de inserção do aluno no mundo globalizado (como em OLIVEIRA, 2008). Diversos trabalhos (por exemplo: ZACCHI, 2007; AIUB, 2009; PALLÚ, 2008; STELLA 2013) tematizam e discutem discursos contemporâneos que perpassam o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e que emergem nos discursos dos professores, tais como: a importância da língua inglesa no contexto global, sua imprescindibilidade como idioma internacional e a relevância do aprendizado da língua inglesa para o mercado de trabalho. Nesse sentido, observamos que mesmo em um ambiente inadequado para ensinar o idioma, como é caracterizada a escola pública, o professor de inglês tem a prerrogativa de ensinar a língua que todos “devem” aprender, a língua das oportunidades no mercado de trabalho e da globalização.

Desse modo, o professor de inglês vê-se enredado por discursos que valoram sua prática, seu local de trabalho e objeto de ensino. O sujeito professor em nosso trabalho é compreendido em uma perspectiva histórica e social, o qual vai se constituindo na relação com outros sujeitos, em contextos históricos e culturais determinados, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Assim, na relação com os discursos que perpassam o âmbito social, o indivíduo se constitui, elabora sua subjetividade e identidade.

Neste trabalho, consideramos o cenário trazido pelos estudos da área, que nos apresentam os discursos já naturalizados acerca do ensino da língua inglesa, e nos fundamentamos teoricamente



nos estudos da teoria enunciativo-discursiva de M. M. Bakhtin e também nos princípios relativos à linguagem como constituidora do sujeito, de L. S. Vigotski. Nesse esteio, buscaremos neste artigo, a partir de uma análise enunciativo-discursiva do discurso, compreender como o ensino da língua inglesa na escola pública é reconhecido por um grupo de professoras do idioma, considerando os sentidos que elaboram acerca: do lugar da língua inglesa na escola pública e da justificativa para ensinar o idioma nesse espaço. Os dados foram construídos a partir da realização de entrevistas com sete professoras de inglês<sup>2</sup> que atuam em escolas públicas estaduais de uma cidade no interior do estado de São Paulo.

O presente estudo se justifica uma vez que observamos uma carência de pesquisas que construam análises dos discursos de professores de inglês em uma abordagem enunciativo-discursiva, considerando a dimensão semiótica constitutiva dos sujeitos e a dimensão dialógica dos discursos.

Partimos do princípio de que os discursos encontram ecos no âmbito social e trazem marcas do contexto sócio-histórico contemporâneo, como lembra Amorim (2004, p. 107): “o extra-verbal não é a causa exterior do enunciado e sim um constituinte necessário de sua estrutura semântica”, sendo assim, a análise volta-se “ao modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito no enunciado”. Nessa perspectiva, como as docentes compreendem e enunciam acerca do conjunto de sua prática (alunos, objeto de ensino e o contexto concreto de trabalho) nos aproximam dos sentidos que elaboram referentes à docência e ao ensino da língua inglesa na escola pública na relação com o contexto social e histórico no qual vivem e atuam.

## 1. Referências teóricas

Para realizarmos as análises dos discursos dos sujeitos, dentro da perspectiva teórica que elegemos, abordaremos, primeiramente, alguns conceitos desenvolvidos por Vigotski, na abordagem histórico-cultural, para compreender como as relações sociais participam do comportamento e das enunciações dos sujeitos. Em seguida, exploramos conceitos presentes na teoria bakhtiniana, passando pelo processo da formação discursiva do sujeito e da produção de sentidos na obra desse autor. Também neste tópico, trazemos algumas características da análise enunciativo-discursiva.

Ainda que tenham produzido a partir de campos de estudos diferentes: Vigotski primordialmente na área da psicologia e Bakhtin e seu círculo no âmbito da literatura e da filosofia da linguagem, é possível estabelecer algumas aproximações entre os desenvolvimentos teóricos dos

---

<sup>2</sup> O presente artigo é um recorte de minha tese de doutorado (PUCCI, 2017). O projeto de pesquisa do doutorado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP: Protocolo de Pesquisa nº 122/2015.



dois autores que acolhemos em nossa fundamentação teórica. Para Ponzio (2009), dentre as identificações nas teorias desenvolvidas por esses dois autores estão a oposição quanto à redução da “reação verbal” a um fenômeno de caráter fisiológico, excluindo-se o elemento sociológico, e também a preocupação com a relação entre o individual e o social, a infraestrutura e a superestrutura, a consciência e a ideologia social, ao ocuparem-se de problemas específicos como a caracterização do psiquismo individual e do signo verbal e a relação entre pensamento e linguagem. Para ambos, a linguagem verbal possui a peculiaridade de ser orientada para o outro e, ao mesmo tempo, para o próprio sujeito, participando da formação do plano individual, dos processos interiores, da consciência.

No aporte teórico-metodológico histórico-cultural encontramos o entendimento de que o sujeito não é apenas um ser social, pois convive em sociedade, mas porque é formado, construído e organizado nas relações sociais das quais participa, considerando as relações imediatas e as do contexto social mais amplo. Vigotski não concebia o sujeito isoladamente, reduzido às determinações sociais ou abstraído delas, pelo contrário, afirmava a constituição sócio-histórica dos processos psicológicos e, então, conseguia abranger o sujeito e a subjetividade, uma vez que os fenômenos psicológicos são, em sua concepção, relações sociais convertidas no sujeito pela mediação semiótica (MOLON, 2009).

Vigotski afirmava que tudo o que é interno no indivíduo e constitui suas atividades psicológicas foi antes externo, em suas palavras: “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar uma função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). As funções psicológicas especificamente humanas são, para o autor, de natureza sociocultural, originadas a partir das relações entre sujeitos, sendo o signo o principal mediador; “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p.34).

Vigotski (1996) assevera que na linguagem, socialmente compartilhada, se encontra a fonte do comportamento social e da consciência, uma vez que ela nos permite reconstitui-la internamente, individualmente, organizando nossa consciência e comportamento. Em uma relação dialética, a linguagem é, assim, constituidora do sujeito.

Pino (2000), estudioso da teoria vigotskiana, explica que a significação que emerge nas relações sociais é precisamente o que é internalizado e organizado internamente pelo sujeito e, conseqüentemente, o organiza. Nesse esteio, Pino (2000) afirma que o que é internalizado é a significação que o outro tem para o eu, e no movimento dialético da relação, a significação apreendida orienta a compreensão do eu: quem é ele, a posição social que ocupa e o que é esperado dele. Assumimos, com aporte em Vigotski, que as relações sociais e as significações que delas



emergem organizam nossos sujeitos, que enunciam a partir de um lugar marcado, ou seja, como os professores significam o ensino da língua inglesa na escola pública tem raízes no território social.

Bakhtin, relativo à constituição discursiva dos sujeitos, ao processo de apropriação das palavras alheias e da elaboração de sentidos, apresenta desdobramentos conceituais que acrescem à nossa base teórica.

As relações de alteridade e a constituição semiótica são fundantes do indivíduo também para Bakhtin, que aborda essas questões na área dos estudos da linguagem. Bakhtin/Volochínov infere que se não pelos signos a consciência não poderia existir, em sua perspectiva a atividade mental (“conteúdo a exprimir”), assim como sua expressão exterior (“a enunciação”), constituem um território social.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 59).

Bakhtin concebe um sujeito que se constitui na dinâmica discursiva, em um contexto social concreto, onde toda a presença e ação do indivíduo se dá em correlação com a alteridade. Na teoria do Círculo de Bakhtin o sujeito vai se constituindo discursivamente à medida que interage com as vozes sociais que constituem sua comunidade semiótica, observando que os signos são marcados por uma realidade saturada pelas axiologias sociais, pelos índices sociais de valor de determinada época e grupo social.

As palavras nos chegam pelos outros, na vicissitude da comunicação discursiva, com sua expressão e seus valores, e são essas palavras que assimilamos e reelaboramos, formando, a partir desse universo de palavras alheias, nosso universo discursivo próprio. Portanto, podemos afirmar que também na filosofia bakhtiniana encontramos o fundamento de que pelo outro/pela palavra nos constituímos, nos tornamos nós mesmos:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 173-174).

Bakhtin (2006) esclarece que no processo da interação verbal, “palavras alheias” são apropriadas a princípio e reelaboradas dialogicamente em “palavras minhas alheias” (com a participação de outras “palavras–alheias”) e, por fim, passam a ser “minhas palavras”, de índole criadora. As palavras próprias são, na realidade, palavras alheias que perderam as aspas.



Esse estudioso da linguagem ainda ensina que cada enunciado repercute e responde a outros enunciados da mesma esfera discursiva, haja vista que os enunciados referentes a determinados objetos não são indiferentes entre si, uns conhecem os outros e se refletem uns nos outros, como explica Bakhtin (2006, p.297, grifo do autor):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

Para o autor, todo enunciado envolve uma tomada de posição, não há um só enunciado totalmente neutro, o tom expressivo do enunciado revela a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2006, p. 289).

Em suma, na teoria bakhtiniana encontramos que as condições concretas da produção de discurso orientam os dizeres dos sujeitos, de onde veio (toda palavra evoca um contexto ou contextos: uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, etc.) e para quem se dirige o enunciado, em uma relação dialógica e intrínseca resulta no tom expressivo da enunciação, momento de índole criadora, no qual o sujeito toma a palavra e a povoa com sua intenção. Entretanto, Bakhtin adverte que justamente pela linguagem não ser um meio neutro de passiva apropriação pelo falante, pelo contrário, encontra-se repleta das intenções dos outros, “dominá-la e submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 2010, p.100).

Na perspectiva de Bakhtin/Volochínov (2012), a palavra adquire significação no plano interindividual, no meio social, onde é carregada de valores socialmente constituídos, e esses índices sociais de valor que as palavras carregam, participam da constituição da consciência individual de cada um. Envolvida pelo contexto, a palavra/oração assume seu sentido pleno, apenas nesse contexto, uma vez que o enunciado somente adquire sentido plenamente dentro de determinadas condições concretas da comunicação discursiva.

O sentido sempre responde a algo, segundo Bakhtin (2006), pois uma vez compreendido o enunciado, nos contextos concretos, nos posicionamos em relação a este, elaboramos sentidos em resposta aos enunciados que não nos são indiferentes, voltamo-nos a eles com nossas contrapalavras. Com base nesse escopo teórico, qualquer ideia ou expressão do sujeito surge e se forma no processo constante de interação e luta com o pensamento dos outros, por sua orientação dialógica “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com



o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2010, p. 88).

Destarte, inferimos que os professores de inglês que atuam na escola pública, dentro da realidade social na qual vivem e trabalham, se encontram envolvidos por discursos construídos no âmbito social, aos quais respondem - com eles dialogam, os confrontam, os aceitam ou os rejeitam, mas nunca os ignoram completamente. Esse é o espaço no qual elaboram sentidos sobre si mesmos, sua prática e seu objeto de ensino, onde constroem sua identidade, aberta e inacabada, pois a cada encontro com outros novos diálogos (e sentidos) são construídos.

A análise enunciativo-discursiva que realizamos é fundada no dialogismo de Bakhtin, que advoga, como visto, que todo enunciado é constituído a partir de outros enunciados, é uma resposta, uma expressão valorativa do sujeito, uma tomada de posição em relação a outro discurso.

Fiorin (2011), ao discutir a realização de análises com fundamento em princípios bakhtinianos, reitera que todo o discurso é “constitutivamente heterogêneo”, aquele que enuncia considera o discurso do outro, que está presente no seu próprio discurso.

Essa propriedade do discurso é o que se poderia chamar de *dialogismo constitutivo*: a palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso. Essas duas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, *elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social*. (FIORIN, 2011, p. 40 grifos nossos).

Para Fiorin, ao realizarmos uma análise na perspectiva bakhtiniana é preciso compreender que a historicidade é inerente ao texto, o que significa que a história não é um dado de fora do discurso, provindo de referências a acontecimentos de determinada época ou às situações em que os discursos foram produzidos, mas sim que a história é constitutiva de todo e qualquer discurso. “A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso” (FIORIN, 2011, p. 40).

## 2. Método e percurso metodológico

Para a construção dos dados da pesquisa, com o intuito de aprofundarmos no estudo dos discursos dos sujeitos, realizamos entrevistas com professoras de inglês que atuam na escola pública.

Uma vez que o referencial teórico é assumido e o objetivo configurado, faz-se importante a escolha de um método coerente que possibilite a construção de dados substanciais para análise. Assim, condizentes com as referências teóricas assumidas, elegemos a entrevista dialógica, conforme caracterizada por Freitas (2002 e 2007), como instrumento metodológico.





Segundo Freitas, com aporte principal na dialogia de Bakhtin, a entrevista dialógica é assim chamada pois vai além da simples troca de perguntas e respostas, é compreendida como produção de linguagem, como explica a autora:

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 29).

Assim, elaboramos algumas perguntas que se constituíram pontos de partida para o diálogo, entendendo como Freitas (2002 e 2007) que em interação verbal pesquisador e entrevistado buscam a mútua compreensão.

A escolha dos sujeitos para a entrevista se deu a partir da seleção de dez escolas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo, localizadas em regiões distintas, procurando abranger a região central e as regiões periféricas do município. Em visita às escolas selecionadas, a direção ou a coordenação intermediou a aproximação com os sujeitos, em nosso caso, todas as entrevistadas eram professoras. Conseguimos realizar as entrevistas em seis, das dez escolas visitadas, sendo que em uma das escolas entrevistamos duas professoras, totalizando sete entrevistas. As entrevistas aconteceram nas escolas em que atuavam, em horários sugeridos por elas, geralmente horários destinados ao ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), no segundo semestre de 2015. As entrevistas foram integralmente transcritas para a construção dos dados para análise.

Compartilhamos, a seguir, as análises que realizamos dos discursos das professoras, apresentando trechos de suas falas que nos ajudam a compreender como reconhecem o ensino da língua inglesa na escola pública, voltando-nos aos sentidos que elaboram acerca do lugar da língua inglesa na escola pública e da justificativa para ensinar o idioma nesse espaço.

### 3. O lugar da língua inglesa na escola pública

Nos discursos das professoras sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, nos deparamos com um entrave, já previsto na literatura: a caracterização da escola de idiomas como o lugar legitimado de ensino e aprendizagem do inglês. Há nas falas das professoras um consenso de que o formato eficiente para o aprendizado de inglês é aquele divulgado pelas escolas de idiomas e, na relação com esse discurso, as professoras falam de um formato de ensino idealizado como eficaz. As professoras apresentam uma ideia muito clara e definida dos requisitos necessários para a efetividade no ensino de língua inglesa: a presença de um laboratório de línguas com equipamentos





e recursos tecnológicos, aulas diversificadas com música e jogos, número reduzido de alunos nas salas de aula e separação dos alunos de acordo com o nível de conhecimento do idioma. As professoras descrevem a organização e os recursos comumente atribuídos aos cursos particulares de idiomas como um receituário para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, como verificamos nas falas abaixo:

“Ai, se eu pudesse fazer uma revolução, primeiramente eu separaria as turmas por níveis e em turmas menores, e as aulas seriam diversificadas. Então, um dia seria na sala de aula, um dia seria na sala de informática, ou mesmo eu teria uma sala de aula para mim, multimídia, né, que é meu sonho de consumo. E, no máximo, no máximo, quinze alunos por sala, e sempre separados por níveis, para eles avançarem.” – *Íris*

“Bom, eu acho assim, se tudo pudesse mudar, a partir da estrutura da escola, a gente teria que ter uma sala equipada, em que os alunos pudessem ouvir a conversação, como um curso de Inglês, mesmo, que você vai lá e paga particular. Música, mesmo... Mas eu acho que teria que ser menos alunos dentro de sala de aula, porque senão, não daria certo também. Então, eu acho que teria que ser menos alunos, uma sala específica para isso, que a gente pudesse usar equipamentos diferentes, até mesmo um computador para mostrar para eles pesquisas... E é tudo o que a gente não tem.” – *Bia*

Compreendemos, na perspectiva enunciativa que seguimos, que em uma complexa interação o discurso voltado a um objeto aduna-se aos discursos já proferidos acerca desse objeto, aderindo-se a uns, ignorando outros, mas inevitavelmente o discurso se edifica a partir de outros.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 2010, p. 86).

Como já mencionamos, no discurso estão presentes ao menos duas vozes que se opõe, ou seja, na exaltação do formato dos cursos de idiomas como espaço onde a aprendizagem do inglês ocorre, as professoras afirmam a debilidade do ensino do idioma na escola pública.

Em pesquisa divulgada pelo British Council<sup>3</sup>, os recursos didáticos, em particular os tecnológicos, constituem a principal demanda dos professores, 81% dos participantes da pesquisa reclamam da falta ou inadequação dos materiais didáticos, sendo os recursos mais valorizados aqueles que o professor tem menos acesso como: projetor de slides, computador, acesso à internet e música. “E é tudo o que a gente não tem.” – *Bia*

Não é possível ignorar as barreiras estruturais enumeradas pelas professoras que dificultam o ensino da língua inglesa na escola pública, como ausência de recursos tecnológicos e o grande número de alunos na sala de aula. No entanto, o discurso da eficiência inquestionável dos cursos de

<sup>3</sup> O estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, de abrangência nacional, foi encomendado pelo British Council. O relatório do estudo está disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 12 dez. 2016.



idiomas, que no imaginário das docentes agregam todas as condições necessárias para a aprendizagem do inglês, mascara a complexidade inerente ao aprendizado de uma segunda língua e ignora também seus possíveis fracassos, mesmo com todos os recursos tecnológicos e os “métodos inovadores”. Revuz (2006), que discorre acerca da complexidade do processo do aprendizado de uma língua estrangeira, questiona os vários métodos de ensino de línguas estrangeiras e nos elucida acerca de sua suposta eficácia:

Na verdade, a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem-sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira. (REVUZ, 2006, p. 216).

Porém, é o discurso do incontestável sucesso da aprendizagem de inglês nas escolas de idiomas que participa fortemente da elaboração de sentidos das professoras acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Na relação com o discurso estabilizado sobre a eficiência das escolas de idiomas, as professoras valoram o ensino na escola pública como inferior e ineficaz, como vemos no protesto de Hera:

“Ainda mais na rede pública, na rede particular já é outra história, né? Aqui a gente usa, ainda, lousa, eu acho um absurdo usar lousa e giz. Então, é difícil. E outra, essa questão de ter alunos de vários níveis é complicada também. Então, eu acho que muitas coisas têm que mudar.” - **Hera**

Encontramos também nos discursos das professoras a desvalorização da disciplina na hierarquia das disciplinas escolares, que se reflete irremediavelmente na maneira como as docentes se posicionam frente ao ensino do inglês na escola pública. Historicamente, a disciplina de língua inglesa ocupa uma posição inferior dentre as disciplinas escolares. Conjecturamos alguns fatores para tal, um deles seria a entrada e a saída das línguas estrangeiras do currículo escolar ao longo da história, uma vez que desde a primeira inserção de uma língua estrangeira no currículo, com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, as disciplinas de línguas estrangeiras já passaram por obrigatórias, optativas e novamente obrigatórias, o que influencia na identificação da disciplina na escola, apreciada, além de secundária, como itinerante, como é confirmado nas palavras de Nice:

“Mas, pensando pelo lado das escolas públicas, em termos de incentivo e motivação para o curso, não temos, também. Então, esses dois lados são complicados, né? E a própria situação, mesmo, social, né? O que vai acontecer com a língua? Qual será a segunda língua daqui alguns anos no Brasil? Será que vai ser o inglês mesmo?” - **Nice**

“[...] há alguns anos, foi cogitado também, para a própria direção da escola, optar por espanhol e não por inglês, porque o inglês não é uma disciplina obrigatória, né? [...] Eu não tenho certeza absoluta, mas eu acho que o inglês, artes... Artes eu acho que é.” - **Nice**



A professora, que está prestes a se aposentar<sup>4</sup>, deixa transparecer em sua fala os vestígios de mudanças que marcaram a situação da oferta da língua inglesa no currículo escolar, como a resolução 355/84, que entrou em vigor em 1985, na qual o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo mudou o *status* da disciplina para atividade, condição na qual não havia reprovação dos alunos com baixo rendimento, “trazendo, na prática, um desestímulo para os professores e um motivo de descaso para os alunos” (FERRO, 1998, p. 36). A oferta do ensino de uma língua estrangeira na escola pública recupera a obrigatoriedade com a LDB, em 1996, porém, como visto, a língua inglesa ainda carrega o estigma de menos importante no espaço escolar.

Outro fator que inferimos contribuir para manutenção da marginalidade da disciplina é a (falta de) necessidade do ensino da língua inglesa na escola pública, para os alunos que a frequentam. Mesmo o forte discurso da importância do conhecimento do inglês para a inserção no mercado de trabalho que é utilizado como uma justificativa para o ensino do idioma na escola pública, apresenta-se como uma finalidade frágil, pois, como problematizaremos adiante, serve apenas à minoria dos alunos.

Fora do cenário idealizado (das escolas de idiomas), o vivido na escola pelas professoras é a falta: não há recursos que promoveriam a aprendizagem e a disciplina não é valorizada, além de não haver perspectiva de melhora na oferta do ensino da disciplina, como observamos no enunciado destacado abaixo.

“Eu acho que está meio estacionada (a oferta da disciplina de língua inglesa), né? Eu acho que crescer... Eu acho que não tem nenhuma chance. É continuar do jeito que está. Tentando aprimorar os temas, temas que eles gostem. Mas, assim, expectativa para a língua inglesa crescer na escola eu não vejo nenhuma. Infelizmente. Infelizmente. Concorre com muitas questões, disciplinas que se considera mais importantes. –  
**Gaia**

Assim, a falta dos recursos almejados, do ambiente ideal para o ensino do inglês, somada à desvalorização da disciplina na escola frustra, mas, mais ainda, desobriga as professoras de prerrogativas inerentes ao trabalho de todo docente, como ensinar, municiar o aluno de um conhecimento que será *avaliado e validado na escola*.

Consideramos, a partir das falas das professoras, que a avaliação é um reconhecimento importante da disciplina no meio escolar. Destacamos que o Estado de São Paulo conta com uma avaliação aplicada anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Nessa avaliação, os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e

---

<sup>4</sup> As informações concernentes à formação, tempo de magistério, situação funcional, dentre outras, foram obtidas nas entrevistas e são, portanto, dados provindos dos sujeitos e não de quaisquer outras fontes.



da 3ª série do Ensino Médio são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio). Entendemos que no caso da língua inglesa, o fato dessa disciplina não ter seu lugar de aprendizagem reconhecido na escola, o não reconhecimento também por parte do sistema de avaliação do estado a marca solenemente como supérflua. Nas escolas públicas estaduais de São Paulo, esse sistema avaliativo baseado no esforço e na recompensa<sup>5</sup>, contribui para que a prioridade orbite em torno das disciplinas consideradas na avaliação, como expressam as professoras:

“Assim, parece que (a disciplina de língua inglesa) fica mais equilibrada com artes e educação física, que são disciplinas que tem duas aulas por semana, é um momento de...relaxar [...]. Porque a cobrança é muito em cima de língua portuguesa e matemática [...].” – **Ártemis**

“Eu tenho uma perspectiva de estagnação... Estagnação (acerca do futuro do ensino de língua inglesa na escola pública). A cobrança vai ser em cima de língua portuguesa, então o inglês pode continuar caminhando do jeito que está caminhando, o professor que dá um desenhinho para os alunos pintarem lá está bom, que dá notinha 5 está bom...” – **Ártemis**

“Falando do estado, eu percebo que os professores de língua portuguesa são muito mais cobrados no sentido de ter que fazer com que o aluno saiba compreender um bom texto, saiba produzir um bom texto, por conta das avaliações externas, o SARESP... Então isso é muito cobrado.”- **Nice**

Os sentidos de marginalidade do ensino de língua inglesa na escola pública que depreendemos dos enunciados das professoras, se estendem para o papel do professor de inglês nesse contexto: aquele que não é cobrado, que tem seu espaço questionado, diferentemente dos professores das disciplinas que tem seu lugar reconhecido na escola, como sublinhamos nos enunciados acima.

O lugar da língua inglesa na escola pública para as professoras vai se consolidando como periférico, marginal. A disciplina de língua inglesa sofre do complexo de inferioridade, devido a diferentes fatores socialmente construídos, como percebemos nos enunciados das docentes, considerando que cada palavra evoca os contextos nos quais circula e as intenções de determinado campo de atividade (Bakhtin, 2010). Nossos sujeitos, em condições sociais determinadas e em um intenso e constante diálogo com os discursos que se referem à língua inglesa na escola pública, elaboram sentidos acerca de seu objeto de ensino na relação com seu contexto de trabalho. Nesse caso, a fragilidade da disciplina na escola é sacramentada pela “falta de atenção” do estado a ela, o que corrobora sua posição coadjuvante no espaço escolar e também a de seus professores.

<sup>5</sup> O objetivo por parte das escolas de alcançar as metas do Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), que considera na avaliação do desempenho das unidades escolares do estado, dentre os critérios: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar, é incentivado pelo pagamento do bônus aos servidores da Educação (Mais informações: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola>>. Acesso em 20 fev. 2017.



#### 4. A justificativa para ensinar o inglês na escola pública

Concebendo a disciplina de língua inglesa como acessória na escola pública, questionamos quais justificativas as professoras elaboram para o ensino de inglês. Ao expressarem o porquê do ensino do idioma na escola, as professoras voltam-se aos alunos:

“[...] porque o foco, na escola pública hoje, é aprender língua portuguesa e aprender matemática, por causa das provas e das avaliações externas. Então, pensando na rede, eu acho que a gente não tem muito estímulo, mas eu penso mais no aluno, no sentido de trabalho, de mercado de trabalho.” – **Nice**

“É importante, sim, eu falo para eles: “lá fora, quando vocês forem procurar um emprego, para a maioria dos empregos hoje, se você sabe Inglês, se você tem um curso e experiência, você consegue um emprego melhor”.  
- **Bia**

Neste momento, problematizamos a justificativa principal das professoras para o ensino da língua inglesa na escola pública: a preparação do aluno para o ingresso no mercado de trabalho, mote recorrente nos discursos das docentes, como já pontuamos. O inglês como um conhecimento que possibilita essa inserção é tido como importante para os alunos da escola pública, como reitera a professora Nice:

“Eu volto a dizer, e eu já falei isso, eu acho que o inglês e a informática, principalmente para os alunos de escola pública, que não têm nada em termos de diferencial, ele vai conseguir um espaço melhor no mercado de trabalho. Porque todos eles estão assim no Ensino Médio: ‘eu quero trabalhar, professora’. Então, a finalidade maior deles é ingressar no mercado de trabalho. Tanto é que no Ensino Médio, o foco do currículo do inglês é buscar preparar o aluno para o trabalho, o preparo para o trabalho. É essa a intenção do inglês, né?” – **Nice**

Para compreender o discurso de Nice, nos remetemos aos documentos oficiais referentes ao Ensino Médio. Nos PCNs do Ensino Médio, na parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, encontramos a ênfase na educação para o trabalho, como uma das funções do Ensino Médio. O documento afirma que “no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol tem na vida profissional das pessoas” (BRASIL, 2000, p. 27).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, referente aos conhecimentos de línguas estrangeiras, abordam de maneira mais abrangente as contribuições da aprendizagem de uma língua estrangeira, para além da instrumentalização linguística, considerando em seu texto que a justificativa do ensino da língua inglesa no currículo tendo em vista o mercado de trabalho ou a globalização “refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente” (BRASIL, 2006, p. 96). E, mais adiante, o texto do documento reitera:

Reforçamos que a proposta de ensino de Línguas Estrangeiras para o nível médio não deve restringir-se ao mercado, lembrando seu caráter educativo, de formação de alunos (indivíduos, cidadãos). *Mas, ao mesmo tempo, ela não deve negligenciar*



*o mercado de trabalho, e que muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho.* (BRASIL, 2006, p. 119 – grifos nossos).

Em um documento mais próximo do cotidiano de nossos sujeitos, o Caderno do Professor de Inglês – Edição 2014-2017, volume 2 (material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo), da 3ª. Série do Ensino Médio, as atividades de aprendizagem se reportam a dois temas: Tema 1: *21st century professions* (profissões do século 21) e Tema 2: *Creating a CV* (criando um currículo), que vão ao encontro das palavras de Nice: “É essa a intenção do inglês, né?”

O que verificamos nessa breve inserção nos documentos oficiais de línguas estrangeiras é que os discursos oficiais, ainda que mais abrangentes acerca da finalidade do ensino de línguas estrangeiras, evocam a relação entre o aprendizado da língua e a inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, o encerramento do ciclo do ensino médio com temáticas, na disciplina de língua inglesa, voltadas para o ingresso no mercado de trabalho é um exemplo emblemático e, como visto, reverbera no enunciado da professora Nice.

Compreendemos que no ensino médio a formação integral do aluno deve contribuir para sua posterior profissionalização, pois, como explana Freitas (2016, s.p.)<sup>6</sup>, “o ensino médio é parte da educação básica, portanto, redundando, estamos falando de uma formação básica que dê lastro para uma profissionalização”. No entanto, nos referimos a uma formação ampla, não restritiva e/ou condicionada à preparação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado. A distinção entre a formação para o trabalho e a capacitação para atender o mercado de trabalho não é sempre clara, e essa diferenciação se configura, na contemporaneidade, cada vez mais nebulosa<sup>7</sup>. Observamos que sob o pretexto de preparar os alunos do ensino médio para o trabalho, ampliando suas possibilidades no futuro, os discursos oficiais miram a adequação dos alunos às necessidades do mercado.

Frigotto e Ciavatta (2011) em análise das propostas oficiais para o ensino médio, desde a Lei n. 4.024/61, que respondia ao modelo político e econômico da ditadura e visava a preparação de mão de obra para a produção, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009, que amplia a faixa etária de educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos) e, finalmente, pelos Planos

<sup>6</sup> FREITAS, L. C. de. Ensino médio: a MP do atraso. 10 set. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/10/ensino-medio-a-mp-do-atraso/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

<sup>7</sup> Lembramos que a recente Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415), sancionada em 16 de fevereiro de 2017, apresenta mudanças polêmicas, questionadas por diversas entidades educacionais. Dentre as críticas há o apontamento de que os princípios que regem a nova lei estão em sintonia com a trama política que o alto empresariado vem perseguindo para ensejar mudanças no âmbito educacional, com o interesse na capacitação educacional e técnica necessárias aos trabalhadores para servir o mercado (PASSA PALAVRA, Reforma do ensino médio: uma estratégia empresarial, 19 de out. 2016. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2016/10/109597>>. Acesso em: 13 mar. 2017).



Nacionais de Educação (PNE 2001-2010 e PNE 2014 -2024), concluem que não houve mudanças significativas na direção da oferta de um ensino médio público de qualidade. Segundo os autores, “as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial”, e concluem “esvai-se, assim, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

Corroborando a lógica mercadológica, nos discursos das professoras encontramos que o trabalho a que estão destinados os alunos da escola pública não se encontra no âmbito das profissões consideradas mais nobres, com nível superior, por exemplo, resta a eles ocupar os postos de trabalho que lhes é possível na sociedade organizada como está, em observância às demandas do mercado. Os enunciados da professora Nice, por exemplo, vão ao encontro do reconhecimento e da manutenção dessa organização:

“Ele (o aluno) sabe que se vai trabalhar numa empresa, nem que seja numa linha de produção, ele vai trabalhar num equipamento importado que vai ter um manual de instruções que vai estar em inglês. Eu converso muito com eles sobre isso: inglês é para a vida, hoje. A gente nem pensa que ele vai viajar para o exterior – e que bom se ele for –, mas é isso, a gente pensa para o trabalho, para o mercado de trabalho, para ele ter uma possibilidade melhor, né? De trabalho.” – **Nice**

Compreendemos que qualquer signo ideológico criado socialmente, como a palavra, carrega consigo relações de classes diversas, e, servindo a classes sociais distintas, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 47 – grifos do autor). Sendo assim, a palavra, produto da história humana, não apenas reflete a realidade, como um espelho, mas a refrata, o que significa que não apenas descrevemos nosso entorno, “mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51 – grifo do autor).

Os discursos acerca do domínio da língua inglesa apresentam valorações diferentes, e contraditórias, subjugadas às relações de classe no contexto da interação verbal. O domínio do idioma da globalização e do acesso às oportunidades, para os alunos da escola pública, provindos das classes populares, serve para municiá-lo de um conteúdo que melhore suas chances de assumir determinados postos de trabalho. “Isto ocorre porque as relações de classe, refratando-se nas palavras, impõem-lhe certo sombreamento do significado, incluindo nela certo ponto de vista e dando-lhe certa avaliação” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200 – grifos do autor).

Concebendo a língua inglesa como uma ferramenta de acesso a oportunidades de trabalho, as professoras restringem o caráter do ensino do inglês na escola pública à instrumentalização. A concepção instrumental de linguagem, aquela que toma a língua como ferramenta, distancia-se “da





concepção de linguagem enquanto prática discursiva, produção de significações, constitutiva, estruturante dos processos psicológicos, da subjetividade” (QUAST; BANKS-LEITE, 2011, p. 174). Essa concepção acarreta a restrição da finalidade do ensino do inglês motivado apenas pela sua utilidade prática, não encontramos nos discursos das professoras, quando das justificativas de ensinar o inglês na escola pública, outra relação possível entre a língua e o aluno que não passe pelo crivo da utilidade.

No entanto, essa finalidade do ensino da língua inglesa, que faz eco com os discursos oficiais e emerge de maneira generalizada nas falas dos professores de inglês, não se sustenta quando as professoras se deparam com a realidade em que atuam, pois não serve a todos os seus alunos, sequer à maioria, segundo lamenta Íris:

“Então, como eu falei para você, eu tenho bons alunos que ganharam o mundo, que eu citei aí [...] mas são meia dúzia de alunos para um universo muito grande. Aqui nesta escola, até o ano passado, eu tinha dezesseis salas, lá na outra escola, esse ano, eu tenho cinco. Então, todo ano eu tenho dezesseis salas; dezesseis salas, se eu consigo dois alunos que se destacam, três alunos que se destacam, é muito pouco, né, então eu acho que eu ainda tenho que melhorar muito. Principalmente para trabalhar com essa realidade, que por mais que eu saiba como ela é, é difícil de aceitar, né, você quer que ela seja diferente.” - *Íris*

Inferimos que as disciplinas que ocupam uma posição mais privilegiada na escola, como português e matemática, gozam de justificativas mais sólidas e integralmente aceitas socialmente para seu ensino na escola pública: a língua portuguesa e a matemática têm ‘serventia’ a todos os alunos que lá estão, os quais precisam ler, produzir textos e fazer contas. No entanto, a língua inglesa, com vistas à sua utilidade prática, servirá apenas a alguns, dois ou três alunos, como enunciado por Íris. Nesse sentido, reiteramos que a apropriação da finalidade do ensino da língua inglesa como uma ferramenta de inserção no mercado, no contato com a realidade, não justifica de fato para as professoras o ensino de língua inglesa na escola pública. Contudo, é a justificativa na qual se amparam, que ecoa os discursos que circulam atualmente acerca do aprendizado de língua inglesa na escola pública. Essa justificativa “nobre”, que remete a uma concepção salvacionista da educação, ainda que equivocada, fundamenta o porquê do comprometimento com uma atividade tão desafiadora: ensinar uma disciplina que tem uma utilidade frágil no espaço escolar, o qual, por sua vez, se configura em um ambiente desfavorável à aprendizagem do inglês.

Conjecturamos que ampliar o olhar acerca dos fins do ensino do inglês para os alunos da escola pública, para além da justificativa usual, da instrumentalização dos alunos, estenderia também o olhar das professoras para a questão da formação dos alunos, princípio fundamental do trabalho docente.



## Considerações Finais

No presente artigo, observamos que as professoras entrevistadas ecoam discursos que circulam no meio social que valoram a língua inglesa e o ensino do idioma na escola pública. Nessa trama discursiva, sentidos são produzidos e ressignificados no contato com outros sentidos e com a realidade da prática.

Pudemos depreender das análises que, da realidade de onde enunciam as professoras, a disciplina configura-se como supérflua no espaço escolar, sem o reconhecimento do Estado. A língua inglesa também não é reconhecida pelas docentes como um conhecimento emancipador para os alunos da escola pública, a apropriação mínima do idioma serviria restritamente para capacitá-los para determinadas vagas do mercado de trabalho e, mesmo assim, apenas a minoria deles. Vimos que o discurso que relaciona o conhecimento da língua inglesa e o mercado de trabalho encontra respaldo nos documentos oficiais, os quais, inferimos, preocupam-se em adequar os alunos (a “mão de obra”) às necessidades do mercado. Nesse sentido, nos discursos das docentes acerca do domínio da língua inglesa encontramos valorações distintas acerca de seu objeto de ensino, que são enviesadas pelas relações de classe, de modo que a língua inglesa que promove o ingresso do aluno no mundo globalizado, com todos os benefícios agregados a essa inserção, apresenta valor distinto quando se refere aos seus alunos das classes populares e às justificativas para o ensino do idioma na escola pública.

Sem desconsiderar as circunstâncias da realização do trabalho docente, cientes de que mudanças estruturais e providências para a valorização da docência são urgentes na educação básica pública, advogamos também para uma discussão mais ampla acerca do ofício de professor de inglês na escola pública, no âmbito da formação desses professores. Nossas análises suscitam a premência das discussões acerca do lugar e da finalidade do ensino de inglês na escola pública, na direção da desconstrução de discursos que caricaturizam e (de)limitam o ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola. O âmbito da formação de professores de língua inglesa pode ainda ser espaço de reflexão, contribuindo para o reconhecimento de que o aprendizado do idioma tem participação na formação integral dos alunos, possibilitando que a disciplina fosse pensada por seus professores como “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), aquele que habilita o aluno a efetivamente caminhar para além de suas circunstâncias locais.



## TEACHER SPEECHES ABOUT ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE PUBLIC SCHOOL

### Abstract:

The purpose of this article was to understand how a group of English teachers, who work in the public school, recognize the teaching of the English language in this context, in particular, we observed the senses elaborated by the teachers about the place of the English language in the public school and the reasons for teaching the language. For this purpose, we performed an enunciative-discursive analysis, based on Bakhtin's dialogism. We inferred from the analyzes that the subject is considered superfluous in the school and it is not recognized by the teachers as an emancipatory knowledge for the students of the public school, provoking the urgency of a broader discussion about teaching English in the context of the teacher's training.

**Keywords:** English teachers; Public school; Enunciative-discursive analysis.

### Referências

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública.

**Domínios de Linguagem**, ano 3, no. 1, p. 135- 163, 1o. Sem. 2009.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 2o. reimpr. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CASTRO BARBO, M. A. Influência das crenças do professor de língua inglesa sobre o aprendizado. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 265-276.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005.145 f.

Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. 2005.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



FERRO, G.O.M. **A formação do professor de Inglês: trajetória da Prática de Ensino de Inglês na USP.** 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 1998.

FIORIN, J. L. Categoria de análise em Bakhtin In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: Diálogos In Possíveis.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, v.2, p. 53-88.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, set. 2011.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, p. 37-47, 2000.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo.** 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, N. B. O papel da língua estrangeira na escola pública: questões de poder e ideologia. In: **Anais do II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso e VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não- Verbal.** Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, dezembro de 2008. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/46\\_Nilceia\\_BO.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/46_Nilceia_BO.pdf)>. Acesso em 16 jan. 2015.

PALLÚ, N. M. **As representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.** 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2008.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, Julho/2000.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana.** São Paulo: Contexto, 2009.

PUCCI, R.H.P. **O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam.** 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Educação). UNIMEP, Piracicaba, 2017.

QUAST, K.; BANKS-LEITE, L. Da língua(gem) ao Discurso: Memória de Práticas e Ensino de Língua Estrangeira. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Emoção, Memória, Imaginação: a Constituição do Desenvolvimento Humano na História e na Cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 161-186.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 213-230.



SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: Caderno do professor; LEM - inglês, ensino médio, 3a série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama. – São Paulo: SE, 2014b. v. 1, 104 p.

STELLA, P. R. As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo das representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam. **Interdisciplinar**, Itabaiana/SE. Ano VIII, v.19, nº 01, p. 115-128. jul./dez. 2013.

VILLANI, F. L. O efeito das crenças dos professores de língua inglesa na escola pública. **Múltiplas Leituras**. 2. ed., São Paulo, p. 141-155, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra e suas funções sociais (1930). In: GERALDI, J. W. (Org.). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e notas de Joao Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 189-212.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.

ZACCHI, V. J. A orquestração de discursos por professores de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, 23 (1) 185-199, jan./jun. 2007.

