

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA HELENA PIN PUCCI**

**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**

**PIRACICABA, SP  
2017**

**RENATA HELENA PIN PUCCI**

**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**

Tese apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da UNIMEP como exigência parcial para  
obtenção do título de doutor em Educação.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA NAZARÉ DA CRUZ**

**PIRACICABA, SP  
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito. CRB-8/9128

P977e	<p>Pucci, Renata Helena Pin</p> <p>O ensino da língua inglesa na escola pública : um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, porque e como ensinam / Renata Helena Pin Pucci. – 2017. 145 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Ensino de Língua Estrangeira – Escola Pública. 2. Língua Inglesa - Ensino e Aprendizagem. I. Cruz, Maria Nazaré da. II. Título.</p> <p>CDU – 371.3</p>
-------	---

## **BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz  
(Orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Andreza Barbosa  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Profa. Dra. Karin Quast  
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler (*Suplente*)  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)



Dedico este trabalho a todos os professores com os quais tive o privilégio de aprender, incluindo meu avô, Pedro Pin (*in memoriam*), que se dizia homem de pouca instrução, mas admirava efusivamente a docência e qualquer ato de ensinar lhe era caro, a maior recomendação que poderia dar de alguém era dizer: “É professor!”. Por toda a humanidade que lhe transbordava, por tanto me ensinar e me acompanhar com grande entusiasmo no percurso do doutorado, mesmo quando já não estava, agradeço.

## *Agradecimentos*

*“É junto dos bão que a gente fica mió.”  
João Guimarães Rosa*

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Brasil, pelo apoio à realização do presente trabalho.

À Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz, pela delicadeza, gentileza e disposição com que me acolheu desde a entrevista de seleção para o ingresso no mestrado, me acompanhando naquela empreitada e que, novamente, no doutorado, me concedeu o privilégio de sua amizade, interlocução, orientação e ensino.

À Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler e à Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, agradeço incansável e imensamente a constante e fecunda presença de cada uma em minhas empreitadas acadêmicas.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira, por sua valiosa presença e inestimáveis contribuições no exame de qualificação e na defesa pública deste trabalho.

À Profa. Dra. Karin Quast, quem considero uma querida amiga, por acolher mais uma vez nosso convite e estar disponível para compartilhar conosco seus conhecimentos e contribuir para nosso aprimoramento acadêmico e enriquecimento pessoal.

À Profa. Dra. Andreza Barbosa, pela disposição em compartilhar seus conhecimentos em nosso núcleo de pesquisa, pelos diálogos que me auxiliaram na construção desse trabalho e por aqueles que ainda estão por vir.

Aos professores e funcionários do PPGE da UNIMEP pela receptividade e disponibilidade com que sempre me receberam.

Aos meus colegas de doutorado, companheiros de lutas e de descobertas. Especialmente à Kátia Silene Silva e ao Nestor Bertini Júnior, pelas trocas intelectuais e afetivas, pela alegria, amizade e cumplicidade.

Ao Thiago, amigo/irmão querido pela disponibilidade e carinho com que me socorre sempre que preciso, por nos ensinar com sua praticidade e disposição e nos inspirar com seu comprometimento com a vida acadêmica.

Aos professores e alunos com os quais trabalhei e trabalho, por terem contribuído direta e profundamente na constituição de quem sou hoje.

Às professoras participantes desta pesquisa, guerreiras destemidas e perseverantes, por me ensinarem tanto. A elas, minha profunda admiração.

Ao meu pai, exemplo na academia e na vida, pelo suporte incondicional e pela generosidade com que compartilha toda sua sabedoria e alegria, e à Josianne, por estar ao seu (nosso) lado.

À minha mãe, pela dedicação a mim e a nossa família. Pela compreensão e pelo porto seguro.

Aos queridos Gabriel e Ricardo, filho e marido amados, por estarem ao meu lado e contribuírem de várias maneiras para que este trabalho se realizasse.

Sobre o compromisso ético de uma pesquisa em educação,

“Para Adorno, os privilegiados, os que têm condições de produzirem experiências filosóficas formativas, são eles os únicos que ainda podem se contrapor criticamente a esse mundo administrado, que continuamente modela os homens à sua imagem e semelhança; e podem fazê-lo, porque ainda não foram completamente talhados pelo sistema. De certa maneira, ainda se conservam como um outro, alheio ao todo. Mas se essa situação de privilégio é uma conquista individual e social, ela se torna ao mesmo tempo um imperativo ético. É o que diz o frankfurtiano logo a seguir:

Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante – expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade (2009, p. 43)” \*

\*O Professor Bruno Pucci cita a passagem da obra de Adorno, “Dialética Negativa” (2009), em seu artigo intitulado: “O privilégio da experiência filosófica no processo educacional” (2016, p. 149).

## **Resumo**

O presente trabalho de pesquisa tem como sujeitos professores de inglês que atuam na escola pública e como objetivo analisar em seus discursos os sentidos que elaboram acerca do ensino do idioma nesse espaço, considerando os sentidos construídos referentes a quem, onde, por que e como ensinam. Com apoio em contribuições teóricas de M.M. Bakhtin, que nos permitiu problematizar a linguagem social, dialógica e ideológica na constituição discursiva do sujeito e também em princípios relativos à linguagem, semiótica e ao desenvolvimento das funções psíquicas humanas de L.S. Vigotski, consideramos que no meio tenso das relações sociais, em contextos históricos e culturais determinados, onde compartilham-se significações e sentidos são produzidos, o sujeito se elabora discursivamente. Neste esteio, partimos da tese que os discursos que (des)valorizam a língua inglesa e a docência na escola pública participam na construção dos sentidos que as professoras elaboram sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública e sobre seu lugar neste processo. Os dados foram construídos a partir da realização de entrevistas com sete professoras de inglês que atuam em escolas públicas estaduais de uma cidade no interior de São Paulo. Pudemos depreender das análises realizadas que as professoras perpetuam alguns discursos estabilizados relativos ao ensino da língua inglesa na escola pública, os quais encontram ecos no âmbito social e trazem marcas do contexto sócio-histórico contemporâneo. Os discursos das docentes acerca do domínio da língua inglesa apresentam valorações distintas, 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. Diante de condições adversas de trabalho, como os obstáculos encontrados no dia-a-dia da prática e a dificuldade em reconhecerem e tornarem reconhecido seu objeto de ensino como um conhecimento escolar formativo, portador de um caráter educativo relevante para a emancipação dos alunos, as docentes apoiam-se nos documentos oficiais na apreciação e valoração de sua prática; no prescrito estão as especificidades reconhecidas da prática de professor de inglês, nas quais buscam identificação. Compreendemos que as discussões levantadas podem contribuir para a ressignificação do ensino da língua inglesa para alunos da escola pública como um conhecimento não apenas instrumental.

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

## **Abstract**

The present work has as subjects English teachers who work in the public school and its objective was to analyze in their speeches the senses they elaborate about the teaching of English in public schools, considering their elaborations about who, where, why and how they teach. Supported by theoretical contributions of M.M. Bakhtin, who allowed us to problematize social, dialogic and ideological language in the discursive constitution of the individual and, also, in principles related to language, semiotics and the development of the human psychic functions of L.S. Vygotsky, we consider that in the tense environment of social relations, in certain historical and cultural contexts, where meanings and senses are shared, the subject is elaborated discursively. In this work, we start from the thesis that the discourses that value the English language and the teaching in public schools participate in the construction of the senses that the teachers elaborate on the process of teaching and learning English language in the public school and on their role in this process. The data was constructed from interviews with seven English teachers who work in state public schools in a city from the state of São Paulo. We can deduce from the analyzes carried out that the teachers perpetuate some stabilized discourses related to the teaching of the English language in the public school, which find echoes in the social scope and have marks of the contemporary social and historical context. Teachers' discourses on the learning of the English language present different values, which are skewed by class relations, the English language that promotes the student's entry into the globalized world, with all the benefits added to this insertion, presents a distinct value when it refers to their students of the popular classes and to the justifications for teaching English in public schools. In the face of adverse working conditions, such as obstacles encountered in the day-to-day practice and the difficulty in recognizing and becoming recognized their teaching subject as a formative school knowledge, that bears an educational character relevant to the emancipation of their students, the teachers rely on official documents in the assessment and appraisal of their practice; in the prescriptions are the recognized specificities of the practice of the English teacher, in which they seek identification. We understand that the discussions raised can contribute to the re-signification of English language teaching for public school students as a knowledge that is not merely instrumental.

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

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 - Revisão da Literatura .....</b>	<b>17</b>
<b>O já dito: contextualização e problematização do cenário em que se insere a pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 O lugar da língua inglesa no currículo escolar: os discursos dos documentos oficiais e a realidade das escolas públicas.....</b>	<b>17</b>
1.1.1 Breve retrospectiva do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras..	17
1.1.2 O ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Estado de São .....	25
<b>1.2 A escola pública, a língua inglesa e os discursos dos professores: construindo um olhar a partir das pesquisas .....</b>	<b>35</b>
1.2.1 O contexto de trabalho e os discursos que o perpassam: a escola pública (não) é lugar de aprender inglês .....	35
1.2.2 O valor simbólico da língua inglesa nos discursos dos professores .....	45
1.2.3 O status da língua inglesa versus o status da docência: fomentando sentidos contraditórios .....	50
<b>Capítulo 2 – Objetivo e Referências Teóricas.....</b>	<b>55</b>
<b>Construindo o olhar para os discursos do professor de inglês que atua na escola pública .....</b>	<b>55</b>
2.1 Os referenciais teóricos assumidos: o homem é um agregado de suas relações sociais .....	55
2.2 O objetivo da pesquisa.....	59
2.3 O sujeito expressivo e falante.....	60
2.3.1 As relações sociais e as enunciações: pelo outro e pela palavra somos constituídos .....	61
2.3.2 “Vivo em um mundo de palavras do outro”: o processo contínuo e complexo de apropriação das palavras alheias.....	66
2.3.3 “Para viver preciso ser inacabado” .....	75
<b>Capítulo 3 – Percurso Metodológico.....</b>	<b>79</b>
3.1 O Método: a entrevista dialógica.....	79
3.2 Delimitação do campo empírico e os sujeitos da pesquisa: o corpus fala! .....	81
3.3 Construção dos dados: “o texto só tem vida contatando com outro texto” .....	87
<b>Capítulo 4 - Análises .....</b>	<b>91</b>
4.1 A língua inglesa para o aluno da escola pública.....	91
4.2 Onde se aprende inglês: a escola pública versus a escola de idiomas.	100
4.3 Para que se ensina inglês na escola pública.....	109
4.4 A prática do professor de inglês na escola pública .....	115
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>128</b>
<b>Referências .....</b>	<b>135</b>

## **Introdução**

Atuando como professora de inglês há 16 anos, em um primeiro momento em escola de idiomas e, posteriormente, no ensino universitário com disciplinas específicas de língua inglesa, o ensino-aprendizagem deste idioma sempre me foi um tema caro. Como pesquisadora, venho realizando meus estudos na área de formação de professores, especialmente de língua inglesa. Em minha pesquisa de mestrado, realizada no período de 2009 a 2011, no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP, orientada pela Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz, analisamos o papel do professor na tomada da palavra pelos alunos na língua inglesa. Para a construção dos dados, realizamos filmagens das aulas de inglês de uma turma do estágio intermediário em uma escola de idiomas localizada no interior de São Paulo. Nos ocupamos da realização da análise enunciativo-discursiva das interlocuções entre os sujeitos da pesquisa – os alunos e sua professora. As análises nos mostraram que movimentos no discurso da professora promoviam uma mudança qualitativa nos discursos dos alunos. Observamos que quando a professora deixava de lado o formato típico de perguntas e respostas na interação com os alunos e tomava parte no diálogo, devolvia a palavra ao seu interlocutor, compartilhava sua opinião e histórias, ela conferia aos alunos um espaço para uma participação oral mais significativa, pois esses deixavam o posto de colaboradores do discurso escolar para tomar a palavra, opinar, argumentar e compartilhar experiências. Verificamos o papel mediador fundamental da professora no processo da tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa, uma vez que os diálogos foram sendo construídos em sala de aula quando propiciado por ela o espaço para as interlocuções dos alunos.

A presente pesquisa de doutorado, mantém-se no âmbito dos estudos da formação de professores. Neste momento, voltamos o nosso interesse aos professores de inglês que atuam na escola pública, no interior do Estado de São Paulo, buscando compreender este docente frente às suas condições concretas de trabalho e na tensão dos discursos que perpassam sua prática.

Meu mais recente contato e imediato encantamento por esses sujeitos deu-se no estágio curricular supervisionado, realizado durante a minha segunda graduação em Letras português/inglês, no ano de 2012. Nesse ano, voltei para a escola pública próxima à minha casa, onde estudei da 1<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental (Ensino

Fundamental completo) buscando uma acolhida para cumprir o estágio. Gentilmente recebida pela diretora e pelas coordenadoras da escola, fui apresentada para as professoras de inglês e de português/inglês, respectivamente, que me receberiam em suas aulas. Uma delas, Hellen<sup>1</sup>, foi minha colega nos anos como estudante nessa escola, sempre estivemos na mesma classe e brincávamos juntas pelas ruas do bairro. Hellen agora era professora de inglês da “nossa escola”, exigente e muito crítica, foi entrevistada para meu Trabalho de Conclusão do Curso na graduação em Letras e suas palavras começavam a despertar em mim o interesse em saber mais acerca dos professores de inglês que atuam na escola pública. A outra professora, de português e inglês, cujas aulas eu assistia com entusiasmo, é sujeito deste estudo: Ártemis. Sua disposição e disponibilidade para com as aulas e alunos me inspiraram a nomear as professoras dessa pesquisa com nomes de deusas (gregas), ou melhor, guerreiras. Ártemis era vista na escola quase que como uma subversiva, teimava em fazer aquelas atividades que reuniam todos os nonos anos, 150 alunos, fora da sala de aula, com música e teatro, e costumava deixar a diretora e as coordenadoras desconfortavelmente apreensivas com o ‘tumulto’. Tenho notícias que a professora continua com suas ‘insubordinações’ no pátio da escola, que incluem saraus e diversas apresentações artísticas com a participação dos alunos.

A experiência na escola pública me enredou numa trama de discursos diversos: dos alunos, dos professores, sobre os alunos, sobre os professores e sobre a disciplina de língua inglesa e, então, deixava de fazer sentido um estudo fora desse contexto. Veio-me ao encontro as palavras de Maria Helena Souza Patto (1993, p. 120) sobre a escola como “[...] lugar de controle estatal e de apropriação desse controle pelos destinatários, como lugar de dominação e de rebeldia, de reflexão e de criação, levados a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola.”

Nos interessava, desde o início, o olhar para os professores de inglês da escola pública em uma perspectiva histórica, que nos permitisse problematizar, através de seus discursos, como a prática docente, o ensino da língua inglesa, as relações estabelecidas na escola pública e as condições concretas de trabalho, eram significadas pelo professor de inglês. No levantamento bibliográfico, buscamos na literatura da área as pesquisas já realizadas com esses sujeitos, bem como os trabalhos

---

<sup>1</sup> Os nomes das professoras foram alterados para preservar suas identidades.

relativos ao ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras e constatamos que nossos sujeitos são marcados por discursos conflitantes que abarcam seu local de trabalho e seu objeto de ensino e influenciam como pensam sua prática e a si próprios como professores.

Interessadas, particularmente, nos estudos que deram voz aos professores de inglês da escola pública, verificamos que parte significativa dos trabalhos levantados trata das crenças desses professores. Observamos, com base na leitura dos textos das pesquisas, que as crenças dos professores refletem os discursos cristalizados acerca do ensino de inglês na escola pública, como a impossibilidade de aprender inglês nesse espaço (GRIGOLLETO, 2000; OLIVEIRA, 2003, dentre outros), o desinteresse dos alunos para com a disciplina (BARCELOS, 2007), a formação insuficiente do professor de inglês (SOUZA, 2007; VILLANI, 2010), a concepção instrumental no ensino do inglês (COELHO 2005; CASTRO-BARBO, 2001; VILLANI, 2010) - verificando-se que há ainda muitas ideias e práticas arraigadas ao se ensinar a língua inglesa - e, por fim, a noção internalizada da língua inglesa como possibilidade de inserção do aluno no mundo globalizado (como em OLIVEIRA, 2008). A problematização dos discursos contemporâneos que perpassam o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e 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, são criticamente tematizados em diversos trabalhos (ZACCHI, 2007; AIUB, 2009; PALLÚ, 2008; STELLA 2013, por exemplo).

Nesse universo de pesquisas, algumas das quais apresentaremos adiante no texto, observamos espaço para uma análise enunciativa do discurso dos professores, que considere a dimensão semiótica constitutiva dos sujeitos e a dimensão dialógica dos discursos, uma vez que constatamos carência dessa abordagem nos trabalhos levantados<sup>2</sup>. Assim, buscamos preencher uma lacuna, nos atentando às diversas vozes ideológicas contraditórias que coexistem no emaranhado discursivo, no qual vivem e atuam e de onde enunciam os professores de inglês da escola pública.

---

<sup>2</sup> Destaque para os trabalhos de Zacchi (2003) e Stella (2013), que contam com contribuições da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin na análise dos discursos dos professores.

Nossos estudos, ancorados na teoria enunciativo-discursiva de M. M. Bakhtin e também em princípios relativos à linguagem, semiótica e ao desenvolvimento das funções psíquicas humanas, elaborados por L. S. Vigotski<sup>3</sup>, nos guiaram na construção do escopo da pesquisa.

Com o cenário que nos foi sendo delineado pela revisão da literatura e com o estudo dos referenciais teóricos, a partir dos quais compreendemos que o sujeito se elabora no meio tenso das relações sociais, em contextos históricos e culturais determinados, via linguagem, a princípio, consideramos como objetivo da pesquisa a compreensão da constituição do professor de inglês da escola pública, frente às condições concretas de trabalho e à tensão discursiva que envolve a docência nesse espaço.

O objetivo, no entanto, mostrava-se amplo diante dos dados coletados e vislumbramos que a contribuição de uma pesquisa com um objetivo mais específico pudesse trazer maiores elucidações à área de formação de professores de língua inglesa. Sendo assim, com um novo olhar, enriquecido pelas discussões<sup>4</sup> em torno da pesquisa e pelo conjunto dos dados, delimitamos o presente objetivo deste estudo:

*Analisar nos discursos de professores de inglês que atuam na escola pública os sentidos que elaboram acerca do ensino do idioma nesse espaço.*

*Para tanto, buscamos nos discursos dos professores, os sentidos que constroem acerca de:*

*\*Para quem ensinam - Os alunos da escola pública*

*\* Onde ensinam - A escola pública como local de aprendizagem do idioma*

*\*Por que ensinam - A finalidade do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública*

*\*Como ensinam - A prática do professor de inglês na escola pública*

Os dados foram construídos a partir da realização de entrevistas com sete professoras de inglês que atuam em escolas públicas estaduais de uma cidade no interior de São Paulo. Pudemos depreender das análises realizadas que as professoras perpetuam alguns discursos estabilizados relativos ao ensino da língua inglesa na

---

<sup>3</sup> Optamos por nos referir ao autor russo utilizando a grafia mais comum nos trabalhos recentes em língua portuguesa relativos a ele: Vigotski. Contudo, no caso de citações diretas de obras do autor utilizaremos a mesma grafia impressa na versão da obra referenciada.

<sup>4</sup> Agradecemos as valiosas contribuições dos professores que participaram desse processo, em especial das professoras Ana Lúcia Horta Nogueira e Maria Cecília Rafael de Góes, que compuseram a banca de qualificação da pesquisa.

escola pública, os quais 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. A análise refere-se então ao modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito no enunciado”. Neste esteio, 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.

Dentro dos possíveis (ir)realizados nesse trabalho, nossa pretensão é somar às pesquisas da área da educação, ampliando as discussões acerca do ensino da língua inglesa nas escolas, promovendo o questionamento dos discursos que abarcam esse tema e dando margem à construção de novos sentidos para a docência e o ensino de língua inglesa na escola pública.

O presente texto se estrutura em quatro *Capítulos*, além da *Introdução* e das *Considerações Finais*. No *Capítulo 1- Revisão da Literatura*, buscamos contextualizar e problematizar o cenário no qual se insere a pesquisa, discutindo a trajetória histórica do ensino da língua inglesa no currículo escolar e o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Ainda nesse capítulo, a partir da revisão da literatura, problematizamos a escola pública como lugar de aprendizagem da língua inglesa e o sujeito professor de inglês neste contexto. O *Capítulo 2 - Objetivo e Referências Teóricas* apresenta conceitos desenvolvidos por Vigotski, na psicologia, e por M. M. Bakhtin, na área dos estudos da linguagem, cujas contribuições nos ajudam a construir um olhar para um sujeito que é social, circunscrito e discursivo e, por este viés, configuramos e fundamentamos a problemática deste estudo. No *Capítulo 3 – Percorso Metodológico*, nos ocupamos de apresentar o método utilizado nas entrevistas, a delimitação do campo e as professoras que participaram do estudo. Também nesse capítulo explicitamos o processo de construção dos dados, apresentando os blocos temáticos sob os quais desenvolvemos as análises. O *Capítulo 4 – Análises* traz a elaboração das análises, o que pudemos desenvolver no horizonte delineado pelas leituras realizadas e no diálogo com as falas das professoras, considerando os aspectos que instituímos como pertinentes problematizar. Por fim, compilamos nossas elaborações, fruto das análises, e tecemos algumas reflexões nas *Considerações Finais*, que configuram as contribuições dessa pesquisa para a área de formação de professores de línguas inglesa.

Segundo Sobral (2008, p. 117), “toda pesquisa é ‘mais uma’ pesquisa; no entanto, é ‘a’ pesquisa de um dado pesquisador, sua contribuição para o gênero. Não é pois mera repetição de fórmula [...]”. Acrescentamos que toda pesquisa se trata de uma contribuição ‘única’ para o campo, fruto de um comprometimento que o pesquisador assume consigo, com a comunidade acadêmica e com uma área de estudo, processo que gera, dentre um sem números de sentimentos, expectativas. Ansiamos com esse empreendimento fomentar discussões na área de formação de professores de língua inglesa, pois, em todo ato de compreensão “desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2006a, p. 378).

## **Capítulo 1 - Revisão da Literatura**

### **O já dito: contextualização e problematização do cenário em que se insere a pesquisa**

#### **1.1 O lugar da língua inglesa no currículo escolar: os discursos dos documentos oficiais e a realidade das escolas públicas**

##### **1.1.1 Breve retrospectiva do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras**

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas carrega as marcas das políticas do ensino de línguas estrangeiras, que determinam, antes mesmo de o professor de inglês realizar seu trabalho em sala de aula, um espaço de onde ele vai enunciar e estabelecem algumas regras segundo as quais ele vai desenvolver seu trabalho (OLIVEIRA, 2003). Leffa (2001) pontua que a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos e, neste sentido, abrange questões que vão além da formação universitária, incluindo as exigências legais para o exercício da profissão e também questões de política linguística. O autor coloca como principais exemplos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam, dentre outros aspectos, quem deve estar legalmente habilitado para o ensino de uma língua estrangeira, o local de formação, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos, a carga horária mínima para a prática de ensino, quais séries devem estudar línguas estrangeiras e a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas nas escolas.

Assim, para compreendermos os sujeitos dessa pesquisa, em seu contexto de atuação, consideramos pertinente realizar uma breve incursão histórica acerca do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, segundo os documentos oficiais e os estudos que abordam essa temática, com o objetivo de apreender o lugar do ensino do idioma no currículo escolar.

Revisando a literatura que historia o ensino de língua inglesa no Brasil (LEFFA, 1999 e 2001; PAIVA, 2003; DUARTE, 2007; NOGUEIRA, 2007; SANTOS, 2011; DIAS, 2012; MULIK, 2012; VIDOTTI, 2012, entre outros), observamos que o marco inicial do ensino formal da língua inglesa em nosso país foi o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que ordenou a criação de escolas de língua francesa e de língua inglesa. As línguas estrangeiras ensinadas na escola, antes deste evento, eram o grego e o latim. O objetivo de instruir em línguas inglesa e francesa visava atender às demandas da

abertura dos portos ao comércio e responder às oportunidades de desenvolvimento do país, possibilitadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, como a Inglaterra e a França.

As línguas estrangeiras modernas, como o francês e o inglês, na educação pública da época imperial competiam com o latim e o grego, época também em que a língua francesa, era considerada notavelmente mais importante que a língua inglesa. Após a proclamação da República, em 1889, o então ministro Benjamim Constant promove reformas no sistema educacional do país que culminam na retirada do ensino das línguas inglesa, italiana e alemã do currículo. Em 1898, uma nova reforma, promovida pelo ministro Amaro Cavalcanti, propõe o ensino facultativo do francês, do inglês e do alemão.

Na década de 1930, é criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e acontece a reforma de *Francisco de Campos* (1931), que promove mudanças no conteúdo e também na metodologia do ensino de línguas estrangeiras.

Quanto ao conteúdo, esta reforma aumentou, de modo indireto, a ênfase dada às línguas modernas em função da diminuição da carga horária do latim. No que diz respeito ao método, as mudanças foram mais profundas, na medida em que essa reforma introduzia oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse método, que recebeu o nome de ‘método direto’, já havia sido introduzido na França 30 anos antes. O Colégio Pedro II foi um dos primeiros a adotar este novo método no Brasil e ainda em 1931 (ano da reforma) começou a introduzi-lo em suas salas de aula<sup>5</sup>. (NOGUEIRA, 2007)

Com a Reforma de *Capanema*, em 1942, as modalidades de Ensino Médio (normal, secundário - composto pelo ginásial e colegial, militar, comercial, industrial e agrícola) foram equiparadas, dando a todos os cursos o mesmo *status*. Nesse período, as línguas estrangeiras mantinham seu prestígio no currículo e o francês ainda se sobressaía ao inglês, enquanto o espanhol foi introduzido como matéria obrigatória, alternativa ao ensino do alemão, e o latim permanecia como língua clássica (MULIK, 2012).

---

<sup>5</sup> O ‘método direto’ se opunha à abordagem anterior, recorrente no ensino de línguas estrangeiras: o ‘método gramática tradução’, o qual fazia uso fundamentalmente da língua materna para ensinar a língua estrangeira. O ‘método direto’ propunha o ensino da língua-alvo na própria língua-alvo, o ensino da gramática de forma indutiva e a restrição da tradução. Leffa (1998, s.p.) nos esclarece acerca dos princípios fundamentais desse método de ensino de línguas estrangeiras: “a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a ‘pensar na língua’”.

Segundo Paiva (2003), após a segunda guerra mundial, entre as décadas de 40 e 60, ocorre a intensificação da dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e, com isso, o aumento da necessidade ou desejo de se aprender inglês. Porém, se de um lado, o prestígio da língua inglesa aumentava, de outro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio (atual Ensino Fundamental) e no Ensino Secundário (atual Ensino Médio), e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971c), reduzia o ensino de 12 para 11 anos, dos quais oito anos compreendiam o 1º grau e três anos o 2º grau. A redução da escolaridade e o foco no ensino profissionalizante diminuiu a carga horária de língua estrangeira. A resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971a), anexa ao parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971b), estabelecia que o ensino abrangeria as seguintes matérias: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências, e a seguinte recomendação é feita no artigo 7º:

Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência. (BRASIL, 1971a)

Segundo Paiva (2003), a redação do artigo acima, além de minimizar a importância da língua estrangeira, oferece um pretexto para que seu ensino não ocorra, pois o condiciona às condições das escolas. “Que condições seriam essas? A existência de equipamentos, de professores ou de ambos?” (PAIVA, 2003, s.p.).

O parecer 853/71, justifica a inserção da Língua Estrangeira como mera recomendação, como vemos no trecho a seguir:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971b)

Leffa (1999, s.p.) analisa os efeitos da Lei nº 5.692/ 71 no ensino de língua estrangeira no Brasil:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Em 1976, a resolução nº 58, de 22 de dezembro, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1976), torna novamente o ensino de Língua Estrangeira obrigatório, porém apenas para o ensino de 2º grau (equivalente ao Ensino Médio) e, mais uma vez, condicionando a inserção do ensino de língua estrangeira no 1º grau, hoje Ensino Fundamental, às condições que indiquem e permitam esse ensino.

Em 20 de dezembro de 1996, uma nova LDB, a Lei nº 9.394, trinta e cinco anos após a LDB anterior, no artigo 26, parágrafo 5º, resgata o ensino da língua estrangeira no Ensino Fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

No Ensino Médio, o art. 36, inciso III, indica a inclusão de uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição<sup>6</sup>.

Em complemento à nova LDB, em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, para o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Segundo os PCNs de Língua Estrangeira Moderna,

---

<sup>6</sup> Em tempo, pontuamos que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera o parágrafo 5º, do artigo 26, da Lei nº 9.394 (LDB), cuja nova redação estabelece: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Para o Ensino Médio, o artigo 35, parágrafo 4º, da mesma lei, determina: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Dessa forma, constatamos que pela primeira vez o ensino de língua inglesa, especificamente, torna-se obrigatório nos currículos do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e Médio. No entanto, considerando que a Lei nº 13.415 foi sancionada no mesmo período de finalização e entrega do presente trabalho, não foi possível a realização de uma discussão mais ampla acerca dessa mudança e suas possíveis implicações.

[...] a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19)

Segundo Paiva (2003), apesar de finalmente parecer que o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional, algumas ações governamentais e brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos. A autora elenca algumas dessas ações que se configuram em demonstrações da pouca legitimidade do ensino de idiomas:

- Nos PCNs de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (1998), há uma valorização do ensino da leitura em detrimento de outras habilidades, em uma perspectiva que reforça a discriminação contra as classes populares:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 20)

- No mesmo documento, há a reafirmação da má condição do ensino no país e uma conseqüente conformação, pois este não propõe políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino, e sim uma “adaptação” do ensino de línguas estrangeiras às condições adversas presentes:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL,

1998, p. 20)

- Com outra abordagem, evidenciando as contradições e divergências entre os estudiosos, os PCNs do Ensino Médio em nenhum momento focalizam o ensino da leitura, ao contrário, advogam que a meta para o ensino de LE no Ensino Médio é a comunicação oral e escrita:

Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio. (BRASIL, 2000, p. 31)

- Com o respaldo na interpretação que tem sido dada ao inciso IV do artigo 24 da LDB que diz: “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”, alguns colégios, e até mesmo faculdades, delegaram às escolas de idiomas a competência para ensinar aos seus alunos a língua estrangeira, o que faz com que o ensino da língua fique descolado do projeto educacional, impedindo-se um trabalho integrado com os demais conteúdos.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), no que se refere à língua estrangeira, o documento ocupa-se de elucidar a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras nesta etapa escolar. Ao buscar elementos para essa discussão nas pesquisas de campo<sup>7</sup> sobre o ensino de idiomas nas escolas regulares (de Ensino Fundamental e Médio), verifica-se que é estabelecido, a partir das falas de alunos e pesquisadores, que “o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular” (BRASIL, 2006, p. 89). Os autores do documento justificam que há, na realidade, “falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola

---

<sup>7</sup> As pesquisas citadas no documento são:

QUIRINO DE SOUZA, R. R. *O professor de inglês da escola pública: investigações sobre as identidades numa mesma rede de conflitos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2006.

UECHI, S. A. *Inglês: disciplina – problema no ensino fundamental e médio?* Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2005.

regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas” (BRASIL, 2006, p. 90). Enquanto a primeira, segundo as Orientações Curriculares, “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91), a segunda ocupa-se prioritariamente dos aspectos linguísticos. Ainda que reconheçamos a importância dos aspectos formativos e sociais contemplados, não podemos deixar de notar aí mais uma justificativa para o ensino do inglês na escola que não dá conta de ensinar as habilidades linguísticas, desconfigurando ainda mais a escola pública como local de aprendizagem da língua inglesa.

Neste sentido, Gasparini (2005) afirma que, em suas várias instâncias, o governo parece estar conformado com a predição de que só se aprende inglês na escola de idiomas, legitimando a demarcação de competências. Oliveira (2011, p. 86), pontua que embora os fins da educação e da escola pública desdobrem-se, diferentemente do que acontece nos cursos livres, particulares de idiomas, “esse desdobramento certamente não justifica a negligência com o ensino das competências linguísticas”. O autor ainda advoga que “é preciso fazer com que se cumpra o direito à aprendizagem das competências linguísticas, previsto na legislação, no espaço institucionalmente instituído da escola regular” (OLIVEIRA, 2011, p. 86).

Em um documento mais recente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), atualizadas tendo em vista as modificações na oferta do ensino público (como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade), no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, manteve as orientações contidas na LDB (antes das alterações recentes promovidas pela Lei nº 13.415/17), como segue:

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, *dentro das possibilidades da escola*, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. (BRASIL, 2013, p. 32/ 33- grifos nossos)

Com vista nos documentos oficiais e nos estudos que os abordam, entendemos que a inserção do ensino da língua estrangeira no currículo escolar, ora é vista como opção, ora como um “apêndice” que não deve ser dispensado, uma vez que é entendido *como instrumento de acesso a informações necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual* (BRASIL, 2000), porém está sujeito às condições materiais e de professores, que são, por vezes, adversas. Os próprios documentos, trazem os entraves e as justificativas para o precário ensino de inglês em nossas escolas. Embora reconheçamos também o progresso concernente ao ensino de línguas estrangeiras em documentos oficiais, como o reconhecimento do papel formativo das línguas estrangeiras na educação global do aluno e a introdução das teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) no ensino de línguas, concordamos com Oliveira (2011, p. 85) que critica o hiato entre a educação idealizada pelos especialistas que elaboram os documentos e a escola que nossos alunos frequentam, e pondera: “criar leis e regulamentações para reger o sistema público de ensino e não prover os meios para que a lei se concretize é adotar uma política do fingimento”. Essa postura, dentro da qual o poder público parece ignorar a lei que aprovou, deixando de prover condições<sup>8</sup> para consumir o que está prescrito nos documentos oficiais em sua inteireza, em específico no caso do ensino de línguas estrangeiras, parece amparar a impressão de que o aprendizado das mesmas não é para todos, ou pelo menos o aprendizado integral<sup>9</sup>, sendo aquilo que as escolas públicas *têm possibilidade* de oferecer, o suficiente para seus alunos.

---

<sup>8</sup> Entendemos que as condições necessárias para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, coerentes com a concepção de educação em língua estrangeira presente nos documentos oficiais, seriam, minimamente, a presença de professores habilitados, preparados para lecionarem as disciplinas e infraestrutura nas escolas, com recursos materiais que possibilitem o desenvolvimento dos letramentos exigidos no mundo extraescolar na atualidade. A pesquisadora Miccoli (2011, p. 183) assevera acerca do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas: “o ensino deve acompanhar as mudanças, sendo ofertado em toda sua plenitude, i.e., um ensino que aborde as quatro habilidades para tornar o estudante um usuário da língua que aprende”. Pontuamos que as quatro habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são: a produção oral ou a fala, a compreensão oral ou a audição, a compreensão escrita ou a leitura e a produção escrita.

<sup>9</sup> Entendemos o aprendizado integral de uma língua estrangeira de maneira consoante com o que consta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, sem, no entanto, minimizar os aspectos linguísticos, ou seja, o ensino das competências linguísticas inseridas no bojo da formação integral dos alunos.

### 1.1.2 O ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Estado de São Paulo

Os PCNs de Língua Estrangeira (1998) recomendam que se considerem critérios para a escolha das línguas estrangeiras que devem ser incluídas no currículo, como o valor educacional e cultural das línguas, as necessidades linguísticas da sociedade, além de suas prioridades econômicas e assim, “recomendam” o ensino das línguas inglesa e espanhola, que preenchem os requisitos anteriores.

A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. É possível antever que, no futuro, outras línguas desempenhem esse papel.

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (BRASIL, 1998, p. 23)

Interessa-nos, neste momento, lançar um olhar mais apurado ao ensino de línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, onde atuam nossos sujeitos. No estado, verificamos que a inclusão da língua inglesa como língua estrangeira ocorreu em 1980, e o fato de, nessa época, os legisladores federais deixarem à língua estrangeira apenas o caráter de "recomendação" de acréscimo ao currículo de 1º grau, em 1985, o Conselho Estadual de Educação do estado retirou sua condição de "disciplina" transformando-a em "atividade" (COSTA, 1987). Com a LDB de 1996, que retoma a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nas escolas, o ensino de inglês volta para o currículo escolar do Ensino Fundamental (atualmente 6º ao 9º ano) e Médio.

No ano de 2010, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação do Estado, implementou uma Proposta Curricular (um currículo básico nos

níveis de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano - e Ensino Médio) para todas as escolas da rede pública estadual, que integra o Programa *São Paulo Faz Escola*. O novo Currículo, amparado na distribuição de materiais gráficos, indica os conteúdos que devem ser trabalhados, a atuação dos professores, os objetivos a serem alcançados e a forma como os alunos devem ser avaliados após determinados períodos.

Em 2013, a Secretaria da Educação do Estado lançou uma atualização do Currículo do Estado de São Paulo. “Com a publicação de uma nova edição, a Secretaria manifesta a expectativa de que as orientações didático-pedagógicas nele contidas contribuam para que se efetivem situações de aprendizagem em cada disciplina integrante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual”<sup>10</sup>. O documento é organizado por áreas do conhecimento, redigido por especialistas e, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, contou “com a valiosa participação crítica e propositiva dos profissionais do ensino”<sup>11</sup>, assertiva que é contestada por pesquisadores e educadores que entendem que a Proposta Curricular implementada pelo governo estadual não contemplou a “necessária participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional escolar” (SARNO; NORONHA; MENENUCCI, 2008, pg. 3)<sup>12</sup>.

O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) do Estado de São Paulo determina o Inglês como a língua estrangeira principal do Ensino Fundamental, nos anos finais, e do Ensino Médio, ofertando ainda a língua espanhola, no contexto do Ensino Médio.

O atual Currículo indica uma nova proposta referente ao tratamento metodológico dado ao ensino das línguas estrangeiras, antes figurado pela abordagem

---

<sup>10</sup>Site eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/curriculo-do-estado-de-sao-paulo>>. Acesso em 15 de jun. 2014.

<sup>11</sup>Idem.

<sup>12</sup> Segundo a pesquisadora Fabiana O. Catanzaro, que analisa o Programa São Paulo Faz Escola em sua dissertação de mestrado (FE-USP, 2012), é público que para a organização do material utilizado no Programa foi reunida uma equipe, em 2007, constituída por profissionais das áreas do conhecimento relativas às diferentes disciplinas incluídas no currículo, além de profissionais ligados à proposta dos exames regionais e nacionais de rendimento escolar. Em continuidade, profissionais ligados a universidades estaduais formaram equipes com o objetivo de selecionar e organizar os conteúdos para as diferentes áreas do conhecimento. A pesquisadora enfatiza, no entanto, que não há informações de como “as “boas experiências” enviadas pelos docentes da rede estadual, via internet, pela Rede do Saber, foram incluídas nas propostas didáticas presentes nos cadernos”, e conclui “[...] as propostas de preparação coletiva de cada escola, conforme definição da LDB para seu projeto pedagógico, estariam sendo descumpridas de qualquer modo” (CATANZARO, 2012, p. 71).

Estruturalista, em um primeiro momento, e pela abordagem Comunicativa<sup>13</sup>, a partir da década de 90. A atual orientação metodológica baseia-se nos letramentos múltiplos.

Pode-se afirmar que as ênfases estrutural e comunicativa confrontavam-se em ideias e conceitos. Já a orientação baseada no letramento sustenta-se nas relações existentes entre princípios anteriormente polarizados, propondo a articulação entre o saber e o fazer, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem. Para isso, é necessário que o texto (oral ou escrito), entendido como manifestação concreta do discurso, ocupe lugar central na ação pedagógica e deixe de ser trabalhado como material para mera tradução ou como pretexto para o estudo da gramática. A essência da ação pedagógica será, então, promover a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção, propiciando, assim, a construção de uma visão de ensino de línguas que possa promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos. (SÃO PAULO, 2011, p. 108)

O documento é fundamentalmente prescritivo e pretende, ao nosso ver, organizar, fundamentar e dirigir o trabalho do professor. O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês traz os *Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio*, onde justifica e apresenta os conteúdos escolhidos; traz, ainda, os *princípios metodológicos que norteiam o desenvolvimento dos conteúdos de língua inglesa propostos para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio*:

No desenvolvimento dos conteúdos de língua inglesa propostos para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, destacam-se três princípios metodológicos. Primeiramente, a ênfase é dada à compreensão e à interpretação de significados (dos textos lidos, dos textos escritos, da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo etc.) por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. [...] Em segundo lugar, o estudo das características e da organização de diversos textos adquire relevância no desenvolvimento dos conteúdos. [...] Por fim, o ensino e a

---

<sup>13</sup> A abordagem Estruturalista no ensino de línguas estrangeiras compreende os métodos que enfatizam o ensino gramatical e tratam a língua primordialmente como estruturas aprendidas através de regras prescritivas, da memorização de vocabulário e da tradução (por exemplo, o método de gramática e tradução). A abordagem comunicativa rompe com o automatismo, a memorização e a repetição de estruturas no ensino de línguas e propõe atividades que engajem o aluno em situações autênticas de comunicação, mais interativas e com recursos variados, como materiais originais na língua alvo, por exemplo.

aprendizagem ocorrem de forma espiralada: os alunos têm contato com o objeto de estudo (textual, lexical ou estrutural) diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, de modo a gradualmente ampliar e reelaborar seu conhecimento. (SÃO PAULO, 2011, p. 111)

O documento também apresenta os subsídios para implementação do Currículo proposto, que conta com dois recursos principais, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. No Caderno do Professor, encontram-se as situações de aprendizagem propostas, sugestões e orientações para apoiar o professor no desenvolvimento do Currículo, os recursos para avaliação e auto avaliação, atividades de recuperação e indicações de material adicional (principalmente filmes, sites e músicas) que complementam os temas e os conteúdos de cada Caderno. No Caderno do Aluno, além das situações de aprendizagem (com espaços para que os alunos escrevam e façam anotações), encontram-se as atividades complementares (*Homework: Focus on Language*), com o objetivo de propiciar momentos de estudo individual e independente, como complementação dos conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem.

Também é importante destacar que, com o Caderno, os alunos têm acesso mais facilitado às características dos gêneros textuais a serem trabalhados, tais como diagramação do texto, uso de cores e figuras, estilo e tamanho de fonte, evitando os longos momentos de cópia e tradução nem sempre favoráveis à aprendizagem. (SÃO PAULO, 2011, p. 112)

Visualizamos como um aspecto positivo dos recursos oferecidos as vantagens de se poder contar com um material didático na língua inglesa, o que amplia a possibilidade de continuidade e progressão no aprendizado da língua e, conseqüentemente, também a percepção de ganho de conhecimento por parte de alunos e professores<sup>14</sup>, uma vez que os materiais desenvolvidos apresentam diferentes

---

<sup>14</sup> No discurso socialmente interiorizado acerca do ensino de inglês na escola pública, é repetido que só se aprende o verbo *to be* na disciplina de língua inglesa ao longo de todos os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Lopes (2014, p. 304), ao perguntar-se “qual seria essa mística que insiste em fazer ecoar o velho adágio de que ‘inglês de escola’, aquele inglês que ‘não serve para nada’, se resume a anos e anos de exposição ao verbo *to be*?”, pondera:

[...] se trata de mais uma poderosa construção imaginária que condensa uma série de “pequenos fracassos” associados ao trabalho efetivamente realizado em aulas de língua inglesa no ensino fundamental e médio, especialmente quando se confronta tal trabalho com as propostas educacionais que chegam, ainda que a conta-gotas, aos materiais didáticos,

conteúdos e sugerem o uso de recursos variados.

Se, por um lado, observamos que o ensino de inglês nas escolas públicas estaduais parece estar bem amparado, por materiais didáticos especificamente pensados para nossos alunos, em uma perspectiva discursiva, entendendo o aprendizado de uma língua como parte da formação integral do aluno, não podemos deixar de pontuar que uma proposta homogeneizante de ensino (em qualquer disciplina) não parece atender a heterogeneidade das salas de aula. Assim, questões sobre o caráter prescritivo e homogeneizante do Currículo do Estado de São Paulo emergem. Em uma Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo<sup>15</sup>, o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE), juntamente com o Sindicato Estadual dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Centro do Professorado Paulista (CPP) levantam pontos de discussão que questionam, por exemplo, a autonomia dos professores e a desconsideração das diferenças regionais, realidades sociais, econômicas e políticas no Currículo. Os autores da análise, pontuam:

[...] questionar o que queremos ensinar, nas nossas escolas, não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE, é preciso tomar as rédeas dessa proposta. Para tanto, precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré-estabelecidos, que muitas vezes não consideram as especificidades do nosso alunado do Vale do Paraíba ao Pontal do Paranapanema ou dos grandes centros metropolitanos. (SARNO; NORONHA; MENENUCCI, 2008, pg. 5)

[...] Quanto à concepção de professor que está implícita na Proposta Curricular, consideramos que ela é altamente restritiva e retira a autoria do trabalho didático e a autonomia docente. Analisando-se os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, pode-se constatar que estão previstos conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. Desta forma, o professor se torna um

---

aos programas de capacitação profissionais e às demais instâncias institucionais (currículo, avaliação, etc.) que afetam diretamente o que ocorre em sala de aula. (LOPES, 2014, p. 304, 305)

<sup>15</sup> “PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Uma Análise Crítica”. Disponível em: <[http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim\\_uma\\_analise\\_critica.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.pdf)>. Acesso em 20 nov. 2014.

mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico. (SARNO; NORONHA; MENENUCCI, 2008, pg. 8)

O que pesquisas recentes acerca do novo currículo, com foco no Caderno do Aluno e do Professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês (dentre algumas: SOUZA, 2010, VIOLANTE, 2011 e JUNQUEIRA, 2012), começam a evidenciar é que os Cadernos têm sido vistos com bons olhos pelos professores, que os têm utilizado como organizadores de suas aulas, realizando, quando julgam necessário, apenas adaptações. Violante (2011), que entrevistou professores de inglês acerca do novo material e acompanhou as aulas de um desses professores, observou que a inserção do Caderno do Aluno representou uma alteração significativa no cotidiano dos professores de inglês e, conseqüentemente, dos alunos, “uma vez que historicamente a disciplina não contava com recursos para serem utilizados individual e diariamente pelos estudantes” (VIOLANTE, 2011, p. 144), no entanto, o Caderno, que deveria ser utilizado como material de apoio, com o objetivo de auxiliar os professores, constitui-se, na prática, como *único* recurso de que se vale o professor em suas aulas. A autora conclui que o currículo não instiga a autonomia, contrariamente, se apresenta como alicerce para a prática docente.

Questões como a autonomia restrita dos professores, a oferta, por parte do estado, de um material pronto para ser utilizado em sala de aula e o fato das aulas dos professores girarem quase que unicamente em torno deste material, ficam explicadas quando olhamos mais atentamente para as (más) condições de trabalho e os (precários) contratos a que estão sujeitos os professores no Estado de São Paulo. A tentativa de colocar “ordem no caos”<sup>16</sup> vem ao encontro da necessidade de o estado prover subsídios para que as aulas aconteçam, ainda que o rodízio de professores seja intenso nas escolas, ainda que dentro da carga horária extenuante de trabalho dos professores não reste tempo para o preparo das aulas, ainda que esses não tenham a formação necessária para lecionar a disciplina ou que enfrentem salas de aulas lotadas, para citar apenas algumas adversidades.

---

<sup>16</sup> Segundo consta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, “a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SÃO PAULO, 2008, p. 5). Neste sentido, a proposta de um currículo único para o estado teve como objetivo, “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

No Estado de São Paulo, há ainda um número significativo de professores não efetivos<sup>17</sup>, alguns com contratos de trabalho precários, que limitam a realização e a continuidade do trabalho pedagógico. Temporários da chamada categoria “O”, por exemplo, estão por todo o estado e submetidos a uma contratação bastante instável, cujo contrato tem prazo de vigência de, no máximo, 12 meses, podendo ser prorrogado até o final do ano letivo da data de encerramento, após este período o professor deve respeitar um prazo de 40 dias de intervalo (antes de 2012, o intervalo era de 200 dias) para tentar uma nova contratação, deste modo, não há configuração de vínculo empregatício e o professor temporário tem os direitos trabalhistas diminuídos.

Por uma questão econômica: é muito mais barato para a Administração Estadual contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, sem o registro na Carteira de Trabalho e sem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, do que manter regularmente um professor efetivo na função, que recebe salário no período das férias escolares. Além disso, os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato. (Site do Sindicato dos Professores da Rede Oficial de Ensino Público, disponível em: <<http://apeoesprp.blogspot.com.br/p/professores-temporarios.html>>. Acesso em 05 fev. 2015)

Mesmo os professores efetivos da rede trabalham sob condições desafiadoras, por exemplo, para completar uma jornada de 40 horas semanais, por vezes precisam dar aulas em mais de uma escola e em mais de um turno. Apenas para ilustrar com números: um professor de inglês do ensino médio, que ministra duas horas/aula por turma, para completar sua carga horária pode chegar a dar aulas em 16 turmas diferentes e, provavelmente, em mais de uma escola. Fernandes e Barbosa (2014) fazem uma análise acerca da jornada de trabalho dos professores da rede paulista,

---

<sup>17</sup> Segundo dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, atualizados em janeiro de 2017, do total de docentes atuantes na rede estadual (200.515), 61,5% (123.508) são efetivos e os temporários da categoria “O” somam 15,2% (30.606). Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/02/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional\\_0117-1.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/02/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional_0117-1.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2017.

considerando a Resolução nº 8, de 19 de janeiro de 2012<sup>18</sup>, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que pouco mudou a configuração da jornada de trabalho dos professores, e concluem:

[...] fica evidente que essa configuração da jornada de trabalho dos docentes paulistas traz sérios problemas para o desempenho dos professores frente às escolas à medida que: leva o professor a cumprir um número elevado de tarefas em casa, sem ser remunerado para isso, pois as horas previstas para a realização das atividades extraclasse não são suficientes para dar conta das exigências postas ao trabalho; contribui para o processo de intensificação do trabalho docente à medida que o número de horas previstas para o trabalho com os alunos (não podemos esquecer que sempre em turmas numerosas) continua sendo elevado, o que acentua o desgaste físico e mental e, em última instância, acarreta o adoecimento dos professores; fragiliza o trabalho coletivo, pois não há tempo previsto na jornada para organizar as atividades de forma realmente conjunta. (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 136-137)

São essas algumas condições de trabalho que contribuem para a alta rotatividade de professores, tempo escasso para planejamento e preparação de aulas e, conseqüentemente, para a maior dependência do material distribuído pela Secretaria de Educação pelos professores.

No caso específico do professor de língua inglesa, a questão da formação inicial se coloca como um ponto de tensão, da qual não é nosso objetivo aprofundar a análise, mas não podemos deixar de passar por ela. Segundo Leffa (2001), a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento; além do domínio da língua que ensina, esse professor deve ter conhecimento da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. Ocorre que a organização e a oferta dos cursos de Letras/licenciatura no Brasil é alvo de muitas críticas. A fragilidade da formação inicial é apontada como fator determinante na atuação do professor de inglês, pois,

---

<sup>18</sup> A Resolução n. 8, de 19 de janeiro de 2012, dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino com observância do limite máximo de 2/3 para o desempenho das atividades com alunos, em conformidade com a Lei Nacional do Piso Salarial do Magistério Público. Segundo o site de notícias da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na distribuição do total de horas de trabalho semanais vigente até 2011, as atividades em classe compreendiam 33 aulas de 50 minutos, que somavam 27 horas e 30 minutos. A jornada extraclasse era de 12 horas e 30 minutos, o equivalente a 15 aulas. Após a resolução, a nova jornada passa a contar com 32 aulas de 50 minutos, que somam 26,6 horas e a jornada extraclasse passa a ser de 13,3 horas, o equivalente a 16 aulas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-institui-jornada-de-trabalho-de-dois-tercos-em-sala-de-aula-para-professores-2>>. Acesso em 15 fev. 2015.

segundo os pesquisadores, os cursos de Letras/licenciatura não conseguem oferecer aos futuros professores um ensino de qualidade de língua inglesa, especialmente em se tratando da licenciatura dupla (onde o aluno é habilitado para dar aulas de língua portuguesa e língua inglesa, por exemplo). Paiva (2005) critica as licenciaturas duplas, que privilegiam os conteúdos em língua portuguesa, como um dos empecilhos para uma maior qualidade na formação do professor de inglês e aponta, além disso, o estágio supervisionado como insuficiente para a formação desse professor. A autora afirma que a má formação inicial contribui com um círculo vicioso, assim,

os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos<sup>19</sup>. (PAIVA, 2005, s.p.)

Bagno (2012, s.p.) tece críticas ao currículo dos cursos de Letras que, segundo ele, “deixa de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “Letras” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua”. Os currículos dos cursos de Letras deveriam ainda, segundo Bagno, contemplar o letramento dos estudantes de Letras, que estão entre os menos letrados da universidade. Há ainda os cursos a distância, que carecem de estudos e pesquisas que os avaliem, e destacam-se como

---

<sup>19</sup> O Parecer CNE/CP no 5/2006, aprovado em abril de 2006, determinava a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais no mínimo 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, e no mínimo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, às demais atividades formativas. A carga horária está em acordo com o art. 65 da LDB, o qual estabelece que a formação do docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. O Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007, esclarece que: “A carga horária mínima de 2.800 horas foi definida considerando a formação em uma única habilitação [...] A carga horária mínima adicional para a integralização de nova habilitação em curso de Licenciatura não está explicitamente estabelecida, e deverá ser objeto de estudos posteriores deste Conselho” (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2016). Assim, os cursos de Letras Licenciatura dupla (português/inglês, por exemplo), tem se organizado em três ou quatro anos, com certa liberdade quanto a carga horária. Esse cenário, porém, está em processo de mudança após a Resolução CNE/MEC nº 2, de 01/07/2015, que determina o aumento da carga horária para os cursos de licenciatura, os quais terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. O artigo 22 da Resolução estabelece o prazo de dois anos (ou seja, julho de 2017) para a adaptação dos cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento.

uma opção que tem atraído a atenção dos interessados na carreira docente<sup>20</sup>.

Ante este cenário, mesmo os pontos positivos que visualizamos na proposta curricular do Estado de São Paulo, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, são sucumbidos pelos inúmeros limites que se impõem para a realização da prática do professor de inglês, como as questões de formação, de contratação, de condições de trabalho e as condições materiais (não) encontradas nas escolas públicas do estado.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não ignorando os limites e a insuficiência do ensino de línguas estrangeiras na grade curricular, propõe cursos de inglês para os alunos do Ensino Médio (além de cursos de espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, conforme a demanda de cada região, para alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA), oferecidos nos Centros de Estudo de Línguas (CELs). Ao todo, mais de 200 unidades funcionam no Estado de São Paulo. O curso de inglês possui dois módulos semestrais e o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo informa que “o ensino é ministrado por professores diplomados”. A nosso ver, os CELs marcam o espaço diferenciado, em condições diferenciadas que se assemelham aos cursos livres de idiomas, como local privilegiado de aprendizagem de línguas. Há ainda a oferta de cursos de inglês e espanhol *online*, destinados aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por meio do ambiente virtual da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP) criada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 57.011, de 23 de maio de 2011, com a finalidade de oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos às necessidades de grupos específicos da população<sup>21</sup>.

A oferta de programas que ampliem as oportunidades de aprendizado de idiomas para os alunos da escola pública é uma alternativa louvável, porém não

---

<sup>20</sup>De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP. Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas. In: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em 13 jul. 2016), “o típico aluno de cursos de graduação a distância está no grau de licenciatura”. As estatísticas apresentadas no documento indicam que 41,2% das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2014, estão em instituições públicas e 58,8% estão em IES privadas, sendo que mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância (51,1%), enquanto na rede pública, o índice é de 16,6%.

<sup>21</sup> Informação disponível no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/evesp/cursos/NovaExibicao/Sobre.aspx>>. Acesso em 13 de dez. 2014.

resolutiva, sequer paliativa, para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, pois tratam-se de programas extracurriculares e, portanto, não obrigatórios, fora do espaço e do currículo da escola regular, onde permanece a imensa maioria de nossos alunos e professores de línguas estrangeiras.

Após a contextualização da organização do ensino de língua inglesa nas escolas, problematizaremos o contexto de atuação dos professores e o *status* da língua inglesa na contemporaneidade, considerando os discursos trazidos à tona pela literatura da área e que perpassam a prática de nossos sujeitos.

## **1.2 A escola pública, a língua inglesa e os discursos dos professores: construindo um olhar a partir das pesquisas**

### **1.2.1 O contexto de trabalho e os discursos que o perpassam: a escola pública (não) é lugar de aprender inglês**

O sujeito professor, compreendido em uma perspectiva histórica e social, vai se constituindo na relação com outros sujeitos, em contextos históricos e culturais determinados, nas interações sociais mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, as condições concretas de trabalho e os sentidos, socialmente engendrados, acerca da escola pública e do ensino da língua inglesa nesse espaço participam da formação discursiva do professor de inglês, que enuncia a partir de um lugar marcado.

Segundo a LDB, é objetivo da educação escolar básica desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esse objetivo, devido e elementar, enfrenta desafios em se estabelecer, face às condições precárias onde a prática pedagógica se insere.

O trabalho do professor de inglês na escola pública acontece sob as mesmas condições materiais e sociais que o trabalho de seus colegas. Saviani (2012) aponta desafios à ação pedagógica, partindo da premissa que a ação educativa se desenvolve a partir de e inserida em determinadas condições materiais que configuram o âmbito da prática. Nessa perspectiva, quando as condições de desenvolvimento da prática são precárias (sobrecarga de aulas e baixo salário dos professores, por exemplo), há desafios ao desenvolvimento, assimilação e implementação das teorias pedagógicas já apreendidas pelos professores, ou impostas a eles.

As condições precárias da prática estão na pauta de estudiosos e pesquisadores brasileiros da área da educação que apontam, dentre alguns problemas, a má remuneração dos professores, as condições de trabalho adversas frente a violência nas escolas e a infraestrutura precária, e ainda, os recursos financeiros limitados para a implementação das políticas educacionais. Há um consenso entre os pesquisadores de que a profissão docente passa por uma crise, o que afeta diretamente a qualidade do ensino almejado nas escolas públicas do país, pois, como apontado por Saviani (2012), sendo as condições da prática precárias, há dificuldades no desenvolvimento, assimilação e implementação de teorias educacionais. As pesquisadoras Gatti e Barretto (2009)<sup>22</sup>, constatam que salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores para a profissão docente “interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 249). A profissão de professor chega mesmo a ser associada ao desprestígio, condição que pesa tanto na procura pelos cursos de licenciatura, como no ingresso e permanência na profissão. Salla e Ratier (2010)<sup>23</sup>, verificam que os jovens do ensino médio do país reconhecem o trabalho do professor como fundamental para a sociedade, de grande importância e de muita responsabilidade, porém, também como um trabalho realizado em más condições, mal remunerado, esquecido pelo governo e desvalorizado pela sociedade.

Saviani (2011), discutindo o problema da formação dos professores frente à questão das condições de exercício do trabalho docente, entende que esses dois aspectos se articulam e se relacionam reciprocamente, e argumenta que as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, pois essas se ligam diretamente ao valor social da profissão.

---

<sup>22</sup>As pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barretto, coordenaram um amplo estudo que tratou sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil - estudo concebido pela UNESCO (2009) com o apoio do Ministério da Educação. O intuito do trabalho foi oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores.

<sup>23</sup>Artigo integrante da edição especial da Revista Nova Escola sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, que analisa resultados da pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) e Fundação Carlos Chagas (FCC), que ouviu 1.501 alunos de 3º ano do Ensino Médio, em 18 escolas públicas e privadas de oito municípios das cinco regiões do país.

Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Concomitantemente, a escola vem enfrentando, já há alguns anos, profundas mudanças, que segundo Abramovay e Rua (2002)<sup>24</sup>, aumentaram as dificuldades cotidianas advindas tanto dos problemas de gestão e das tensões de seu próprio interior como também “da desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores a escola, como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.93). A realidade social vivenciada pelos alunos não fica em suspenso quando eles adentram o espaço escolar, nem tampouco a escola existe apartada do contexto social mais amplo em que está inserida e, por conseguinte, o objetivo da escola de transmitir o saber sistematizado, proporcionar a aquisição de conteúdos fundamentais, como “ler, escrever, contar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 2012, p.14), vai esvaecendo-se, disputando o espaço com outras demandas trazidas pelos alunos.

A função da escola, o papel social que esta desempenha na sociedade é, de nosso ponto de vista, fundamental para as transformações sociais, ainda que pareça um argumento ingênuo - tendo em vista que a educação parece estar, cada vez mais, a servir o mercado, focando em um ensino para as competências, difundindo a ideia de que ao aluno é necessário entender a realidade para agir sobre ela, promovendo, na verdade, seu “ajuste” à determinada realidade - as possibilidades estão postas e são discutidas por estudiosos seriamente comprometidos com a área educacional. Saviani (2012) defende que o papel da escola e do professor é de protagonismo no processo de dotar o aluno do saber sistematizado, da cultura erudita, possibilitando que todos os cidadãos possam “dominar aquilo que os dominantes dominam”. Ao dar esse

---

<sup>24</sup>Abramovay e Rua desenvolveram, em 2002, uma pesquisa em 14 capitais brasileiras com alunos, pais e membros do corpo técnico-pedagógico de escolas públicas e privadas sobre a violência física, a violência simbólica e a institucional. O estudo organizado pela UNESCO (2002) resultou no livro “Violências nas escolas” que apresenta propostas de combate e prevenção baseadas nos dados coletados.

estatuto à escola, Saviani posiciona-a como uma instância de aquisição de instrumentos que possibilitam mudanças sociais, uma vez que o acesso da população marginalizada à cultura erudita, letrada, adquirida na escola, possibilita a essa população acesso à cultura dominante, sendo assim, a escola tem a possibilidade de dotar a população dos instrumentos básicos para sua participação na sociedade.

De modo consoante, o educador inglês Young (2007 e 2011), ao discutir a função das escolas, reputa “que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294), é o que o autor chama de “conhecimento poderoso”. O “conhecimento poderoso” não está disponível “em casa”, no contexto da vivência dos alunos, principalmente para as classes populares, pois trata-se do conhecimento “independente de contexto” ou o “conhecimento teórico”, desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Esse conhecimento distingue-se do conhecimento local, que se relaciona com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis, “fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas” (YOUNG, 2007, p. 1299).

Deste modo, Young defende um currículo centrado em disciplinas, baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável para transmitir e adquirir o “conhecimento poderoso”. Sem ignorar as desigualdades inerentes ao modelo capitalista, que “em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público” (YOUNG, 2011, p. 6020), o autor acredita e defende que as escolas podem cumprir um papel social relevante ao “transmitir o conhecimento poderoso”. Em palavras de Young (2007, p. 1297):

O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente de contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas. Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”.

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente,

para além de suas circunstâncias locais e particulares.

A partir desses vieses, voltando-nos para a oferta da disciplina de língua inglesa nas escolas públicas, consideramos sua importância premente na sociedade atual, onde o entendimento do inglês promove o acesso a bens culturais e a significativa parte do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Leffa (2011, s.p.) ilustra:

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

O aprendizado de uma língua estrangeira oportuniza o diálogo com outras culturas (LEFFA, 2001; MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006; SIQUEIRA, 2012; TÍLIO, 2014) e, a partir de então, uma reflexão sobre a própria cultura do aprendiz, motivando novas formas de se pensar a respeito do mundo. Na metáfora de Young (2011, p. 619), “se você realmente dominar o violino ou o violoncelo, você tem acesso à música que está além de seu instrumento. É isso que penso em relação às disciplinas”. Siqueira (2012) afirma que é preciso levar o aprendiz a se apropriar da língua estrangeira que estuda no intuito de estimulá-lo a se envolver nos embates discursivos em nível global que, certamente, o aguardam, e vai além:

A LE, em especial o inglês, é um instrumento poderoso através do qual se possibilita a inserção e intervenção no mundo por parte daqueles que a dominam. Por conta disso, precisamos acertar os passos, pensar e agir ética e democraticamente no sentido de desvelar o que tem sido ocultado a quem de direito. Somente assim, as dimensões social, ética e política, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, entrarão em cena, desfazendo equívocos, rebatendo injustiças e, finalmente, atendendo ao verdadeiro objetivo de se aprender língua que é empoderar e transformar aquele que dela se apropria. (SIQUEIRA, 2012, p. 143)

Da maneira como Young (2011) vê as disciplinas escolares, essas são históricas e dinâmicas, devido ao desenvolvimento interno, graças aos especialistas, ou por pressões políticas externas e outras pressões. Embora não imutáveis, as disciplinas adquirem certa estabilidade e possuem uma abertura na qual os estudantes apoiam-se para estabelecerem suas identidades como aprendizes, visto que, segundo o autor, ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, os alunos ingressam em “comunidades de especialistas”, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar. Para Young, as disciplinas são verdadeiras “comunidades de especialistas”, que possuem histórias e tradições distintas, e por meio dessas “comunidades”, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados (ou deveriam estar) uns aos outros e também aos que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos. Assim, na visão do autor, as disciplinas são geradoras de identidade não só para os alunos, que ingressam nas “comunidades de especialistas”, mas principalmente para os professores como membros de uma profissão, o conhecimento da disciplina é a base da autoridade do professor sobre os alunos.

A disciplina de língua inglesa, historicamente em nosso país, é tida como marginal no currículo escolar, devido a diversos fatores, como: a imputação e a retirada da obrigatoriedade da oferta de disciplinas de línguas estrangeiras nas escolas ao longo dos anos e à lógica perversa que classifica as disciplinas em mais ou menos importantes, que naturaliza que algumas disciplinas são mais necessárias para os alunos do que outras (SOUZA, 2013). O *status* da disciplina de língua inglesa, considerada “menos importante”, na hierarquia das disciplinas na escola pública, interfere na formação da identidade do professor de inglês como profissional. Aparentemente, todo o conhecimento produzido pelos especialistas da área de língua inglesa não se aplica à escola pública, pois os discursos estereotipados que dão conta dos professores de inglês desse contexto e de seus alunos, clamam que esses não veem necessidade, sequer tem interesse em aprender inglês e aqueles são profissionais limitados pelas condições materiais e formativas e ensinam apenas o básico (o verbo *to be*).

Pesquisas apontam que os professores de inglês que atuam na escola pública lidam com um tempo insuficiente para ensinar o idioma (uma ou duas aulas na semana), não contam, em sua maioria, com recursos pedagógicos e tecnológicos que poderiam auxiliá-los no ensino do idioma e não acreditam que seja possível aprender inglês na escola pública, como constatamos a seguir.

Ao buscar na literatura da área as pesquisas já realizadas com esses sujeitos, observamos um número expressivo de trabalhos que tratam das crenças dos professores de inglês que atuam na escola pública e como essas influenciam na maneira como ensinam, como acreditam que os alunos aprendem e como concebem o inglês nesse espaço. As crenças são analisadas primordialmente a partir dos trabalhos de Barcelos (1995, 2000, 2001, 2006 e 2007). Para a autora, uma visão contemporânea das crenças as caracteriza como: dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas a ação e não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006). A importância das crenças no ensino e aprendizagem de línguas, aponta Barcelos (2007) com o apoio de outros estudiosos (dentre alguns, HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987, 1991 e COTTERALL, 1995), está relacionada, em síntese: à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas; à utilização de diferentes abordagens pelo professor e à implementação de diferentes métodos; à compreensão da relação das crenças de professores e alunos, e à formação de professores: suas escolhas e decisões, a divergência entre a teoria e a prática, as diferentes crenças de formadores de professores e de professores. Ainda que nossa perspectiva teórica não coadune com essa linha de estudos, esses trabalhos são importantes para a nossa problemática, uma vez que trazem à tona os discursos, socialmente construídos, que perpassam a prática do professor de inglês.

Nas pesquisas levantadas, observamos crenças recorrentes, concernentes ao professor de inglês e ao ensino do idioma na escola pública, tais como: não é possível aprender inglês em escolas públicas; o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender a língua inglesa e ainda, os alunos são desinteressados e fracos e, portanto, o professor só deve ensinar coisas fáceis e básicas.

A crença de que não se aprende inglês na escola pública e, em contrapartida, se aprende o inglês em uma escola de idiomas parece ser muito forte no contexto de aprendizagem de inglês no Brasil, conforme se percebe em diversos trabalhos (BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1999; GRIGOLLETO, 2000, OLIVEIRA, 2003, COELHO, 2005, dentre outros). Neste sentido, a pesquisa de Oliveira (2003) considerando relatos de professores de inglês que participaram de um curso de extensão, oferecido na Unicamp, concluiu que, ao se significarem, os professores de inglês que participaram do curso trouxeram para suas falas as formações imaginárias

que eles têm do ensino de inglês realizado nos cursos privados do idioma, para, então, compararem com o ensino que eles realizam na escola pública. “Desta forma, não restam muitas opções para esses professores se significarem de outra forma senão subservientemente ao discurso de que é nas escolas privadas que se ensina inglês, ou seja, que eles, professores de escolas públicas, não ensinam/sabem inglês” (OLIVEIRA, 2003, p. 135).

Há um discurso, arraigado e entoado incessantemente, de que não se aprende inglês na escola pública. Discurso esse,

[...] 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. Pesquisas recentes [...] têm registrado o burburinho generalizado em torno de a escola de idiomas ser um contexto do “ter” e de a escola pública ser um contexto do ‘não ter’ as condições adequadas para o ensino-aprendizagem eficiente de língua estrangeira. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10)

A escola, pública ou privada, é concebida como lugar de referência para o aprendizado dos conteúdos escolares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, etc.), e, também, é o lugar da realização e da apreciação do trabalho docente. Dessa forma, a caracterização da escola pública como lugar onde não é possível aprender o inglês não deixa de aparecer nos discursos dos próprios professores do idioma e a influenciar na maneira como eles significam seu trabalho. Dentre muitos exemplos, trazemos o depoimento de um professor de inglês que atua na escola pública entrevistado pelas pesquisadoras Cox e Assis-Peterson (2002, p. 10):

*Me sinto frustrado porque o inglês é apenas uma disciplina a mais, os alunos não se interessam, parece-nos que nos cursos livres há mais interesse, meu sonho é dar aula no curso X, aí vou me sentir realizado porque sei que estarei fazendo mais, que os alunos estarão interessados e aprendendo.*

Houve, desde a década de 1930<sup>25</sup>, a instalação de um negócio poderoso e lucrativo, o dos cursos livres de línguas e, conseqüentemente, das franquias de cursos livres de idiomas. Em pouco tempo, o inglês torna-se uma mercadoria, em torno do qual se construiu um poderoso fetichismo, explorado rápida e intensamente através de ações de marketing (PEREIRA, 2013).

Vemos, diante de nossos olhos, que os cursos de idiomas, com infraestrutura tecnológica, professores treinados e “metodologias revolucionárias”, divulgadas “aos quatro ventos” por diferentes meios de comunicação, emergem como solução para o aprendizado de línguas estrangeiras, já que se opõem a tudo o que é dito sobre a escola pública nessa área de aprendizagem. A escola de idiomas apresenta-se como o contexto ideal para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, reunindo todos os requisitos necessários para tal, enquanto a escola pública configura-se como um contexto de penúria, privado das condições adequadas tanto para o ensino como para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim expressam Cox e Assis-Peterson (2007) ao discorrerem sobre o discurso da ineficiência do ensino do inglês que cerca a escola pública:

Na escola de idiomas, os alunos têm tempo suficiente de exposição ao insumo da língua, têm turmas homogêneas e pequenas favorecendo o atendimento individualizado e comunicativo, têm infraestrutura adequada (do quadro branco a computadores e biblioteca), têm professores capacitados, treinados e bem remunerados. A escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que ‘realmente’ 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. Nela, a língua inglesa e o professor de inglês são valorizados e amigos. 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. 10-11)

Ocorre, pois, a construção de um cenário extremamente desvantajoso para se aprender e ensinar a língua inglesa, que cerca professores de inglês e seus alunos da escola pública. Siqueira (2011) pondera que a “mercadologização” da educação, onde o sucesso de um sistema significa o fracasso do outro, é promotor de discursos

---

<sup>25</sup> Com o incentivo da Embaixada Britânica, os primeiros cursos livres de inglês são oferecidos no Rio de Janeiro a partir da década de 1930. Em 1934 é inaugurada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa na cidade, com o intuito de difundir no país a cultura britânica.

extremamente depreciativos e destoantes como os que “atribuem a incapacidade dos alunos da escola pública de aprender inglês ou outra LE à condição socioeconômica, déficit linguístico, déficit cultural etc., conferindo ao processo um viés altamente ideológico e de perpetuação de desigualdades” (SIQUEIRA, 2011, p. 100).

A discriminação para com os alunos da escola pública, no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, vai desde os PCNs, onde consta que uma língua estrangeira é útil como instrumento de comunicação oral somente para uma pequena parcela da população, que tem a oportunidade de usá-la, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998), como já mencionamos neste trabalho, e também é enunciada pelos próprios professores de inglês. Coelho (2005) faz um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus respectivos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa em escola pública e revela que os professores acreditam que somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura, consoante com os PCNs (1998). Também dando voz aos professores de inglês da escola pública, Souza (2013) analisa que é bastante comum a noção internalizada, muitas vezes bem-intencionada e ingênua, de que os alunos, pela sua origem de classe e posição social que ocupam, necessitam de determinados conhecimentos e prescindem de outros para fazer frente ao próprio futuro.

Nessa linha de reflexão, o ensino da língua inglesa tem muito pouco valor ante outras demandas dos alunos. Ilustro com a fala de Hellen<sup>26</sup>, professora de inglês:

*(...) primeiramente é essa dificuldade, eles não dominam nem a língua materna, para você trabalhar uma segunda língua. Em segundo lugar, eles não veem importância alguma em aprender uma segunda língua, não há um porquê, então quando você tenta motivá-los é sempre a mesma... a visão de mundo deles é muito limitada: 'eu não preciso de inglês porque eu não vou morar fora', né?*

Leffa (2011) argumenta que no Brasil há uma tentativa de inclusão por exclusão, ao criar-se uma barreira linguística afirmando que o aluno, principalmente aquele mais carente, não conhece a própria língua, tenta se tirar deste a oportunidade de aprender a língua estrangeira,

---

<sup>26</sup> Hellen (nome alterado para preservar a identidade da professora) foi entrevistada em 13/08/2013 na escola estadual onde trabalha, no interior de São Paulo, para compor o *corpus* de uma pesquisa que realizei em 2013 sobre a constituição do professor de inglês, a qual considero o embrião da presente pesquisa.

Insiste-se em lhe dar um conhecimento que ele já tem (a língua nacional), negando-lhe acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira). É uma tentativa de inclusão por exclusão. Quem precisa da língua estrangeira são os ricos, e eles vão estudá-la dentro ou fora da sala de aula. O mundo globalizado, das redes sociais internetianas, altamente democratizadas em seu acesso, é esquecido, a ponto de se recuperar, implicitamente o preconceito de décadas passadas ‘Para que o pobre precisa estudar inglês se nunca vai viajar para o exterior?’. (LEFFA, 2011, p. 20)

A desconstrução de tais crenças, deterministas e limitadoras, faz-se imprescindível para a valorização do professor de inglês que atua na escola pública e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do idioma neste âmbito, ainda que relativizado e dependente das instâncias e circunstâncias onde a prática se faz. A crença, socialmente instituída e alimentada diariamente, de que não se aprende inglês na escola pública, diminui as possibilidades de aprendizagem da língua para boa parte da população em nosso país, diminui o papel do professor de inglês como profissional do saber e contribui para a manutenção do caráter marginal dessa disciplina no currículo.

Avaliamos, no entanto, que os discursos, com conotação essencialmente negativa, acerca do ensino-aprendizado da língua inglesa no âmbito da escola pública se encontram (podemos dizer que se chocam) com o discurso contemporâneo que impõe a urgência no aprendizado do inglês. O domínio do idioma é considerado como um lugar de *status*, de satisfação pessoal, das oportunidades profissionais na sociedade atual e do acesso a bens culturais, conforme discutimos a seguir.

### **1.2.2 O valor simbólico da língua inglesa nos discursos dos professores**

Se os discursos desprestigosos enredam o trabalho do professor de inglês, especialmente daquele que atua na escola pública, também o fazem os discursos de valorização do aprendizado da língua inglesa na sociedade contemporânea. Ainda que em um ambiente inóspito para ensinar o inglês (onde falta tudo, os alunos não são interessados, etc.), o professor de inglês tem a prerrogativa de ensinar a língua que todos querem aprender (ou “precisam aprender”, segundo os discursos que circulam no âmbito social), a língua das oportunidades no mercado de trabalho, a língua da globalização, o conhecimento que agrega *status* e poder.

Segundo pesquisas contemporâneas da área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, realizadas com professores de inglês e alunos do curso de Letras, futuros professores (dentre algumas: PAIVA, 2005; ARAGÃO, 2007; ZACCHI, 2007 e OLIVEIRA, 2008), há uma tendência a associar o falar inglês com *status*, o prestígio atual da língua inglesa em nosso país, devido à sua posição hegemônica no mundo, impõe uma “urgência” em seu aprendizado, além do domínio do idioma ser visto como um lugar de poder, de satisfação pessoal e de maiores oportunidades profissionais. Os documentos oficiais vão ao encontro desses discursos, quando posicionam a língua inglesa como a língua universal do conhecimento e de acesso ao mercado de trabalho.

Nos PCNs do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira, encontramos que o critério para a inclusão das línguas estrangeiras no currículo deve considerar a relevância do idioma nas trocas internacionais nos campos da cultura, educação, ciência e trabalho. O documento afirma que a língua inglesa atende esse requisito, “em função do poder e da influência da economia norte-americana. [...]. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades.” (BRASIL, 1998, p. 23)

Os PCNs do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 24), trazem:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre as suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho.

As pesquisadoras Cox e Assis-Peterson (2006), afirmam que a despeito da versão que atribuímos ao fenômeno contemporaneamente notável da expansão do inglês em escala planetária, se nos posicionamos como *americanófilos* ou como *americanófobos*, ou se compreendemos que a globalização vai além da americanização do mundo, temos a consciência da imprescindibilidade do inglês no tempo presente.

Se há uns 40 anos, quando fomos alunos de ginásio, científico, clássico ou escola normal, o inglês era um adorno a mais para nossa formação humanista e vinha quase sempre depois de, ou junto, com o francês (ou mesmo não vinha), hoje ele é vigorosamente reivindicado por pais de todas as classes sociais e graus de escolaridade, já que conta entre as condições que favorecem a conquista de um bom emprego. Se antes ele se justificava pelo discurso da ilustração, hoje ele se justifica pelo discurso pragmático da empregabilidade [...]. Se antes se tolerava que o ensino regular – público ou privado – fracassasse no ensino de inglês, hoje cobra-se que seja eficiente. [...]. Ironicamente, como nos faz pensar Pennycook, nem mesmo o discurso da insurgência contra a mundialização do inglês dispensa a enunciação em inglês. (COX; ASSIS-PETERSON, 2006, p. 10)

Os professores de inglês reproduzem os discursos que dão este estatuto privilegiado à língua inglesa, veiculando os discursos de seu círculo social.

Vemos, no âmbito das crenças dos professores que se refletem no ensino da língua inglesa, as que se apresentam como fatos naturalizados, que veiculam os discursos circulantes no âmbito social, e fazem parte do dia-a-dia dos professores, como por exemplo, a crença de que a aprendizagem de uma língua estrangeira insere o aluno no mundo globalizado. Oliveira (2008) levantou no discurso de professores de língua inglesa em processo de formação continuada no Estado do Paraná, quatro crenças a respeito do papel do ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública, foram elas: 1. Ensinar e aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura de outro povo; 2. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira significa acesso a um novo mundo; 3. O ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira contribui para a formação da cidadania, e 4. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira insere o aluno no mundo globalizado. A pesquisa indicou que, na opinião dos professores, a língua desempenha um papel social na formação do indivíduo, crença que se alinha com o texto dos PCNs de Língua Estrangeira (1998), uma vez que, neste documento, a questão da cidadania recebe um tratamento privilegiado, pois é concebida como princípio norteador do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Diante dos resultados de sua pesquisa, a autora alerta, a partir de uma postura do ensino crítico de língua inglesa, que é preciso dar acesso ao conhecimento para o aluno, porém a “democratização do conhecimento em LE deve ocorrer junto com o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, cuja posição é de transformação do *status quo*, não de sua manutenção” (OLIVEIRA, 2008, s.p.). Segundo os estudiosos que defendem um ensino crítico da língua inglesa (entre os

pioneiros, PENYCOOK, 1994 e 1995 e MOITA LOPES, 1996), em uma apropriação acrítica de um discurso hegemônico, que trata a aprendizagem da língua inglesa como neutra e essencialmente benéfica, os professores podem agir como formadores de consumidores passivos de uma cultura e de um conhecimento veiculados através de uma língua que exerce uma posição social dominante (MOITA LOPES, 1996). Penycook (1994) argumenta que o ensino da língua inglesa deve vir associado aos inúmeros contextos sociais e políticos onde ocorre, sendo o ensino/aprendizagem da língua uma possibilidade de apropriação da mesma para a formulação de contra discursos aos discursos e práticas promotoras de desigualdade e dependência.

Zacchi (2007) constata em sua pesquisa realizada com professores e professoras de inglês de duas escolas municipais de Belo Horizonte, que suas falas são marcadas por discursos hegemônicos em torno do inglês, que consideram sua disseminação como neutra e benéfica e enunciam a praticidade de uso da língua inglesa, mas também por discursos contra hegemônicos, como os que enunciam os efeitos prejudiciais da globalização. Segundo o autor, os professores de língua inglesa estão expostos a uma grande quantidade de discursos e metodologias, “discursos que estão presentes no seu cotidiano pessoal e profissional: nos meios de comunicação, nos livros didáticos, em textos teóricos e mesmo nas propostas curriculares” (ZACCHI, 2007, p. 12), o que torna difícil ao professor tomar uma posição coerente, destarte, o efeito das diversas vozes, em geral conflitivas, às quais os professores estão expostos, caracterizam a grande interdiscursividade em seus discursos.

Ainda que os discursos sobre a globalização e sobre a finalidade do ensino-aprendizado da língua inglesa na sociedade contemporânea sejam variados e, por vezes, conflitantes, podemos notar que os professores são amplamente influenciados por eles, de norte a sul do país, prevalecendo, em suas falas, o imaginário predominantemente positivo que circunda o domínio da língua inglesa.

Stella (2013), ao analisar depoimentos de professores de língua inglesa das escolas públicas do Estado de Alagoas com o objetivo de observar como enxergam o inglês que ensinam no contexto global e, também, sua percepção sobre o ensino dessa língua em seus contextos locais, observou a recorrência da referência à globalização e à tecnologia nas representações da língua inglesa apresentadas pelos professores. Sobre a importância da língua inglesa no contexto escolar, um professor afirma:

*[...] os alunos da escola pública e regular precisam ter conhecimento da língua inglesa, pois é uma língua universal, que facilita a comunicação em centenas de contatos individuais feitos diariamente em todo o mundo, em informação tecnológica, esportes, tv, ciência, política, cinema, música. É necessário para navegar e conversar na internet, enviar e-mails ao redor do mundo, ler revistas, instruções [...]. (STELLA, 2013, p. 118)*

Os indícios da universalidade inquestionável da língua inglesa estão por todo o discurso do professor, que concebe a língua como ferramenta de acesso aos meios de comunicação globalizados e atribui ao inglês um valor universal, compartilhado por “todo o mundo”.

A pesquisadora Pallú (2008), em seu estudo sobre as representações sociais dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de inglês, ouviu alunos, pais e professores de escolas públicas e privadas de Ponta Grossa, no Paraná. Nas análises dos dados, em primeiro lugar em termos de frequência, os sujeitos evidenciaram a importância do conhecimento e domínio do inglês para suas vidas profissionais e para a projeção de um futuro melhor. Um dos professores do estudo declara o inglês como língua universal, para a tecnologia, para a globalização e para a comunicação, muito próximo ao discurso do professor de Alagoas, participante do estudo citado anteriormente:

*Atualmente é impossível interagir com o mundo sem que o inglês faça parte de nossa vida. Diariamente ao estar conectado “on-line” o inglês está, até que inconscientemente, presente em nosso cotidiano. Também faz parte do meu trabalho através das aulas. Nossa sociedade como parte de uma sociedade globalizada, tem o inglês como língua internacional para as comunicações que precisa realizar diariamente, seja no ar, terra, por mar, via satélite e pela internet. (PALLÚ, 2008, p. 94)*

Em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, a pesquisa realizada por Aiub (2009), com professores de inglês da rede pública, teve por objetivo buscar saber os discursos circulantes sobre a importância da língua inglesa e qual o imaginário do professor e do aluno sobre a relevância desta língua. Os dizeres dos professores, quase que na sua totalidade, estavam relacionados à importância do conhecimento da língua para o ingresso no mercado de trabalho. Diz um professor de inglês participante da pesquisa: “*Uma minoria vê importância no aprendizado de língua inglesa. Esses são aqueles que têm uma perspectiva de futuro, de bons empregos*” (AIUB, 2009, p. 143).

Reconhecemos nos discursos dos professores o poderoso valor simbólico, construído socialmente, atribuído ao domínio da língua inglesa. Remetendo-nos a Bourdieu (2013, p. 112), em uma sociedade dividida por classes, tende-se à percepção da distribuição desigual de bens e serviços como sistema simbólico, i.e., como sistema de marcas distintivas: “distribuições como a dos automóveis, os lugares de residência, os esportes, os jogos de salão são, para a percepção comum, sistemas simbólicos em cujo interior cada prática (ou não prática) recebe um valor [...]”. Para o sociólogo, toda prática que caracteriza uma maneira particular de viver é revestida de um valor distintivo e expressa uma posição social. Sendo a língua um capital simbólico, obtém seu valor a partir de sua posição e distinção reconhecida socialmente, “toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção” (BOURDIEU, 2013, p.111).

Assim sendo, dimensionamos o domínio da língua inglesa como essencialmente ideológico, compreendido como um fator de distinção social, distinção de classe, o que influencia em como o professor se posiciona frente ao idioma e ao seu aluno da escola pública.

Discutimos no próximo tópico, como o *status* conferido à língua inglesa pelos próprios professores se confronta com o *status* da docência na escola pública, relação que se mostra pertinente ao observarmos que os discursos de valorização da língua inglesa e de desvalorização da docência se enredam nos enunciados dos professores de inglês que atuam na escola pública, conforme as pesquisas levantadas.

### **1.2.3 O *status* da língua inglesa versus o *status* da docência: fomentando sentidos contraditórios**

Um ponto importante de conflito evidenciado nas falas dos professores de inglês, a partir de nossa leitura das pesquisas levantadas, se dá justamente entre a relevância atribuída ao domínio da língua inglesa e o *status* da própria profissão docente, na perspectiva dos sujeitos. Os discursos edificados no território social contemporâneo acerca da língua inglesa e da docência enunciados pelos professores são vozes conflitantes, mas constitutivas.

Antecipando um diálogo com Bakhtin (2012), entendemos que os enunciados

dos sujeitos emergem em uma situação concreta, dentro de um “horizonte social” que se refere à criação ideológica de determinado grupo social e determinada época, portanto, se apresentam em um contexto ideológico preciso, e também vívido e dinâmico. Entre o discurso e o objeto, e entre o objeto e a personalidade do falante, nos diz Bakhtin, interpõe-se um meio flexível, de discursos *alheios* sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema, “e é particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente” (BAKHTIN, 2010a, p. 86).

As concepções que os professores de inglês enunciam, muitas vezes contraditórias, referentes ao conhecimento da língua inglesa e da docência, são constatadas na pesquisa de Pereira (2013), realizada com a participação de dois alunos-professores no último período do curso de licenciatura em Letras Português- Inglês da Universidade Federal do Tocantins. Para os sujeitos, a língua inglesa pode assumir diferentes sentidos, como os concernentes às suas relações com o mercado, com a globalização e com a colonização cultural, além de ser vista como fator de inclusão ou de exclusão social dos indivíduos. Também a docência se apresenta para os professores com sentidos divergentes, a pesquisadora constata que a docência em língua inglesa é percebida como carreira complexa, desgastante e com pouco prestígio e reconhecimento social e financeiro, mas muito importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Stella (2013), em estudo já mencionado, verifica que por um lado os professores representam em suas falas valores associados a um contexto marcado por um longo processo de desvalorização do ensino em geral, materializado nas escassas políticas públicas para as línguas estrangeiras, especificamente, mas também nas condições de trabalho precárias, baixos salários, falta de perspectivas para a carreira docente, dentre outros fatores, que assolam a educação básica pública como um todo no país<sup>27</sup>. No entanto, sua pesquisa também revela as representações positivas dos

---

<sup>27</sup> O autor ainda assevera:

Tudo isso agravado pela situação do estado de Alagoas no contexto do país. Segundo os dados censitários de 2010, Alagoas posiciona-se entre os três estados mais pobres do Brasil com aproximadamente 20% população de analfabetos, tem o pior IDH do Brasil, possui 67% dos seus estudantes fora da idade adequada para o ciclo em que estudam [...]. Esse se torna o ambiente de valores local onde se dá a educação básica e pública, contexto dentro do qual os professores entrevistados se inserem. (STELLA, 2013, p. 125)

professores em relação à língua inglesa no mundo globalizado, quando os sujeitos expressam que o inglês pode facilitar o contato com o mundo virtual e representa a perspectiva de ascensão social por meio da conquista de melhores empregos.

Analisando a fala de seus sujeitos, Stella verifica que as representações da língua inglesa para o professor são positivas em relação ao mundo globalizado, contudo também são negativas quando o mundo globalizado é pensado localmente.

[...] podemos considerar que as falas dos professores refletem uma verdade positiva e homogeneizante sobre a língua inglesa que ensinam, já que os discursos desses professores apontam para a importância e a necessidade da língua no contexto global.

Por outro lado, as mesmas falas desses professores refratam também uma outra realidade que pode ser entendida como a perspectiva distanciada do local, submisso e distante, em relação ao global, dominante e hegemônico. (STELLA, 2013, p. 124)

Observamos que o contexto local e mais imediato de trabalho de nossos sujeitos, as escolas públicas, são tidas como espaço de condições desprivilegiadas para a prática docente e para o aprendizado da língua inglesa, e onde a relevância da apropriação do idioma, tão “imprescindível” no mundo atual, é questionável, conforme enunciam os professores (“*Uma minoria vê importância no aprendizado de língua inglesa*”, sujeito do estudo de Aiub, 2009). Neste cenário, os professores de inglês, por vezes, valem-se do prestígio da língua inglesa, da incontestabilidade da importância do aprendizado do idioma na atualidade e globalidade, para agregar valor à sua prática, justificar a relevância de seu ofício.

*No meio social*, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá “status”, “prestígio”, é uma espécie de “diferencial” que o individualiza entre os professores de outras matérias. O professor de inglês diz-se “respeitado”, “valorizado”, “admirado”, “orgulhoso”, exercendo a profissão que escolheu, apesar de financeiramente não ser compensadora. Vê-se envolvido por uma aura positiva. (COX; ASSIS PETERSON 2001, p. 24 – grifos nossos)

Em pesquisa sobre a constituição identitária de professores de inglês que atuam em escolas públicas da cidade de São Paulo, Souza (2006) verificou que, embora os sujeitos pertencessem a diferentes grupos culturais (relacionados a idade, sexo, religião e círculo familiar), os mesmos compartilhavam, dentro de seu contexto profissional, narrativas comuns, expressando o que a pesquisadora chamou de “hábitos culturais”. Um hábito cultural identificado nas narrativas dos professores

estudados é a visualização da aprendizagem da língua inglesa como uma necessidade natural, sem questionamentos a respeito da real necessidade de seus alunos aprenderem a língua, afirmando seu aprendizado como bom e necessário, procurando convencer seus alunos dessa “necessidade indiscutível” e assim, segundo a autora: “os professores parecem querer se auto afirmar a respeito da importância de seu trabalho” (SOUZA, 2006, p. 77).

Se dentro da escola a disciplina de língua inglesa é considerada marginal, menos importante e relevante, e, conseqüentemente, o professor de inglês vê seu papel de docente menos valorizado, por outro ângulo, quando o professor se volta para a relevância do aprendizado da língua inglesa atribuída *pelo meio social* (fora da escola pública), vê sua importância reconhecida.

Como pudemos observar, o conflito, a tensão e os diferentes sentidos atribuídos à prática docente e ao objeto de ensino - ora são importantes, ora não parecem relevantes - emergem nas falas dos professores de inglês que atuam nas escolas públicas. São os sentidos construídos socialmente e que vão construindo também o sujeito professor de inglês.

Apuramos que as pesquisas da área, as quais nos ajudaram a compor o universo discursivo que envolve o trabalho de nossos sujeitos, nos possibilitaram acesso aos sentidos já constituídos acerca da prática, das crenças e representações e das relações que esses professores estabelecem com a escola, com os alunos, com o idioma e com a própria docência. Analisamos que os trabalhos nos colocam frente a frente com os resultados da atividade e das reflexões dos sujeitos, no entanto, não se ocupam em compreender, em uma perspectiva enunciativa e dialógica, o processo de elaboração dos sentidos dos sujeitos acerca de seu objeto de ensino e sua prática na escola pública.

Buscamos, neste estudo, avançar para além da análise dos sentidos ‘prontos’, constatados nos enunciados dos sujeitos acerca do objeto. Nas perspectivas teóricas em que nos fundamentamos, com contribuições de Vigotski, na área da psicologia e de Bakhtin, no âmbito da filosofia da linguagem, buscamos nos aproximar do movimento, do processo no qual os sentidos vão sendo produzidos e transformados, significados e ressignificados, no seio das interações sociais.

Atribuímos-nos essa tarefa, tal como a pesquisadora Fontana (2010, p. 72-73) descreve:

O desafio do pesquisador no movimento é que o pesquisador não olha um tecido pronto, procura aproximar-se do movimento em que o tecido vai sendo feito. Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida.

Na construção de um modo de olhar para os discursos dos sujeitos, a seguir, discorreremos sobre as contribuições teóricas nas quais nos apoiamos.

## Capítulo 2 – Objetivo e Referências Teóricas

### *Construindo o olhar para os discursos do professor de inglês que atua na escola pública*

#### **2.1 Os referenciais teóricos assumidos: *o homem é um agregado de suas relações sociais***<sup>28</sup>

Com o propósito de uma análise mais densa, para além da descrição da realidade, voltamos à problemática deste estudo um olhar fundamentado em uma perspectiva histórica, onde compreendemos os sujeitos como sociais e historicamente situados, marcados pela produção ideológica de sua realidade social. Pino (2000b, p. 62), referenciando Marx e Engels (1982), nos elucida: “a maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são.”

Entendemos que olhar pelo viés da historicidade implica compreender o homem circunstanciado, não assujeitado, mas que se faz nas interações concretas em seu meio social. Dentro de uma concepção histórica, e dialética, de formação e desenvolvimento humano, com a intenção de nos voltarmos aos processos de constituição e produção de sentidos dos sujeitos, encontramos em Bakhtin, na área dos estudos da linguagem, em uma abordagem enunciativo-discursiva e em Vigotski, no campo da psicologia, na abordagem histórico-cultural, o alicerce para a configuração da problemática da pesquisa e para a construção de um modo de compreender os discursos dos sujeitos. A partir de campos de estudos diferentes, reconhecemos algumas aproximações entre os desenvolvimentos teóricos dos dois autores que acolhemos em nossa fundamentação teórica.

O referencial teórico bakhtiniano tem o protagonismo no presente estudo, uma vez que seus pressupostos teóricos nos permitem problematizar a linguagem social, dialógica e ideológica na constituição discursiva do sujeito. Bakhtin infere que se não

---

<sup>28</sup> Para introduzir a linha teórica que seguiremos e os teóricos nos quais nos referenciaremos, consideramos oportuno nos basear em Vigotski defendendo a premissa de que o homem é um ser fundamentalmente social. O texto *Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929*, traduzido por Alexandra Merenitch e publicado na Revista Educação e Sociedade (2000, p. 33) traz o seguinte excerto: “O que é um homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é a soma, organismo. Para nós é a personalidade social = *o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo* (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. Pino (2000b, p. 72) realiza a tradução do mesmo excerto, a partir do inglês (“What is man? [...] For us, man is a social person: *an aggregate of social relations, embodied in an individual*”): “[...] Para nós o homem é uma pessoa social = *um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo*”.

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. De fato, para o autor, a expressão realizada é que estrutura a vida interior, modela e determina sua orientação.

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. Para Bakhtin, vivemos em um mundo de palavras do outro e toda a nossa vida é uma orientação e reação às palavras dos outros (dentro das infinitas possibilidades de manifestação dessa reação), desde o processo de assimilação inicial do discurso até a assimilação das riquezas da cultura humana, a palavra do outro é uma condição de toda ação do eu (BAKHTIN, 2006).

Na construção de nossa base teórica, exploramos em Vigotski a constituição social do sujeito e da consciência, mediada pela linguagem. Vigotski não concebia o sujeito isoladamente, reduzido às determinações sociais ou abstraído dela, 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).

Dentro dessa perspectiva teórica, nos constituímos através de interações, entre os sujeitos e com o mundo, mediadas pelos instrumentos, signos e por outros sujeitos. “O que aprendemos e tornamos nosso [...] se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa” (BRAGA, 2010, p.29) e, é através da linguagem que somos constantemente afetados pelos outros que, assim, influenciam diretamente nosso próprio desenvolvimento. Zanella (2005) esclarece que, para Vigotski, através da atividade humana o indivíduo transforma seu contexto social e, nesse processo, constitui a si mesmo como sujeito, constitui seu psiquismo. Entendemos, nessa perspectiva, que a constituição da psique humana é social em sua origem, marcada “tanto pelas conquistas históricas do gênero humano quanto pelas marcas singulares

que socialmente produzimos” (ZANELLA, 2005, p. 101) e mediada, sendo os signos responsáveis por suas especificidades.

Acolhemos algumas articulações entre os conceitos teóricos dos autores, estabelecidas na literatura, com o intuito de marcar a importância dessas referências que fundamentam nosso olhar para a problemática da pesquisa. Segundo Smolka e Góes (2010, p.10), a articulação das teorias de Vigotski e Bakhtin, embora essas tenham suas singularidades, é justificada, pois,

Trata-se de abordagens que focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais; centram-se na esfera simbólica e consideram linguagem como ação/interação; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos.

Assim como Vigotski, a partir do final da década de 20<sup>29</sup>, também na antiga União Soviética, Bakhtin/Volochinov (1929 [2012]) criticava os reducionismos das concepções empiristas e idealistas, e trabalhava na perspectiva de superá-los, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético em busca de procedimentos metodológicos para orientar uma reflexão mais aprofundada sobre a linguagem. Vigotski e Bakhtin, vivenciando os ares marxistas de seu contexto histórico-cultural, buscavam nessa base teórica uma alternativa para estudar os fenômenos humanos que lhes interessavam, em campos como o da psicologia e da filosofia da linguagem, além da arte e da semiótica. Do mesmo modo, também o fizeram outros autores dessa mesma época, no entanto, Ponzio (2009, p. 71) esclarece:

Todavia, Vigotski e Bakhtin (e seu Círculo) se situam em um mesmo grupo e se diferenciam de outros autores da corrente marxista que trabalham nos mesmos campos de investigação porque ambos partem das carências do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas, como a arte. Além disso ambos conduzem suas investigações na

---

<sup>29</sup> Bakhtin produziu até a década de 70, mas, segundo Ponzio (2009), os temas em comum explorados por ele e Vigotski encontram-se especialmente nas obras escritas entre 1926 e 1930, algumas delas assinadas por Medvedev e por Volochinov (integrantes do ‘Círculo de Bakhtin’, assim chamado por estudiosos contemporâneos), como: o ensaio *O discurso na vida e o discurso na arte* (1926), *O freudismo* (1927), *O método formal nos estudos literários* (1928) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Cientes da polêmica acerca da autoria de tais obras, discussão que permanece sem consenso entre os estudiosos do Círculo de Bakhtin, mas também considerando as relações dialógicas na construção das concepções teóricas dos autores do Círculo, ao nos referirmos às obras disputadas o faremos com menção aos dois autores, como, por exemplo: *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV). Consonantes com Sobral (2010, p. 58) julgamos “a ideia do ‘Círculo’, fascinantemente bakhtiniana” e compreendemos que as reflexões de Volochinov e Medvedev “tanto trazem algo da de Bakhtin como têm algo de si nesta”.

mesma direção, procurando determinar as características do objeto estudado, indo além de suas formas genéricas, recusando-se a aplicar superficialmente categorias como “infraestrutura”, “superestrutura” e “classe” com a conseqüente interpretação mecânica da consciência, da linguagem e da ideologia.

Segundo 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.

A linguagem verbal, para ambos os autores, 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. A internalização da fala e do uso de signos são marcos no desenvolvimento intelectual que originam as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, segundo Vigotski (2007). Em seus estudos relativos ao desenvolvimento infantil, o autor afirma: “assim que a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (VIGOTSKI, 2007, p. 12). Nos estudos sobre a linguagem, Bakhtin/Volochínov parte do princípio da natureza social do psiquismo e da consciência, que surge e edifica-se por meio da encarnação material em signos, e tem no processo da interação social sua fonte, onde impregna-se do conteúdo ideológico. O estudioso insiste que a única definição possível da consciência é de ordem sociológica, uma vez que a consciência individual adquire forma e existência nos signos criados por um grupo socialmente organizado, no curso das relações sociais, em suas palavras: “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 36). Assim, através da palavra compartilhada em sociedade, da prática discursiva/dialógica, o indivíduo se constitui, forma e altera seu modo de estar no mundo.

A partir das referências apresentadas, vamos construindo um olhar para um sujeito que é social (mesmo em sua individualidade), circunscrito (por um contexto histórico e cultural/ideológico determinado) e discursivo (os discursos dos outros: as posições sociais, as opiniões, os valores ideológicos, etc. o constituem). Destarte,

consideramos os discursos dos sujeitos uma profícua fonte de investigação, pois trazem consigo marcas do contexto histórico, cultural e social onde foram forjados e, por conseguinte, nos permitem compreender os sentidos que os professores de inglês elaboram sobre seu trabalho e seu objeto de ensino, a língua inglesa.

Por este viés, partimos a seguir para a configuração da problemática que nos ocupa neste estudo.

## **2.2 O objetivo da pesquisa**

Vigotski (2007, p. 68 – grifos do autor) nos orienta que “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança, pois somente em movimento um corpo mostra o que é*”, apontando para o que o pesquisador deve buscar em sua investigação, i.e., não apenas o produto, mas o processo que envolve o fenômeno estudado. Já Bakhtin/Volochínov (2012, p. 45 - grifos do autor), nos alerta acerca da autoridade do fator ideológico no estudo que abrange a relação dialética entre o signo e o ser, delimitando as regras: *1. Não separar a ideologia da realidade material do signo; 2. Não dissociar os signos das formas concretas da comunicação; 3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material.*

Admitindo as proposições acima como orientações para a construção de nosso objetivo e direcionamento para futuras análises, compreendemos que somente o olhar para o sujeito na relação com o contexto imediato em que atua e com o contexto social mais amplo, considerando os discursos que são produzidos e reproduzidos nesse espaço, possibilita apreendermos o movimento da construção de sentidos.

Como pudemos observar revisando a literatura da área, nossos sujeitos, os professores de inglês da escola pública, são marcados por discursos conflitantes que abarcam seu local de trabalho e seu objeto de ensino e influenciam como pensam a si próprios como professores. A tensão discursiva que envolve os sujeitos é latente e flagrante, segundo nosso levantamento, em seus próprios enunciados, por essa razão, é neste meio tenso dos discursos produzidos histórico e socialmente e na relação com suas condições concretas de trabalho que, com o olhar construído teoricamente, buscaremos compreender os discursos desses professores.

Destarte, temos como objetivo da pesquisa:

*Analisar nos discursos de professores de inglês que atuam na escola pública os sentidos que elaboram acerca do ensino do idioma nesse espaço.*

*Para tanto, buscamos nos discursos dos professores, os sentidos que constroem acerca de:*

*\*Para quem ensinam - Os alunos da escola pública*

*\* Onde ensinam - A escola pública como local de aprendizagem do idioma*

*\*Por que ensinam - A finalidade do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública*

*\*Como ensinam - A prática do professor de inglês na escola pública*

Consideramos que no meio tenso das relações sociais, em contextos históricos e culturais determinados, onde se compartilham significações e sentidos são produzidos, o sujeito se elabora discursivamente. E, nesse esteio, partimos da tese que os discursos que (des)valorizam a língua inglesa e a docência na escola pública participam na construção dos sentidos que as professoras elaboram sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública e sobre seu lugar neste processo, fomentando uma discussão necessária no âmbito da formação de professores de língua inglesa.

No intuito de edificar bases para desenvolver as análises e atingir o objetivo que nos colocamos, a seguir, adensamos um pouco mais nossa elaboração das contribuições dos teóricos com os quais dialogamos neste estudo, iluminando o caminho para a compreensão dos processos de elaboração de sentidos e análise da trama discursiva que envolve os sujeitos.

### **2.3 O sujeito *expressivo e falante***

Procuraremos compreender, com Vigotski e Bakhtin, os processos a partir dos quais o sujeito elabora sentidos e significa, dentro da multiplicidade das relações sociais, dos sistemas ideológicos historicamente constituídos: lugares de estabilidade e instabilidade, onde nos organizamos e nos constituímos como professores, pais, filhos, irmãos, cidadãos, alunos... “somos uma multiplicidade de papéis e de lugares

sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque” (FONTANA, 2010, p. 66).

Antes de nos ocuparmos dos discursos dos sujeitos, consideramos mister abordar os conceitos desenvolvidos pelos referenciais teóricos que embasam o estudo. Primeiramente, com apoio em Vigotski, buscamos como as relações sociais participam do comportamento e das enunciações dos sujeitos. Posteriormente, explorando conceitos presentes na teoria bakhtiniana, nos apropriaremos do processo da formação discursiva do sujeito, passando pelas relações de alteridade, a apropriação da palavra alheia e, finalmente, abordaremos a questão da produção de sentidos na obra desse autor.

### **2.3.1 As relações sociais e as enunciações: pelo outro e pela palavra somos constituídos**

Neste momento, procuramos compreender como se realiza a relação dialética e constituidora eu-outro - relação a partir da qual significados e sentidos são produzidos -, considerando algumas importantes contribuições de Vigotski.

Encontramos no aporte teórico-metodológico histórico-cultural 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 afirma que tudo o que é interno no indivíduo, que 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 superiores diferem-se das elementares<sup>30</sup>, pois são mediadas, sendo o signo o principal mediador, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca do

---

<sup>30</sup> Vigotski (2007) deixa distintas as qualidades constitutivas das funções elementares (também processos elementares) e das superiores (ou processos superiores). As funções elementares são diretas, baseiam-se nas formas instintivas, de movimentos e ações expressivas, já as funções superiores, tipicamente humanas, são desenvolvidas nas relações mediadas entre os homens. Sumarizando o que nos explica Vigotski, por exemplo, nas relações entre estímulo e resposta, temos que na forma elementar do comportamento, a reação a uma situação problema defrontada pelo organismo é direta: estímulo-resposta. Já a estrutura de operações mediadas por signos, cria uma nova relação neste esquema, pois o signo colocado no interior da operação é um elo intermediário entre o estímulo e a resposta e por possuir a característica da ação reversa, i.e., age sobre o próprio indivíduo, o signo confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores.

desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007, p.34). As funções psicológicas especificamente humanas são, dessa perspectiva, de natureza sociocultural, originadas a partir das relações entre sujeitos. Vigotski (2007) chama de *internalização* o processo de reconstrução interna de uma operação externa. O autor ilustra esse processo com o gesto da criança de apontar para um objeto, que a princípio é um movimento da criança na tentativa de “pegar” o objeto. Significado primeiramente pela mãe (pelo outro), como um gesto de apontar o objeto, somente posteriormente, quando a criança associar seu gesto com a situação como um todo começará a compreender o gesto como apontar, o que modifica a função do movimento: o que era um gesto voltado para o objeto, passa a ser um movimento dirigido para o outro. Essa mudança de orientação modifica o próprio movimento, que resulta no “verdadeiro gesto”. Assim, Vigotski (2007, p. 57-58 – grifos do autor) explica o processo de *internalização* das formas culturais de comportamento, que implica em uma série de transformações e promove a reconstrução da atividade psicológica:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e característica são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.*

b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.*

c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...].*

Baseado no exposto acima, Vigotski estabelece a lei geral do processo do desenvolvimento cultural humano, que passa por três estágios: *em si, para outros e para si*, e conclui, “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Das relações sociais constituem-se as funções psicológicas do indivíduo, e nesse sentido, o desenvolvimento segue da socialização para a *individualização*, o que implica dizer que a personalidade é social, torna-se para si o que é em si, através do que, antes, significa para os outros.

Encontramos, em Vigotski, fundamentos para compreender a constituição do sujeito que se dá na relação com outros sujeitos, pela mediação semiótica. Sujeito cuja individualidade se constrói “como derivada e secundária, sobre a base do social e

segundo seu exato modelo” (VIGOTSKI, 1996, p. 82). Somos constituídos pelo outro/pela palavra, semioticamente. Molon (2009), acerca da centralidade do conceito de mediação semiótica no conjunto da teoria vigotskiana, argumenta que mais que um conceito passível de ser encontrado na obra do autor, a mediação semiótica é um pressuposto que norteia teórica e metodologicamente todo conjunto de suas ideias. Conceitos como conversão (*internalização*), relação constitutiva eu-outro e subjetividade estão todos relacionados a esse pressuposto.

A mediação pelos signos, as diferentes formas de semiotização, possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade a partes e vice-versa. A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação, mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. Sem a mediação semiótica, não há contato com a cultura. (MOLON, 2009, p. 102)

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

Pino (2000b) acrescenta à discussão da problemática colocada pelo papel das relações sociais na constituição cultural do homem em Vigotski, via linguagem, argumentando acerca do mecanismo que possibilita a conversão dessas relações em funções do sujeito e em formas da sua estrutura. Para o autor, “esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela ‘palavra do outro’” (PINO, 2000b, p.66). A significação, que emerge nas relações sociais, é precisamente o que é internalizado e organizado internamente pelo sujeito, e que, conseqüentemente, o organiza. Neste esteio, Pino 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.

Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. Esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vigotski: “eu me relaciono

comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (1989, p. 57).<sup>31</sup> (PINO, 2000b, p.67)

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.

Para Vigotski, no significado da palavra encontra-se a unidade do pensamento verbal, unidade que conserva a plenitude das características inerentes ao todo e não é passível de divisão. Vigotski buscava superar qualquer análise que considerasse nas relações entre o pensamento e a palavra os processos como elementos autônomos e independentes. Para o autor, o significado é parte inalienável da palavra – “a palavra desprovida de significado é um som vazio” (VIGOTSKI, 2010, p. 398) - e pertence tanto ao âmbito da linguagem, quanto do pensamento, pois todo o significado da palavra é uma generalização, um conceito – “e toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Assim, o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 398)

Nesse aporte, o significado também é a unidade da comunicação e do pensamento. A linguagem tem como premissa a função social da comunicação, sendo primordialmente um meio de enunciação e compreensão e assim como a comunicação não é possível sem signos, também não é possível sem significados partilhados no meio social. A comunicação pressupõe generalizações (cada palavra é uma generalização latente) e a premissa de que os significados das palavras se

---

<sup>31</sup> Em nossa referência: VIGOTSKI, 2000, p. 25.

desenvolvem<sup>32</sup>, destarte, para comunicarmos qualquer conteúdo da consciência com outras pessoas, esse conteúdo deve estar inserido em determinada classe ou grupo de fenômenos.

O significado construído socialmente é um ponto relativamente estável da significação das palavras, que dominamos na comunicação e que nos permitem significar o mundo. O mundo adquire significação para nós porque foi antes significado pelo outro (PINO, 2000b). Contudo, o significado é apenas uma zona, a mais estável, do sentido da palavra, adquirido nos contextos do discurso. Segundo Vigotski, com contribuições de Paulham<sup>33</sup>, o sentido é inconstante, mais independente da palavra, uma vez que o sentido está relacionado com toda a frase, com o todo da situação comunicativa e não com palavras isoladas. As palavras ganham sentido nos diversos contextos das relações discursivas, e têm a característica de absorver os conteúdos intelectuais e afetivos de todo contexto e conseqüentemente seus círculos de significados se ampliam, adquirindo toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo.

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2000, p. 466)

Concordamos com Clot (2006a) quando toma os conceitos vigotskianos acima e afirma que o processo vivo de nascimento do pensamento na palavra é inseparável

---

<sup>32</sup> Vigotski, analisando a formação de conceitos e o desenvolvimento da criança, observa que o significado da palavra se modifica ao longo desse processo e, modificando-se em sua natureza interior, modifica também a relação do pensamento com a palavra, pois “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 412). O autor explica que qualquer palavra, ou conceito, é um ato de generalização e qualquer nova palavra (com seu significado) apreendida pela criança é, no início, apenas uma generalização do tipo mais elementar que durante o desenvolvimento da criança é substituída por generalizações cada vez mais sofisticadas, até alcançar a formação dos “verdadeiros conceitos”. O processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados da palavra, é, portanto, dependente do desenvolvimento de processos psicológicos muito complexos nos indivíduos.

<sup>33</sup> Cf. Vigotski, 2010.

do processo vivo do “vir a ser da palavra”, que toma corpo na comunicação entre os homens e em cada um deles. Confirma então, que “a significação real da palavra nasce do ponto de contato entre sua significação formal e o sentido que ela retira de uma situação” (CLOT, 2006a, p. 221).

A “significação real” – para tomarmos o termo emprestado de Clot – ou a “significação concreta” da palavra (PINO, 2000a, p. 39) não é apartada dos sentidos construídos num contexto específico, sentidos que não preexistem aos contextos nos quais emergiram.

A significação e o sentido, conforme desenvolvido por Vigotski, atrelados às situações reais, aos contextos históricos e culturais determinados, nos permitem a aproximação da formação discursiva dos sujeitos, que ocorre no seio das relações sociais: território do encontro/confronto de posições avaliativas e da assumpção de papéis sociais. “Papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos” (FONTANA, 2010, p. 65).

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

### **2.3.2 “Vivo em um mundo de palavras do outro”: o processo contínuo e complexo de apropriação das palavras alheias**

Em expressão quase poética e impregnada de seus conteúdos conceituais, Bakhtin (2006a) nos fala que o sujeito é constituído fundamentalmente pelo outro, no processo complexo de apropriação das palavras alheias:

*Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos. (BAKHTIN, 2006a, p. 379 – grifos nossos)*

A palavra do outro se impõe ao indivíduo e deflagra todo o processo de formação da consciência discursivo-ideológica deste.

As relações de alteridade e a constituição semiótica são fundantes do indivíduo para Bakhtin, que aborda essas questões na área dos estudos da linguagem. O escopo teórico de Bakhtin (BAKHTIN, 2006, 2010a e 2010b) e as contribuições das obras assinadas por Volochínov (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012 e 2011), agregam à concepção de sujeito social e nos ajudam a embasar nosso estudo, ao conceber que 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. Como já visto, em sua obra temos que a consciência do homem adquire forma e existência nos signos ideológicos criados por um grupo social organizado no curso das relações sociais. Na teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, a consciência individual se impregna dos signos ideológicos somente no processo de interação social, na cadeia ideológica que se estende de consciência individual a consciência individual, ligadas umas às outras, o que faz da consciência individual socioideológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012).

Dessa perspectiva, os fenômenos ideológicos estão diretamente conectados aos contextos da comunicação social, sendo os signos ideológicos a materialização dessa comunicação. Nesse sentido, em toda e qualquer enunciação, se renova a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico.

*O signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 65 – grifos do autor)*

Assim sendo, nem o poder ou qualquer outro objeto/signo/valor, construído nas relações humanas, vive “pulando pelo meio da rua”, como observa Miotello (2011), tendo vida própria e autônoma, são as relações entre o outro e eu o ponto de partida constituidor de qualquer realidade humana.

Dentre os signos ideológicos, para Bakhtin/Volochínov (2012), a palavra é considerada o “fenômeno ideológico por excelência”, devido a características suas tais como a neutralidade, que lhe permite assumir qualquer conotação de valores e preencher qualquer função ideológica, além de ser considerada o material privilegiado

da comunicação humana, ligada à vida cotidiana e aos processos de produção e, por conseguinte, às bases das diversas esferas da ideologia. Dada sua flexibilidade, sua base social, pois nasceu no processo de interação social, e a dispensabilidade de recursos extra corporais em sua materialização, a palavra torna-se o material semiótico ideal para a estruturação da vida interior, da consciência. A palavra acompanha toda criação ideológica, todo signo cultural é abordado verbalmente pela consciência e, uma vez compreendido, “torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 38).

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 38)

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 [...]. Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. (BAKHTIN, 2006, p. 173-174)

A consciência de si se realiza e é percebida sobre o pano de fundo da consciência que o outro tem desta. Bakhtin, em seu conjunto teórico, desloca o centro organizador das enunciações/ações individual do horizonte do eu para o horizonte do outro e, em sua concepção, o sujeito é completamente social e também singular, pois a apropriação dos signos ideológicos nunca é mecânica, há uma interação viva entre os sujeitos e as vozes sociais que os constituem. Faraco (2009, p. 86-87) procura explicar:

Pode-se dizer que para o Círculo (de Bakhtin), o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser). O que sustenta esta alternativa teórica é a percepção de que o universo socioideológico e o mundo interior não remetem a estruturas pesadamente monolíticas e centrípetas (como se houvesse um único verboaxiológico), mas a realidades infinitamente múltiplas e centrífugas, e confrontando-se em uma intrincada rede de incontáveis entrechoques que vão ocorrendo numa dinâmica inesgotável.

Na inter-relação social, também a singularidade do sujeito é construída. O centro organizador tanto do interior do sujeito, sua consciência e personalidade, quanto do conteúdo exprimido exteriormente, como a enunciação, encontra-se no meio social, no outro. O processo de atividade da linguagem na constituição do indivíduo é ininterrupto e dialógico, a enunciação que emerge do discurso interior é produto da interação social e determinada pela situação imediata ou pelo contexto social mais amplo de determinada comunidade.

Bakhtin (2006) ensina 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. Ponzio (2009) esclarece que o sujeito é ele próprio diálogo, e a linguagem é sempre alheia, é dada do exterior social (dos lábios alheios, nos contextos alheios, a serviço das intenções alheias), e permanece sempre mais ou menos alheia, apesar do nosso esforço em torná-la própria.

A dialogicidade não é própria de um tipo de palavra, mas é a dimensão constituinte de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra se realiza numa dimensão dialógica e sente o efeito da palavra do outro; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e nunca pertence a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma outra voz, e a intenção pessoal que ele sucessivamente lhe confere encontra a palavra já habitada de uma intenção do outro. (PONZIO, 2009, p. 245)

Aprender a falar, para Bakhtin, é aprender a construir enunciados, pois não falamos (ou compreendemos) palavras ou orações isoladas, na realidade, a língua somente passa a integrar a vida através dos enunciados concretos. Para o autor, o enunciado é a *real unidade* da comunicação discursiva e cada enunciado é um elo na

cadeia complexa e organizada de outros enunciados. O enunciado possui características e peculiaridades constitutivas que o diferem da palavra/oração enquanto unidade da língua, conta, por exemplo, com limites precisos que compreendem um início (ressaltando que antes do seu início há os enunciados dos outros) e um fim, que precede os enunciados responsivos. A *alternância dos sujeitos do discurso* cria os limites precisos do enunciado, em qualquer campo da atividade humana e qualquer enunciado, “da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico [...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra para o outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 275). Outra peculiaridade constitutiva do enunciado é a sua *conclusibilidade*. A alternância dos sujeitos só é possível uma vez que o falante concluiu o que queria dizer em determinado momento e situação, apenas essa conclusibilidade abre a possibilidade de se responder ao enunciado, de tomar uma atitude ativamente responsiva em relação a este.

Assim, temos que a *inteireza* acabada do enunciado (que torna possível responder a ele) é determinada pela *exauribilidade do objeto e do sentido, pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e pelas formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* (BAKHTIN, 2006). Esses elementos constitutivos do todo orgânico do enunciado nos orientam na compreensão do processo da formação discursiva do sujeito, dentro de uma sociedade organizada, de um contexto e época específicos, nas situações concretas de enunciação.

A exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado varia nos diversos campos da comunicação discursiva, e pode ser quase totalmente plena, como por exemplo, nos pedidos e ordens e também em situações oficiais onde o elemento criativo é demasiado restrito ou, de outro lado, a exauribilidade pode ser muito relativa, como nos campos de criação onde encontramos apenas indícios de completude que nos permitem uma posição responsiva: “O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade [...] já no âmbito de uma *ideia definida pelo autor*” (BAKHTIN, 2006, p. 281 – grifos do autor). Outro elemento inerente a qualquer enunciado é a *intenção discursiva* do discurso ou a *vontade discursiva do falante*, que determina o todo do enunciado. Orientado por um projeto de dizer, o falante constrói seu enunciado a partir da escolha de um *gênero de discurso* (escolha que abarca tanto a especificidade do campo da comunicação

discursiva, quanto a situação concreta de comunicação e a composição pessoal dos participantes desta) e a compreensão de seu discurso é possível pelos participantes imediatos da comunicação uma vez que a ideia do falante se combina em uma unidade indissolúvel com seu aspecto semântico-objetivo, vinculando-o à situação concreta da comunicação, com suas características singulares, seus participantes e com os enunciados antecedentes.

Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento. (BAKHTIN, 2006, p. 282 – grifo do autor)

O terceiro e mais importante elemento do enunciado compreende as formas estáveis de gênero do enunciado: *os gêneros do discurso*. Os gêneros do discurso são as formas relativamente estáveis e normativas dos enunciados, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2006, p. 282). Segundo Bakhtin, para a compreensão entre os interlocutores os gêneros do discurso são tão imprescindíveis quanto a forma da língua, o domínio deles assegura a comunicação nas diversas esferas da vida (esfera da comunicação cultural ou da comunicação cotidiana), uma vez que apenas o domínio da língua não assegura essa mesma mobilidade ao discurso.

Há uma grande diversidade de gêneros do discurso difundidos no cotidiano e que se prestam a uma padronização tal que a vontade discursiva do falante somente se manifesta na escolha de um gênero, com sua entonação expressiva. Os gêneros do cotidiano (como por exemplo as saudações, as despedidas, as felicitações, etc.) são diversos e diferentes em função da situação de discurso, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação, “há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 284). Essas diversas formas de gêneros, no entanto, apesar de características de cada esfera, podem transferir-se de um campo para outro, podem ser reacentuadas na comunicação discursiva e renovadas.

Bakhtin esclarece que o enunciado singular, apesar de seu caráter criativo e individual, não acontece nunca fora de um gênero do discurso, ou seja, os gêneros não

são criados pelo falante no momento da fala, mas dados a ele. Mesmo os gêneros mais livres e criativos, como os da comunicação cotidiana oral que se prestam a uma reformulação livre e criadora, não se configuram em uma nova criação de gêneros. Destarte,

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285)

Na construção de nosso projeto individual de discurso, sempre consideramos o ouvinte - pois a enunciação é preparada para ele, construída sobre seu fundo aperceptivo -, o fazemos na forma de determinado gênero do discurso e com uma entonação expressiva. Podemos concluir que não há um só enunciado que seja neutro, a entonação expressiva é constitutiva de todo enunciado e guarda relações estreitas com os enunciados dos outros sobre os objetos do discurso e com o contexto de enunciação. Nossos sujeitos falam, enquanto professores, a partir de um lugar determinado: são professores de inglês e atuam na escola pública, ocupam um papel social e um espaço já valorados, constantemente falados. Em nosso estudo, julgamos que os discursos que (des)valorizam a língua inglesa e a docência na escola pública são aqueles com os quais os sujeitos dialogam e que participam na construção da imagem que elaboram de si e de sua prática. Os enunciados desses professores respondem a outros enunciados da mesma esfera discursiva, pois, como visto, 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):

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.

Em suma, compreendemos com Bakhtin 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, 2010a, p.100). Neste processo complexo de assimilação da palavra do outro, há aqueles discursos que resistem à apropriação do sujeito, permanecem alheios, Bakhtin afirma que esses discursos, mesmo à revelia do falante, se colocam “entre aspas”.

Faraco explica a constituição do sujeito dialógico na concepção bakhtiniana, para o qual a realidade linguística se apresenta como “um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações” (FARACO, 2009, p. 84). O sujeito, continua o autor, imerso nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, constitui-se à medida que assimila concomitantemente as vozes sociais e suas inter-relações dialógicas, neste esteio, metaforiza Faraco (2009, p. 84): “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais e suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”.

Na interação social, *locus* do processo de formação ideológica do homem, a palavra do outro pode atuar de diferentes formas na constituição da consciência, pode exercer a função de *palavra autoritária* ou *palavra interiormente persuasiva*, e dotadas de autoridade e/ou persuasão interior, essas palavras definem as bases da atitude ideológica e do comportamento do sujeito. De modo sumário, a palavra autoritária se impõe a nós, já a reconhecemos unida à autoridade, a uma hierarquia, “exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras” (BAKHTIN, 2010a, p. 144). A palavra autoritária entra na íntegra em nossa consciência verbal, a rejeitamos ou a aceitamos integralmente, são imunes aos limites dos contextos ou de variações de estilo, se incorporam de modo definitivo à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade. Já a palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, se entrelaça com nossas palavras (palavras elaboradas a partir da assimilação das palavras dos outros, no processo de interação verbal), é móvel e aberta aos contextos e às circunstâncias, lhe é peculiar o inacabamento de sentido e

sua vida criativa no contexto da consciência ideológica, nós a introduzimos em outros contextos, a colocamos em novas posições afim de obter novas respostas.

Além do mais ela ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. (BAKHTIN, 2010a, p. 146)

É, pois, na tensão discursiva que o sujeito vai se tornando quem é, no processo de assimilação da palavra alheia, as palavras interiormente persuasivas criam possibilidades de significação e ressignificação de pontos de vista e julgamentos. As peculiaridades das vozes de que nos apropriamos e que funcionam de diferentes modos na nossa formação socioideológica nos ajudam a reconhecer que o discurso dos sujeitos é marcado por palavras autoritárias (da religião, da política, da moral, a palavra do pai, do professor, etc.) e por palavras interiormente persuasivas, tomadas nos encontros com outros, ambas estão constante e dinamicamente construindo seus discursos, suas posições ideológicas frente a vida. Na realidade, esclarece Bakhtin (2010a, p. 143), o conflito e as interações dialógicas da palavra autoritária e da palavra interiormente persuasiva determinam “a história da consciência ideológica individual”.

Em suma, podemos afirmar à luz da teoria de Bakhtin que a constituição discursiva do sujeito ocorre na tensão e no conflito com as palavras alheias, as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro constituem toda a consciência e organizam “todos os domínios da existência cotidiana e da vida verbal ideológica” (BAKHTIN, 2010a, p. 153). Apropriamo-nos das palavras dos outros e nos empenhamos em torná-las próprias, as revestimos com nossas intenções e valores (também colhidos em território alheio), porém, nessa constituição eminentemente social, nossos enunciados são sempre respostas a outros enunciados e o domínio da palavra, enquanto propriedade originária e exclusiva do indivíduo, em qualquer circunstância, é ilusório. O sujeito, reiterando os dizeres de Ponzio (2009), é ele próprio diálogo.

### 2.3.3 “Para viver preciso ser inacabado”<sup>34</sup>: o processo vivo e dinâmico de apreensão, elaboração e transformação dos sentidos

Compreender os professores de inglês que atuam na escola pública como indivíduos/profissionais construídos na concretude das relações sociais, que significam e são significados nessas relações, nos possibilita um olhar mais amplo aos processos de elaboração de sentidos desses sujeitos acerca de sua prática, pois “vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (FARACO, 2009, p. 49). A significação veiculada nas relações sociais, a apropriação e reelaboração das palavras dos outros nessas relações, são constitutivas da identidade dos sujeitos, situada e inacabada, em constante elaboração, como procuraremos adensar a seguir, neste momento, em uma perspectiva bakhtiniana.

Uma vez que assumimos que o outro nos constitui e que nós também o constituímos, assumimos, embasadas no referencial teórico, que o espaço da subjetividade é tenso, que o diálogo não é consenso e a identidade dos sujeitos é instável, pois uma vez constituída nas relações sociais das quais participamos, não é acabada e definitiva, nossas identidades sociais são construídas e são múltiplas, “são estabilidades instáveis” (GERALDI, 2010, p.112).

Dessa perspectiva, o sujeito está em constante elaboração, é inacabado e vai se fazendo na concretude da vida. Geraldi (2010, p. 12), a partir de conceitos da estética de Bakhtin, esclarece que as identidades resultam de “uma dádiva da criação do outro que, dando-nos um acabamento por certo sempre provisório, permite-nos olharmos a nós mesmos com seus olhos”. Fontana (2010, p. 64) complementa que o sujeito, múltiplo em sua unidade, constituído na heterogeneidade das relações sociais - considerando a variedade de vozes sociais que o constitui - “vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro”.

---

34 Bakhtin (2006), no texto “O autor e a personagem”, apresenta os conceitos de *excedente de visão*, *distância (exotopia)* e *acabamento*, próprios de sua estética. No entanto, o autor transpassa esses conceitos para o mundo ético em vários de seus textos. Em sua percepção: “Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado [...]”. Bakhtin explica que o *acabamento* que o outro nos dá, por conta do lugar único e *exotópico* que ocupa e sua *visão excedente* de nós, à qual não temos acesso, constitui a nossa individualidade, diz o autor: “Avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes a nossa própria consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 11).

Retomemos que a palavra - material semiótico privilegiado que constitui o psiquismo – 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,

Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza *interindividual*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 46)

Em Bakhtin/Volochínov (2012) encontramos os desdobramentos da questão da significação e do sentido das palavras em contexto, pois tratam-se de conceitos fundamentais nas críticas que o autor desenvolveu direcionadas às principais orientações do pensamento filosófico-linguístico de sua época, o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato*<sup>35</sup>. Bakhtin/Volochínov (2012) defende que o falante se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas, num contexto concreto, encontrando-se aí o centro de gravidade da língua, não no sistema de formas normativas fixas e imutáveis, mas na significação que essas formas adquirem apenas em um dado contexto ideológico. Ensina o autor:

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade não são palavras que escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 99 – grifos do autor)

Para Bakhtin/Volochínov, a significação pertence a cada enunciação como um todo. A significação é entendida como os elementos *reiteráveis* e *idênticos*, fundados

---

<sup>35</sup> Para Bakhtin/Volochínov (2012) os princípios fundamentais das duas principais orientações do pensamento filosófico-linguístico vigentes (quando da publicação do livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, na Rússia, em 1929) eram equivocados para explicar a essência da realidade linguística. Bakhtin/Volochínov chamou a primeira orientação de *subjetivismo individualista*, que via no ato da fala, de criação individual, o fundamento da língua. Já a segunda orientação, o *objetivismo abstrato*, situava o centro organizador dos fatos linguísticos no sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Bakhtin/Volochínov (2012, p 127– grifos do autor) situou na interação verbal a realidade fundamental da língua: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”.

sobre uma convenção social, mas que não têm existência concreta fora da enunciação, “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 137). Juntamente com o sentido, que o autor chama de *tema*, a significação é parte inalienável da enunciação. O tema da palavra/enunciação é determinado pelos elementos linguísticos e também pelos elementos não verbais da situação, o tema é único, individual e não reiterável: “Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 133). Bakhtin/Volochínov enfatiza que não é possível traçar uma fronteira entre significação e *tema*, não há *tema* sem significação ou significação sem *tema*.

Encontramos a intrínseca relação entre a significação e o sentido relacionando-os ao processo de “compreensão ativamente responsiva” do discurso, conceito presente nas elaborações de Bakhtin, conforme observamos ao discorrermos sobre as características do enunciado. Retomando, todo enunciado é endereçado a alguém, é inteiramente determinado pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo e se realiza na premissa de uma resposta, i.e., preparamos nosso discurso para o ouvinte, nosso enunciado está repleto de intencionalidade. O falante, nos diz Bakhtin (2006), pressupõe que o ouvinte conheça seu objeto, empenha-se em tornar-se inteligível e conta com sua compreensão ativa e responsiva, “não espera uma compreensão passiva que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 272). O ouvinte, por sua vez, ao compreender o significado do discurso, ocupa sua posição ativo-responsiva em relação a este: discorda ou concorda com ele, o completa ou prepara-se para usá-lo, torna-se falante. Assim, Bakhtin alerta que não é possível tomar uma atitude ativo-responsiva diante do significado estritamente linguístico de uma palavra ou oração, a menos que consideremos o todo da enunciação, o contexto, sem o qual a palavra não é passível de significação. Envolvida pelo contexto, a palavra/oração – já um enunciado completo - 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, 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, 2010a, p. 88).

Destarte, constituem-se na tensão discursiva os sentidos elaborados acerca de determinado objeto, pois não deixam de ser respostas aos já-ditos sobre o objeto que se apresenta “envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (BAKHTIN, 2010a, p. 86).

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra nesse meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; (BAKHTIN, 2010a, p. 86)

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.

### Capítulo 3 – Percurso Metodológico

*[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2006, p. 400)*

No excerto acima, retirado do texto “Metodologia das Ciências Humanas”, Bakhtin difere a postura do pesquisador diante do objeto das ciências naturais (a *coisa muda*) e do objeto de estudo das ciências humanas, qual seja, o *sujeito falante*. Este encontro – entre sujeito e pesquisador - compreende, segundo o autor, o ativismo dialógico do sujeito cognoscente e do sujeito cognoscível produzindo um acontecimento do conhecimento dialógico (construído!). O autor segue explanando:

Historicidade. Imanência. Fechamento da análise (do conhecimento e da interpretação) em um dado texto. A questão dos limites do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento. (BAKHTIN, 2006, p. 400)

Neste momento, quando iniciamos a construção dos dados para a análise não perdemos de vista as possibilidades de construção do conhecimento nos diálogos que se estabelecem, com textos e(m) contextos.

#### 3.1 O Método: a entrevista dialógica

Com a tarefa posta e o fundamento teórico-metodológico desenvolvido, entendemos que a escolha do método para a realização do estudo é de fundamental importância. Freitas (2002, p. 28) elucida que a realização de pesquisa com aporte na abordagem histórico-cultural consiste em “compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o indivíduo com o social” e mais, para a autora, os estudos que abarcam essa abordagem “não podem ser percebidos como um encontro de *psiques* individuais, mas como uma relação de textos com contextos” (FREITAS, 2002, p. 30). Há de se considerar, além do contexto dos sujeitos, também o lugar social, o horizonte de valores que contextualiza e orienta a compreensão do pesquisador, pois “a leitura que [o pesquisador] faz do

outro, e dos acontecimentos que o cercam, está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a pesquisa” (FREITAS, 2002, p.30).

Vigotski e Bakhtin, considerando suas singularidades, reputam o papel do pesquisador como parte do próprio evento da pesquisa, uma vez que pesquisador e pesquisado(s) estão em interação. Vigotski (2007) diz que o aprendizado humano se trata de um processo através do qual o indivíduo penetra na vida intelectual dos que o cercam, ou seja, a construção de conhecimento ocorre em situações de inter-relação, como é o caso das pesquisas realizadas em ciências humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento, fruto da pesquisa, é construído de forma colaborativa e compartilhada. Para Bakhtin (2006), o pesquisador compreende o enunciado do sujeito da pesquisa como uma unidade da comunicação discursiva, o que requer uma compreensão responsiva, que inclui o juízo de valor e é sempre de índole dialógica.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição fora do mundo observado, sua observação integra como componente o objeto observado. (BAKHTIN, 2006, p. 332)

Com essas referências, Freitas (2002) concebe a entrevista - enquanto instrumento metodológico, na abordagem de cunho histórico-cultural - como produção de linguagem, sendo assim, dialógica, geradora de sentidos e com marcas dos lugares sociais ocupados pelo entrevistador e pelo(s) entrevistado(s) e do contexto social e histórico concretos no qual se realiza.

Ela [a entrevista] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. 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)

A entrevista, nesse sentido, é denominada por Freitas (2002 e 2007) de *entrevista dialógica*, com aporte principal na dialogia de Bakhtin, onde em interação

verbal, pesquisador e entrevistado buscam a mútua compreensão. A compreensão é explicada por Bakhtin, no texto “Metodologia das Ciências Humanas”, como uma construção em dado contexto e, embora a compreensão efetiva constitua-se em um processo único, é fruto de atos particulares e complexos:

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 2006, p. 398)

Elegendo o discurso dos sujeitos como instância de investigação, e coerente com o referencial teórico assumido, a *entrevista semiestruturada, de caráter dialógico*<sup>36</sup>, configurou-se em nossa escolha para ir a campo. A partir de nosso objetivo e dos aspectos que buscávamos compreender, elaboramos um roteiro (aberto) para as entrevistas que abarcou questões relativas à formação das professoras, à prática na escola pública e às relações ali estabelecidas, além de suas expectativas em relação à docência da língua inglesa na escola pública. Em todos os momentos de construção desta tese, também nas entrevistas, estivemos amparadas pelo referencial teórico e pela revisão da literatura, que orientavam o diálogo e nossa busca na compreensão dos sentidos construídos pelos professores, tendo em perspectiva que “não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor” (AMORIM, 2004, p.16).

### **3.2 Delimitação do campo empírico e os sujeitos da pesquisa: *o corpus fala!***

Para a delimitação do campo empírico, consideramos o número de escolas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo, onde nos propomos realizar a pesquisa, e a localização dessas escolas, no intuito de não concentrar as entrevistas

---

<sup>36</sup> Optamos por manter a nomenclatura do instrumento metodológico de *entrevista semiestruturada*, pois fomos a campo com um roteiro previamente definido, porém flexível e adaptável, com amplo espaço para a expressão dos sujeitos e para as interrogativas e questionamentos que poderiam surgir no decorrer da entrevista. Como não poderia ser diferente, de acordo com o exposto neste item, a entrevista é de *caráter dialógico*, uma vez que com o referencial teórico já consolidado e orientador do processo metodológico, as entrevistas caminharam para o diálogo, para a construção compartilhada de sentidos.

com professores atuantes apenas em determinadas regiões da cidade. No município, há dezenove escolas estaduais, sendo quatro delas Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais. Optamos por excluir de nosso universo de pesquisa as Escolas de Tempo Integral, por entender que correspondem ainda à minoria das unidades escolares do município e se caracterizam de forma bastante distinta das escolas regulares (com regime de meio período), inclusive no que concerne às condições de contratação dos professores. Escolhemos, assim, dez escolas localizadas em regiões distintas, procurando abranger a região central e as regiões periféricas do município.

Desde o princípio, pretendíamos a realização de, no máximo, dez entrevistas, considerando esse número satisfatório para atender os objetivos a que nos propomos, uma vez que com esse conjunto de material é possível construir dados que não se apresentem delimitados a determinada região do município e/ou a determinado público, e ainda, não se trata de um número tão extenso de entrevistas, o que favorece, na construção dos dados, a contemplação de todo o conjunto para a realização de análises mais aprofundadas e substanciais.

Visitamos as escolas escolhidas, com uma carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, e nos dirigimos até a direção solicitando um contato com o professor de inglês para nos apresentar e, dentro da disponibilidade e do interesse do professor, realizar a entrevista<sup>37</sup>. Em algumas escolas visitadas, conversamos com professores que lecionavam exclusivamente inglês, em outras, os professores que nos receberam ensinavam ambas as disciplinas: português e inglês.

Tivemos algumas dificuldades para chegar até os professores, em duas escolas não chegamos nem ao menos na direção ou coordenação, pois nosso acesso era restrito à secretaria e nos era solicitado retornar em outro momento ou aguardar um contato, de nenhuma maneira conseguimos um retorno. Em outras duas escolas, ao longo dos três meses que tentamos o contato, segundo a coordenação, as professoras de inglês ora encontravam-se em licença, ora não estavam disponíveis na escola e os alunos estavam sem aula ou com professores substitutos (de inglês?). Por fim, realizamos as entrevistas em seis, das dez escolas visitadas, sendo que em uma das escolas entrevistamos duas professoras, totalizando sete entrevistas.

---

<sup>37</sup> Consideramos pertinente informar que o projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP: Protocolo de Pesquisa nº 122/2015.

Todas as entrevistadas eram professoras e as entrevistas aconteceram nas escolas em que atuavam, em horários sugeridos por elas, geralmente horários destinados ao ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), conforme procuramos detalhar no *quadro I*. Os nomes das professoras foram alterados com o objetivo de preservar suas identidades, com o mesmo intuito os nomes das escolas onde atuavam e concederam as entrevistas foram omitidos.

*Quadro I – O contexto das entrevistas*

Nome da professora	Escola em que atua	Local da entrevista	Período e duração da entrevista
Nice	Escola A	Laboratório de Informática da escola	2º. Semestre de 2015 48 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> Com a carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa em mãos, me dirigi à secretaria da escola e conversei com a diretora que, atenciosamente, disse para que eu voltasse no dia e horário de ATPC, quando a professora estaria disponível. A diretora disse que ela mesma conversaria com a professora sobre a minha visita.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> No dia e horário combinados com a diretora, me dirigi à secretaria da escola, me apresentei novamente e fui encaminhada até ao Laboratório de informática. Essa sala é ampla e contém mais de 20 mesas com computadores, conforme me informou a professora. Havia vários professores na sala, porém não em reunião, estavam esparsos. A professora Nice me recebeu em uma das mesas, onde me concedeu a entrevista. Mesmo longe dos outros professores, a professora falava muito baixo. Foi muito solícita e atenciosa, respondendo a todas as perguntas com disponibilidade.			
Íris	Escola B	Sala da Direção da escola	2º. Semestre de 2015 55 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> Entrei em contato com a escola, via telefone, me apresentei e a secretária sugeriu que eu conversasse com a vice-diretora da escola, que também era professora de inglês. A secretária me passou todos os horários da professora na escola e sugeriu que eu passasse dentro daqueles horários para conversar com a Íris.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> Em um dos horários sugeridos, no período noturno, me dirigi à secretaria da escola e fui apresentada à Íris, que me recebeu na sala da direção. Essa sala é separada da secretaria, com duas mesas e duas cadeiras. Estávamos apenas nós duas na sala. A Íris estava na função de vice-diretora na ocasião e aceitou ser entrevistada naquele momento. Fomos interrompidas durante a entrevista, por uma inspetora de alunos, devido a uma briga entre dois alunos. Íris se ausentou da sala e a esperei por cerca de quinze minutos. Aparentemente, Íris lidou calmamente com a situação, e apontou o fato como corriqueiro, uma vez que havia muita indisciplina na escola. Íris foi muito disponível e atenciosa durante toda a entrevista, mostrou-se crítica e, ao mesmo tempo, passional em relação à profissão de professora.			
Selene	Escola C	Refeitório dos Alunos	2º. Semestre de 2015 39 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> Em conversa com a diretora da escola, via telefone, me apresentei e fui informada que poderia comparecer em qualquer dia e horário de ATPC, para me apresentar à professora de inglês e, se ela concordasse, realizar a entrevista.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> Compareci no dia e horário sugeridos e fui apresentada por uma			

secretária à Selene. Conversamos sobre a pesquisa e a professora aceitou ser entrevistada naquela ocasião. Fomos caminhando pela escola e sentamos em um banco comprido, de uma das mesas do refeitório dos alunos. A escola aparentava estar sem quaisquer alunos no horário, por volta das 18:00. Selene respondeu às perguntas com prontidão e rapidez, não se estendendo muito em suas respostas.			
<b>Hera</b>	Escola D	Corredor da escola	2º. Semestre de 2015 46 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> Com a carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa em mãos, me dirigi à secretaria da escola e fui atendida por uma secretária. Depois de certa espera, enquanto a secretária conversava com a direção e também com a professora de inglês, fui informada que poderia voltar no dia e horário de ATPC, quando a professora estaria disponível.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> Compareci no dia e horário sugeridos e, novamente, aguardei a secretária solicitar autorização da direção e avisar a professora sobre a minha presença. Hera me recebeu na secretaria da escola e fomos até uma mesa em um corredor, na frente das salas de aula. Na ocasião da entrevista havia circulação de funcionários e alunos no local onde estávamos. Hera não parecia se importar com os transeuntes, respondendo às questões criticamente e, como notei, com certo desânimo para com a profissão docente.			
<b>Gaia</b>	Escola E	Sala de Reunião	2º. Semestre de 2015 37 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> Com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa em mãos, me dirigi à secretaria da escola e fui atendida pela coordenadora pedagógica. A coordenadora disse que iria conversar com os professores de inglês da escola e, caso eles concordassem, eu os entrevistaria. Ela solicitou que eu ligasse para a escola para confirmar a possibilidade da realização das entrevistas. Após algumas ligações, fui orientada a ir até a escola em um dos horários de ATPC.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> Compareci no dia e horário sugeridos e fui encaminhada a uma sala de reunião, com 3 mesas e cadeiras. Duas professoras de inglês e português vieram até mim e se apresentaram, disseram estar disponíveis naquele momento e aceitariam participar da pesquisa. Conversei primeiramente com Gaia. Estávamos sozinhas na sala. Gaia foi atenciosa, porém concisa em suas respostas.			
<b>Bia</b>	Escola E	Sala de Reunião	2º. Semestre de 2015 45 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> O caminho até Bia foi o mesmo descrito acima, já que entrevistei Bia e Gaia na mesma escola.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> Bia foi a segunda a ser entrevistada, logo após Gaia, na mesma sala de reunião. Permanecemos somente nós duas na sala durante a entrevista. Bia é muito falante e mostrou-se bastante disponível e atenciosa.			
<b>Ártemis</b>	Escola F	Sala de Aula	2º. Semestre de 2015 49 minutos
<b>O caminho até a professora:</b> Com a carta de apresentação da pesquisadora e da pesquisa em mãos, me dirigi à secretaria da escola e fui encaminhada para a coordenadora pedagógica. Após minha apresentação, a coordenadora autorizou que eu fosse até a sala na qual a professora de inglês e português estava dando aula e perguntasse diretamente a ela sobre a possibilidade da entrevista. Fui até a sala de aula e rapidamente conversei com a professora, que pediu que eu voltasse no horário de ATPC, quando estaria disponível para a entrevista.			
<b>O ambiente da entrevista:</b> Compareci no dia e horário sugeridos, Ártemis me recebeu na secretaria da escola e fomos até uma sala de aula vazia. Não havia alunos na escola no horário da entrevista, por volta das 17:50. Ártemis foi bastante disponível e atenciosa, mostrando-se crítica, mas também satisfeita com a docência.			

A seguir, no *quadro II*, apresentamos as professoras, sujeitos de nosso estudo, fornecendo algumas informações que nos aproximem das professoras e nos ajudem a compreender melhor o lugar de onde falam. As informações concernentes à formação, tempo de magistério, situação funcional, disciplinas que lecionam e também as informações adicionais foram obtidas nas entrevistas e são, portanto, dados provindos dos sujeitos e não de quaisquer outras fontes.

*Quadro II – Apresentação das Professoras*

Nome da professora	Escola em que atua	Formação	Tempo de magistério	Situação funcional	Disciplina(s) que leciona
Nice	Escola A	Licenciatura Letras Português/ Inglês	25 anos	Efetiva	Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> A professora atua há 25 anos na rede estadual como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, nos últimos 6 anos se efetivou na disciplina de Língua Inglesa. Na ocasião da entrevista lecionava para as turmas do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental e para a 3ª. série do Ensino Médio. Nice estava há aproximadamente 1 ano de sua aposentadoria.					
Íris	Escola B	Licenciatura Letras Português/ Inglês	20 anos	Efetiva	Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> Na ocasião da entrevista a professora tinha dois cargos na rede estadual, atuando como vice-diretora em uma escola e como professora de inglês em outra escola. Íris lecionava Língua Inglesa para turmas do 8º. ano do Ensino Fundamental e da 2ª. série do Ensino Médio.					
Selene	Escola C	Licenciatura Letras Português/ Inglês	10 anos	Efetiva	Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> Na ocasião da entrevista a professora estava cursando o Mestrado em Linguística em uma Universidade Federal e tinha na escola a jornada inicial de 24 horas semanais, onde lecionava Língua Inglesa para turmas do 6º. ano e do 9º. ano do Ensino Fundamental e da 1ª. série do Ensino Médio.					
Hera	Escola D	Licenciatura Letras Inglês	7 anos	Efetiva	Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> Na ocasião da entrevista, a professora lecionava Língua Inglesa em duas escolas para completar a carga horária e tinha turmas do 6º. ano ao 9º. ano do Ensino Fundamental.					

<b>Gaia</b>	Escola E	Licenciatura Letras Português/ Inglês	15 anos	Docente Categoria “F” <sup>38</sup>	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> A professora atua há aproximadamente 15 anos na rede estadual como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Na ocasião da entrevista lecionava Língua Inglesa para turmas do 7º. ano e do 8º. ano do Ensino Fundamental.					
<b>Bia</b>	Escola E	Licenciatura Letras Português/ Inglês	8 anos	Docente Categoria “O” <sup>39</sup>	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> A professora atua há 8 anos na rede estadual, antes como eventual e na ocasião da entrevista como docente da categoria “O”. Desde que iniciou a docência passou por 4 escolas diferentes. Lecionava Língua Inglesa para turmas do 7º. ano, 8º. ano e 9º. ano do Ensino Fundamental.					
<b>Ártemis</b>	Escola F	Licenciatura Letras Português/ Inglês	6 anos	Efetiva	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
<b>Informações Adicionais:</b> A professora atua há aproximadamente 6 anos na rede estadual como professora de Língua Portuguesa e nos últimos 3 anos complementa sua carga horária com aulas de Língua Inglesa. Na ocasião da entrevista lecionava Língua Inglesa para turmas do 6º. ano do Ensino Fundamental.					

Observamos um grupo heterogêneo de professoras, no que se refere à idade e ao tempo de magistério, a situação funcional também não é comum a todas. Consideramos proveitoso o fato de todas as entrevistadas possuírem a Licenciatura na área em que atuam, pois pudemos depreender, nas entrevistas, marcas da formação inicial nas falas das professoras. No caso das professoras que lecionavam as duas disciplinas: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, as perguntas, em sua maioria, foram relativas especificamente à experiência das professoras com a língua inglesa, no entanto, no diálogo, referências e paralelos entre “ser professora” de uma ou outra língua emergiram e, de nosso ponto de vista, enriqueceram ainda mais os dados.

<sup>38</sup> Os professores da Categoria “F” possuem estabilidade e, segundo o disposto na Lei Complementar nº 1.215, de 30 de outubro de 2013, são dispensados da realização de avaliação anual, todavia, devem se inscrever e participar obrigatoriamente do processo anual de atribuição de classes e aulas.

<sup>39</sup> Os candidatos a professor na Categoria “O” são aprovados em um processo seletivo simplificado e o contrato, bastante precário, é de no máximo 12 meses. O professor deve realizar o processo seletivo simplificado anualmente e, via de regra, deve cumprir a “quarentena” (o decurso de 40 dias entre o término do contrato anterior e o início de outro) ou a “duzentena”, que poderá ser aplicada uma única vez para cada docente contratado para a celebração de um novo contrato. Fonte: “Manual do Professor 2015”, disponível no site da APEOESP: <<http://www.apeoesp.org.br/busca/manual-do-professor/>>. Acesso em 13 de abr. 2016.

### 3.3 Construção dos dados: “o texto só tem vida contatando com outro texto”<sup>40</sup>

Recordamos que na perspectiva enunciativa de Bakhtin (2006, p. 289), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, e assim sendo, 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. Bakhtin é o aporte fundamental para a análise enunciativa que propomos fazer. 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. Segue explanando o autor:

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). O autor nos adverte que nesse movimento dialógico a análise histórica não se limita à descrição de uma época ou à narrativa da vida dos sujeitos que desvela suas aprovações, reprovações, conflitos, etc., pois o sentido produzido é histórico, e já “se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade. Captar as relações do texto com a História é apreender esse movimento dialético de constituição do sentido” (FIORIN, 2011, p. 40). Eis o grande desafio.

---

<sup>40</sup> BAKHTIN, 2006, p. 401.

Com o objetivo de analisar, nos discursos de professores de inglês que atuam na escola pública, os sentidos que elaboram acerca do ensino do idioma nesse espaço, buscamos compreender os sentidos construídos pelas professoras, procurando apreender a historicidade inerente a seus discursos, no movimento de constituição dos seus enunciados na relação com outros enunciados.

Encontramos nos enunciados das professoras os discursos arraigados, já há muito presentes nas pesquisas que têm como sujeitos os professores de inglês da escola pública, como naquelas levantadas na revisão da literatura deste estudo. Esses discursos, construídos social e historicamente, parecem se fossilizar no ideário dos professores e se perpetuam, aparecendo quase que unanimemente em todas as entrevistas que realizamos, tais quais: o discurso que legitima a escola de idiomas como o lugar ideal para aprender inglês, que classifica os alunos da escola pública como desinteressados e que reforça a máxima de que os professores não precisam saber muito para lecionar o idioma nesse espaço, o discurso que enrijece a posição do inglês como uma disciplina menos importante na grade escolar, mas fundamental para o mercado de trabalho, e, por isso mesmo, essencial para o aluno “desprivilegiado” da escola pública.

Vigotski, ao explanar sobre os princípios basais da análise das formas complexas ou superiores do comportamento<sup>41</sup>, nos elucida acerca da fossilização do comportamento, que se manifesta nos processos psicológicos automatizados ou mecanizados, explicados pelo autor:

São processos que devido ao seu longo período de funcionamento se repetiram milhões de vezes e, por isso, se automatizam, perdem seu aspecto primitivo e sua aparência externa não revela sua natureza interior; poderíamos dizer que perdem todos os indícios de sua origem. Graças a essa automatização sua análise psicológica

---

<sup>41</sup> Vigotski (1995), ao discorrer sobre “a análise das funções psíquicas superiores”, a apoia em três momentos fundamentais. De maneira bem sucinta, primeiramente, o autor aponta para diferenciação entre a análise do objeto e a análise do processo, sendo este último defendido por Vigotski que advoga pelo estudo de qualquer forma superior do comportamento como um processo, em movimento. Em segundo lugar, Vigotski contrapõe as tarefas descritivas e explicativas da análise, compreendendo que o objetivo da análise recai sobre as relações e ligações dinâmico-causais, base dos fenômenos e, neste caso, a análise torna-se a explicação dos fenômenos e não apenas a descrição desses. A sua terceira tese fundamental orienta que a análise, ao invés de privilegiar o resultado, deve voltar-se ao processo que resultou em determinado comportamento, a seus momentos iniciais, para observar “o estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo” (VYGOTSKI, 1995, p. 105 – tradução nossa), pois, conforme elucida o autor, após um longo processo de desenvolvimento histórico e inúmeras repetições, os processos são automatizados, perdem sua forma original, quando se manifesta a fossilização do comportamento.

torna-se muito difícil. (VYGOTSKI, 1995, p. 105 – tradução nossa)

Trazendo para nosso estudo a problemática colocada por Vigotski, acerca de comportamentos que se fossilizam, inferimos que também os discursos, pela repetição ao longo do tempo, podem se estabilizar de tal modo que perdem sua origem. Vigotski nos aproxima de um processo de análise, cujo objetivo recai em recuperar a trajetória histórica do comportamento e chegar a seus “momentos iniciais”. Desse projeto ambicioso, nos orientamos, do ponto de vista metodológico, pela proposição de olhar para o processo histórico de formação dos discursos, reconhecendo-os como produção histórica, no entanto, sem a pretensão de recuperar suas origens. Dessa forma, compreendemos que mesmo significados e ressignificados a cada vez que emergem, os enunciados relativos ao ensino de inglês na escola pública são dotados de aspectos tão característicos e, aparentemente, petrificados, que ofuscam “sua natureza interior”, é preciso ver através e apesar deles.

Orientadas pelo objetivo da pesquisa, no diálogo com a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, considerando, como pontuamos, a historicidade e a heterogeneidade intrínsecas dos discursos e com o olhar fundamentado também nas proposições sócio-históricas de Vigotski, que nos elucidam acerca da análise voltada aos processos, compreendendo sua base histórica, as entrevistas foram ouvidas e a leitura das transcrições retomadas reiteradamente. Nesse processo, estabelecemos blocos temáticos que orientaram a construção e análise dos dados, nos quais reunimos recortes das falas das professoras observando os indícios de sentidos recorrentes em seus discursos acerca do ensino da língua inglesa e da prática na escola pública.

Sendo assim, trabalhamos com os seguintes blocos temáticos:

- 1. A língua inglesa para o aluno da escola pública** - bloco onde analisa-se, a partir das falas das professoras, o valor simbólico que atribuem à língua inglesa e que contrasta com a condição social dos alunos, o que torna esse objeto de conhecimento distante de suas realidades.
- 2. Onde se aprende inglês: a escola pública versus a escola de idiomas** - bloco no qual discutimos a noção internalizada e generalizada de que somente se aprende inglês em escola de idiomas, sendo as escolas regulares, especialmente a escola pública, *lócus* de não aprendizagem da língua inglesa. Buscamos compreender como essa referência participa das elaborações que as

professoras enunciam acerca do ensino do inglês na escola pública, de seus alunos e da própria prática.

3. **Para que se ensina inglês na escola pública** - bloco em que problematizamos a justificativa recorrente evocada pelas professoras para o ensino da língua inglesa a seus alunos da escola pública: a inserção no mercado de trabalho.
4. **A prática do professor de inglês na escola pública** - bloco onde procuramos analisar, nos discursos das professoras sobre como ensinam, as elaborações que emergem considerando a concretude da prática, as tendências atuais no ensino do idioma e as prescrições dos documentos oficiais.

A seguir, apresentamos as análises desenvolvidas.

## Capítulo 4 - Análises

Os recortes das falas das professoras apresentam-se entre “aspas duplas”, compreendendo as seguintes características em sua formatação:

As pausas são caracterizadas por pontos de reticência.	“Mas, na rede pública, o inglês... Os alunos têm muita dificuldade, acho também que até pela... Não sei, eles não exigem muito da gente.”
Nossas intervenções, no intuito de facilitar a compreensão do excerto, estão entre parênteses.	“Então, tem muitas coisas que precisam ser melhoradas (no ensino de língua inglesa na escola pública) e que a gente não sabe se isso vai acontecer.”
Edições (cortes) nas falas dos sujeitos são indicados por colchetes.	“Você vê que eles estão em contato com o inglês o tempo todo, mesmo que eles não saibam, que eles não percebem isso na vida deles [...] Então, você percebe que a importância do inglês foi crescendo e vai crescer, por ser uma língua mundial, e tudo.”
Quando as professoras parecem dublar, entonar os alunos ou a si mesmas, as frases apresentam-se entre aspas simples.	“Mesmo porque, hoje em dia, eles falam: ‘Ah, para que eu vou aprender inglês, eu não sei nem português, eu vou aprender inglês?’”
A ênfase do professor é representada por letras maiúsculas.	“Então, é difícil porque tem que ficar buscando materiais, mas aí a gente vai tentando adequar um pouco mais para trabalhar o TEXTO em si, mesmo.”

### 4.1 A língua inglesa para o aluno da escola pública

*“Está um pouco distante da realidade deles, ainda, a importância de ele aprender inglês, assim como informática, que seria um diferencial para a vida deles no trabalho, né? [...] Mas ainda é muito distante, muito distante. Ele acha que ele não vai chegar a nada, né?” - Nice*

A língua inglesa, sua “imprescindibilidade” é muito valorizada (e alardeada) na sociedade brasileira contemporânea. Paiva (1996), já nos idos anos 90, afirmava que a língua inglesa tem um valor simbólico em nossa sociedade associado a um *status* social que significa, para aqueles que a dominam, uma identificação com uma sociedade poderosa política e economicamente. Esse valor simbólico da língua inglesa, ainda permanece no ideário das professoras. Ao buscar de onde elas partem para dar sentido ao ensino da língua inglesa para seus alunos da escola pública,

notamos que a concepção predominante é aquela construída em território social, idealizada da língua inglesa, concebida como um conhecimento de um *status* superior, que é de domínio de uma classe social distinta de seus alunos, como vemos claramente no enunciado de Ártemis:

“Mas, a questão da língua inglesa, principalmente agora com o 6º. ano, ainda tem um certo encantamento, pela língua que é diferente, pela língua que significa um *status* maior do que o *status* no qual eles vivem, então é gostoso puxar esse lado deles, né?”  
- **Ártemis**

O enunciado das professoras emerge desse simbolismo da língua inglesa e, associado a ele, temos a ‘onipresença’ do idioma em vários setores do cotidiano, no dia-a-dia, no lazer, no mercado de trabalho, na aquisição de conhecimento, etc., enfim, no ‘mundo globalizado’ no qual vivemos.

No discurso ideológico dispersado atualmente pelo capitalismo, o domínio da língua inglesa é um dos aspectos de maior destaque (PEREIRA; AIUB, 2010). De acordo com Zacchi (2003 e 2007), que faz um levantamento dos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos sobre o inglês no mundo, a globalização e o ensino de língua inglesa, os discursos acerca da globalização são divergentes, podem referir-se à essa como neutra e benéfica ou como um processo conduzido unilateralmente, carregando consigo valores de uma cultura em detrimento de outras. Observando os diferentes discursos: o hegemônico, centralizador, e o contra-hegemônico, de resistência aos valores pretendidos como universais pelo discurso hegemônico, o autor conclui: “O que parece ser uma constante nessas discussões, no entanto, é a importância do papel desempenhado pelo inglês nesse processo de globalização. Nesse caso, também, *é raro dissociar globalização da expansão da língua inglesa [...]*” (ZACCHI, 2003, p.7 – grifos nossos). Essa associação é observada nas falas das professoras que, juntamente com a relação intrínseca inglês e acesso ao mercado de trabalho, recorre em seus discursos.

Dizem as professoras:

“Muito. Muito importante (o ensino da língua inglesa na escola). Principalmente pensando nisso, na questão do trabalho, na questão de abrir um espaço para eles no mercado de trabalho. Hoje, com tantas multinacionais aqui, eu acho que é superimportante, muito.”- **Nice**

“Quando eu comecei, a gente ouvia falar, sabia que era importante, mas não tinha esse contato todo que tem depois da era da tecnologia, né? Informática, internet [...] Então, você percebe que a importância do inglês foi crescendo e vai crescer, por ser uma língua mundial, e tudo.”- **Hera**

“Acho (o ensino da língua inglesa importante), justamente pela situação de globalização, pode até parecer assim, um argumento do senso comum, mas a situação na qual as pessoas vivem hoje, de tecnologia, de utilização de ferramentas de internet e tudo mais, ela (a língua inglesa) é uma linguagem muito presente.”- **Ártemis**

Ao atribuir valor ao ensino da língua inglesa são constantes nos discursos das professoras as referências à globalização e à tecnologia, presentes em todo lugar e momento, apenas em uma fala, da professora Selene, encontramos uma tentativa de questionamento, de explicação da relação inglês e globalização.

“Ah, eu tento mostrar bastante música, mostrar as influências, aí, da televisão, por meio de produtos... Mas, também, mostrar para eles que isso não significa que seja uma cultura melhor, uma influência melhor; é um outro tipo que existe e, por algum motivo econômico, influencia muito no nosso país.”- **Selene**

A professora que ensaia um discurso mais crítico em relação ao ensino de língua inglesa é mestranda na área de ensino de línguas em uma Universidade Federal do interior de São Paulo, sendo assim, inferimos que ela tem contato com textos e discursos diversos das demais professoras, discursos acadêmicos, quiçá críticos, referentes ao ensino de línguas. De qualquer maneira, os discursos que chegam às professoras acerca da língua inglesa, com os quais elas dialogam e a partir dos quais elaboram seus enunciados, denotam um valor a esse objeto do saber.

Como aprendemos com Bakhtin/Volochínov (2012, p. 45 – grifos do autor), todo signo é ideológico e “vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados”. Com o autor, compreendemos ainda, que antes de tornar-se objeto de dizer de um grupo, este emerge atrelado às condições socioeconômicas e é revestido de índices sociais de valor, pois “*não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes se não aquilo que adquiriu um valor social*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 46 - grifos do autor).

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material [...] o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que

o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo [...]. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 46).

Trazendo a discussão do valor social dos signos de Bakhtin/Volochínov para nosso trabalho, consideramos que a língua inglesa, enquanto objeto de conhecimento, carrega marcas de pertencimento a uma classe social dominante. A esse objeto foi atribuído um caráter de distinção social, que é também atribuído a quem o domina, lógica essa que é referendada pelas professoras. Não pretendemos discutir o discurso hegemônico na fala das professoras, que coloca a língua inglesa como porta voz de uma cultura superior ou mais nobre, porém, reconhecemos em seus discursos o *status* que atribuem à língua inglesa, como um conhecimento que denota poder e, destarte, pertence aos poderosos, ou seja à uma classe social superior. Dessa maneira, as professoras determinam que essa língua não é pertença de seus alunos, nem ao menos é reconhecida por eles como importante, é, de fato, muito distante deles. Seus alunos, circunscritos a determinada realidade social, tendem a seguir dentro dos parâmetros desta.

“Mesmo que você fale (que o inglês é importante), para os alunos ainda é muito distante, para o aluno é muito distante.” - **Hera**

“Tem uns que falam assim pra mim: ‘Ah, eu quero trabalhar na firma com meu pai, eu vou todo dia cortar ferro, eu não preciso de inglês’, a outra: ‘Eu vou ser babá’, ‘eu vou ser faxineira, igual minha mãe’, né? Então assim, é um mundo muito pequeno, que o inglês não está inserido, então, é uma luta diária...” - **Íris**

“Está um pouco distante da realidade deles, ainda, a importância de ele aprender inglês, assim como informática, que seria um diferencial para a vida deles no trabalho, né? [...] Mas ainda é muito distante, muito distante. Ele acha que ele não vai chegar a nada, né?” - **Nice**

“Os alunos da escola pública” que emergem nos discursos das professoras são aqueles que apresentam muita dificuldade para o aprendizado da língua inglesa, situação agravada, segundo as professoras, pelo desinteresse e o desconhecimento dos alunos das possibilidades advindas do domínio do inglês. Esses alunos, como elas os apresentam, são ignorantes quanto às próprias necessidades e, do lugar que ocupam, não enxergam a importância do aprendizado da língua inglesa. Nesse esteio, as professoras falam de um lugar social e cultural privilegiado, de onde veem as

oportunidades trazidas pela aquisição da língua inglesa, como as oportunidades do mercado de trabalho e sua importância para a inserção em um mundo globalizado.

“O aluno da escola pública”, objeto do discurso das professoras, é aqui colocado entre aspas, e será em outros momentos de nossa análise, pois trata-se de uma figura muito caricata, como percebido nas falas das professoras. Beira a uma generalização: se não todos, a maioria dos alunos que frequentam a escola pública. Esse aluno é, via de regra, carente financeira e culturalmente, desinteressado e sem expectativas de mudar a própria realidade.

Devemos lembrar que os discursos das professoras emergem na tensão com outras vozes que caracterizam e “caricaturizam” os alunos da escola pública, vozes que declamam que esses alunos, vivendo em condições adversas, não veem sentido no aprendizado do inglês. Na perspectiva bakhtiniana, “um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sempre sobre outro discurso” (FIORIN, 2010, p.35), ou seja, a relação entre discurso e realidade, é sempre mediada por outros discursos e, como já trouxemos alhures, os discursos de professores de inglês acerca do aluno da escola pública, trazidos pelos estudos da área, estabelecem uma equivalência entre sua condição econômica e sua capacidade ou interesse na aprendizagem da língua inglesa.

Quando pensam na língua inglesa como passaporte para o mundo globalizado, com as diversas expectativas que estão atreladas à posse desse conhecimento, e a colocam em relação com seus “alunos da escola pública”, as professoras voltam-se para o mundo de seus alunos e o caracterizam como pequeno e distante desse centro globalizado.

Em pesquisa realizada em 2015, encomendada pelo British Council<sup>42</sup>, com o objetivo de compreender as características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira, dentre as dificuldades vivenciadas pelos professores foi apontado o sentimento de desvalorização do trabalho, derivado do tratamento recebido da escola, ou dos alunos. O ensino do inglês, na opinião de 59% dos professores, é desvalorizado ou distante da realidade dos alunos.

---

<sup>42</sup> Para o estudo “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, de abrangência nacional, encomendado pelo British Council, foram realizadas entrevistas com gestores públicos da área de línguas estrangeiras, e professores da rede pública que participaram de grupos de discussão. Também foram realizadas observações etnográficas no ambiente das escolas públicas, onde coordenadores pedagógicos também foram entrevistados. Na etapa quantitativa do estudo foram entrevistados 1.269 professores de escolas municipais e estaduais das cinco regiões do país. O relatório 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 02 fev. 2016.

Para eles [os professores], a vulnerabilidade social dos alunos muitas vezes faz com que estes não percebam como o ensino de inglês pode ser relevante para a sua formação. Esta visão também é compartilhada pelos gestores públicos entrevistados, que sentem dificuldade de oferecer ensino de qualidade para populações vulneráveis. [...] Aprender inglês, dentro desta visão, seria um “luxo” que está fora do alcance da trajetória de vida esperada para estes jovens. Isso reforça a posição do inglês como uma matéria complementar e ajuda a reforçar a exclusão destes jovens de outras oportunidades para suas vidas. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 18)

Em nossa leitura, a distância entre a língua inglesa e o aluno da escola pública é marcada pelo lugar social e ideológico que a língua inglesa ocupa para as professoras. Suas falas deixam entrever como concebem a língua inglesa na relação com seus alunos: um idioma que agrega poder e possibilita projeção social, mas que seus alunos, circunscritos a sua realidade marginal, não conseguem enxergar, pois tendem a permanecer onde estão.

As professoras distanciam ainda mais seus alunos do centro da globalização ao dizerem que eles não dominam nem a própria língua e, até mesmo, desconhecem que os principais países falantes de língua inglesa existem, como observamos nas falas que seguem.

“Porque você chega com um gás, mas aqui não dá certo. Porque falta interesse, a pessoa não quer aprender inglês: ‘Pra que que eu vou usar?’, ‘Eu não vou sair desse mundo’. Então, você tem que fazer todo aquele trabalho de formiguinha, né? Pra falar: ‘Não, olha, quem sabe um dia você vai usar’, ‘Ele está aí na sua vida todo dia’.”  
– **Íris**

“Mesmo porque, hoje em dia, eles falam: ‘Ah, para que eu vou aprender inglês, eu não sei nem português, eu vou aprender inglês?’ 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’. Então, hoje, tudo é inglês, as propagandas são em inglês, tudo envolve o inglês. A gente tenta explicar isso, né? Mas eles, às vezes, acham que isso não é importante.” – **Bia**

“Eles não têm ideia de que os Estados Unidos existem, de que Inglaterra existe, eles ficam aqui, na realidade deles, fechados. Acham que é só isso.  
[...]  
Ah, eu considero inglês importante. Mesmo porque exigem no mercado de trabalho e tudo, se bem que alguns não têm consciência disso, eles perguntam por que eles têm que aprender inglês se eles não sabem nem português. Eles falam isso.” – **Selene**

O domínio das variedades de prestígio<sup>43</sup> da língua portuguesa, assim como o domínio da língua inglesa, recuperando Bourdieu, torna-se um capital simbólico de distinção social, “fundado na forma de prestígio, renome, reputação, autoridade pessoal e confere certo poder de consagração” (MONTEIRO; PECI, 2014, p. 5).

Ao evocarem que os alunos “não sabem nem o Português direito”, como Bia que, em mais de um momento chama a atenção para o fato: “Aí você tenta explicar que não é assim, e tal, mas eles não querem nem saber, eles falam: ‘eu não sei nem Português direito, vou aprender Inglês?’”, as professoras se referem ao domínio das variedades de prestígio ou da norma-padrão<sup>44</sup> da língua portuguesa, reiterando o distanciamento de seus alunos do conhecimento que é de domínio de um grupo social distinto.

A construção ideológica que confere às variedades prestigiadas (no caso da língua portuguesa) e à língua inglesa uma qualidade superior inerente, determina a diferenciação dos falantes, entre aqueles que pertencem e não pertencem a determinados grupos. Para as professoras, seus “alunos da escola pública” estão circunscritos a determinada realidade, e preenchem adequadamente o estereótipo do aluno desinteressado, que não sabe nem a própria língua e não compreende as razões para aprender a língua inglesa.

Trazendo à baila a concepção de excedente de visão de Bakhtin, ao contemplarmos o outro temos dele uma visão que ele mesmo não pode ter de si, pois, do lugar que ocupamos, nosso olhar abrange o que a ele não é possível ver: “a cabeça, o rosto, a sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele” (BAKHTIN, 2006, p. 21). Esse excedente de visão ou de conhecimento é inevitavelmente “condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em

---

<sup>43</sup> Bagno (2003), por compreender que a nomenclatura “norma culta” causa uma confusão de conceitos (norma culta e norma padrão) e ainda carrega consigo uma forte conotação ideológica e o preconceito social, usa diferentes terminologias para se referir às linguagens (relação língua e sociedade). Usamos aqui a nomenclatura “variedades de prestígio” ou “variedades prestigiadas”, sugerida por Bagno (2003, p. 65) para nomear “as variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana”.

<sup>44</sup> Para Bagno (2003, p. 64), a norma-padrão é prescritiva e relaciona-se “à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado”. Segundo o autor, ela está intrinsecamente relacionada ao contexto escolar e ao ensino formal, porém está “fora e acima da atividade linguística dos falantes”.

que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2006, p. 21). Por conseguinte, o acabamento<sup>45</sup> do outro, que o nosso excedente de visão nos possibilita, é marcado pelo lugar que ocupamos na existência, nossos pontos de vista, nossa visão de mundo (construídos em território social). Da exterioridade que ocupam em relação a seus alunos, e a partir de como concebem a língua inglesa e os alunos que ensinam, considerando as diferenças de classe e prestígio sociais entre uma e outros, as professoras dão a eles certo acabamento:

“A primeira e grande dificuldade (para ensinar inglês) é a resistência, como eu te disse, a maioria dos meus alunos são alunos de periferia, o mundo deles é muito restrito, então eles não veem grandes ações no futuro.” – **Íris**

“A grande maioria não gosta, eles reclamam muito. A maioria fala assim: ‘para que ter aula de Inglês? Não vai servir para nada’.”- **Bia**

Consideramos oportuno esclarecer que, a partir de referências teóricas bakhtinianas, as falas dos alunos trazidas pelas professoras ([...] eles falam: ‘eu não sei nem Português direito, vou aprender Inglês?’ – **Bia**), não são meras repetições. As professoras servem-se desses enunciados para dar cabo de seu projeto de dizer. Devemos lembrar que as condições concretas de produção do discurso são orientadoras dos dizeres dos sujeitos, o contexto ou contextos de onde emergiram as palavras e o destinatário, para quem o enunciado se dirige, participam da enunciação, configurando um momento criativo, quando o sujeito toma a palavra e a povoa com sua intenção. Assim, “nenhuma oração, mesmo de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (BAKHTIN, 2016, p. 313). Complementando essa discussão, Ponzio (2009, p. 102 – grifo do autor) elucida que os discursos “são materiais já manipulados e, como tais, no plano semântico não são somente semantemas, mas também *ideologemas*; não tem só um significado geral, mas também um sentido ideológico preciso”. A partir de nossas análises das falas das professoras, que são entremeadas pelos enunciados atribuídos por elas aos alunos, pudemos compreender o sentido ideológico que atribuem à língua inglesa na relação com seus alunos.

---

<sup>45</sup> Bakhtin indica que o acabamento só é possível a partir de um olhar exotópico (exterior), que possibilita o excedente de visão, como já apontamos neste trabalho. Ilustramos essa ideia com explicação de Amorim (2006, p.97): “O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado.”

Se, por um lado, as professoras determinam que os “alunos da escola pública” ignoram a importância do aprendizado da língua inglesa, conhecimento que os levaria a fazer parte de um centro globalizado, alegando que o idioma é muito distante deles, por outro lado, elas forçosamente reconhecem que o inglês, a “língua onipresente”, faz parte de sua realidade. A língua inglesa está sim inserida, em alguma medida, no mundo de seus alunos, como elas nos revelam:

“No caso deles (dos alunos), jogos, *tablets*, celular, tudo. Você vê que eles estão em contato com o inglês o tempo todo, mesmo que eles não saibam, que eles não percebiam isso na vida deles [...]” – **Hera**

“Agora com esses modismos de celulares, a denominação para a foto tirada de si mesmo é uma palavra inglesa, então eles vivenciam muito a língua inglesa e muitas vezes eles vivenciam a língua inglesa no dia a dia muito mais do que eles vivenciam na escola.” – **Ártemis**

Observamos nas falas acima uma outra relação estabelecida pelas professoras entre a língua inglesa e seus alunos, esses que não têm expectativas de mudanças em suas realidades possibilitadas pela aquisição da língua, mas que não estão excluídos da globalização. As professoras não ignoram que seus alunos fazem parte desse processo e, se jamais ocuparão seu centro, ocupam sua periferia. Na periferia da globalização, “os alunos da escola pública” estão em contato com a língua inglesa, através das diversas tecnologias apresentadas no idioma, por exemplo. Notamos, inclusive, que é nessa relação, mais cotidiana do aluno com a língua, que as professoras buscam envolver e motivar seus alunos nas aulas, como veremos adiante nas análises, ao olhar para as práticas.

Podemos conjecturar que os discursos estabelecem diferentes relações com um mesmo objeto da realidade, as quais, segundo Volochínov (2013), são intermediadas pelas diferenças de classe. Inferimos que, para as professoras, a língua inglesa enquanto avaliada como passaporte para uma mudança na realidade, é distante dos alunos da periferia, no entanto, a língua inglesa que chega através de meios de comunicação de massa e de tecnologias que lhes são possíveis consumir, é parte da vida deles.

## 4.2 Onde se aprende inglês: a escola pública *versus* a escola de idiomas

*“Como eu acho que deveria ser o ensino de inglês? 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[...]E é tudo o que a gente não tem.” – Bia*

Nos discursos das professoras sobre o ensino de língua inglesa, nos deparamos com mais um entrave, já previsto na literatura. Além de “seus alunos” não interessados e alheios à importância de seu objeto de ensino, as professoras creditam às escolas de idiomas o lugar de referência de aprendizagem do inglês.

Há, em suas falas, 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 ensino idealizado, aquele que daria certo, um lugar utópico, um sonho. Caberiam seus alunos da escola pública nesse lugar?

*“Lógico, se eu tivesse um laboratório de línguas aqui e um laboratório de informática para pesquisa, é lógico que motivaria muito mais o meu aluno. Se eu tivesse aqui, na sala. Eu já tentei instalar e não consigo, os programinhas, aí, para os joguinhos, jogos didáticos, para que eles... Isso melhoraria muito, não restam dúvidas. [...] Mas acho que é sonho. Eu não consigo, não tem uma perspectiva, assim, de realização.” – Nice*

*“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, ter uma sala específica para isso, que a gente pudesse usar equipamentos diferentes, até mesmo um computador para mostrar para eles pesquisas... É tudo o que a gente não tem.” – Bia*

Conforme observamos nos recortes acima, as professoras têm 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 endossa Íris:

“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**

Ao reconhecerem esse formato de ensino como ideal para a aprendizagem, formato esse muito diferente daquele no qual atuam, as professoras participam do consenso coletivo que delimita os lugares onde se aprende e não se aprende inglês, sendo esse último a escola pública. O *locus* que reúne todas as condições necessárias para a motivação e aprendizagem dos alunos, esse lugar idealizado, onde inclusive os alunos são interessados e aprendem, são os cursos particulares de inglês:

“Então, eu tenho alunos – que foram meus alunos no ano passado e são meus alunos este ano – que foram até fazer cursos de Inglês, porque gostam. Assim, não é a grande maioria, é a minoria; mas é a minoria que, às vezes, faz a diferença, porque têm alguns... Têm alguns que não gostam nunca, e que você vê que nunca vão querer, e que não têm interesse nenhum, então você fica feliz quando você sente que eles gostam das aulas de Inglês e foram até procurar, pediram para os pais... E é engraçado que eles trazem para mim. Tem alguns alunos que trazem o livro do que eles estão aprendendo lá, eles falam: ‘professora, estou aprendendo isso; professora, já aprendi isso; professora, eu sei isso’, então, eles são interessados.” – **Bia**

Voltando ao nosso questionamento: caberiam seus alunos da escola pública no lugar privilegiado de aprendizagem do inglês? Inferimos que não todos, somente “os interessados”, i.e., no lugar de excelência, o aluno excepcional<sup>46</sup>, que escapa à regra. Os enunciados das professoras deixam entrever nosso momento histórico, no qual o apelo midiático dos cursos de idiomas é massivo, e o cenário de sucesso difundido por esses cursos se contrasta com a histórica reputação da ineficiência do ensino da língua inglesa nas escolas públicas.

Compreendemos, na perspectiva enunciativa que seguimos, que em uma complexa interação o discurso voltado a um objeto aduna-se aos discursos já

---

<sup>46</sup> Usamos excepcional no sentido de: “Relativo a exceção” (disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/excepcional>>. Acesso em 24 set. 2016), uma vez que “os interessados”, nas falas das professoras, são a minoria de seus alunos.

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 a, p. 86)

Fiorin (2011, p. 40), partindo do dialogismo bakhtiniano, conclui 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”. 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 já mencionada, divulgada pelo British Council, 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**

O discurso generalizado que confirma o fracasso do ensino da língua inglesa na escola pública apoia-se no discurso que preconiza a eficiência dos cursos particulares do idioma. Esse discurso fossilizado, reavivando Vigotski, mascara toda a complexidade inerente ao aprendizado de uma segunda língua e ignora também os possíveis fracassos das escolas de idiomas, mesmo com todos os recursos tecnológicos e os “métodos inovadores”.

Revuz (2006, p. 217) nos elucida que o aprendizado de uma língua estrangeira é difícil, pois mobiliza diferentes dimensões do aprendiz, que “deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização de estruturas linguísticas”. A complexidade desse aprendizado também se dá, segundo a autora, pois essa experiência se apresenta como um fato inédito, como um adentrar em território desconhecido, como iniciar uma atividade nunca antes praticada, o encontro da primeira língua com uma outra língua nos parece uma experiência completamente nova. Para Revuz, o “estar-já-aí” da

primeira língua é tão onipresente na vida de qualquer pessoa que se tem a ideia de jamais tê-la aprendido, e então, o que se sucede ao aprender uma língua estrangeira é um confronto que faz emergir questões muito específicas e vem questionar a relação afetiva sedimentada já instaurada com a língua materna. Diante de um aprendizado de tal complexidade, marcado pela “taxa de insucesso”<sup>47</sup>, a estudiosa 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 e inquestionável sobre a eficiência das escolas de idiomas, as professoras valoram, primeiramente, 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**

Em segundo lugar, avaliam seus alunos como desinteressados e fracos, pois os alunos interessados, dois ou três, vão até a escola de idiomas para aprender. Nas falas das professoras encontramos que se aprende o inglês fora da escola pública, como sublinhamos, a seguir:

“Mas, na rede pública, o inglês... Os alunos têm muita dificuldade, acho também que até pela... Não sei, eles não exigem muito da gente. Eu tenho, por exemplo, aqui na escola, em cada classe, eu devo ter dois ou três alunos que complementam, que fazem o inglês em uma escola, que têm uma perspectiva assim: ‘eu sei que o inglês é importante para o mercado de trabalho e devo me dedicar mais’.” – **Nice**

---

<sup>47</sup> Revuz (2006, p. 213), no artigo “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, traduzido por Serrani-Infante, inicia suas considerações acerca do complexo processo do aprendizado de uma segunda língua, afirmando: “Pois, é preciso reconhecer, a aprendizagem de línguas ‘estrangeiras’ se destaca primeiramente pela sua taxa de insucesso”.

“E os alunos, assim, o que a gente consegue passar para eles é bem básico mesmo, né? Porque só são duas aulas na semana, então você dá aula hoje e daqui a uma semana você vai dar (aula novamente); então, alguns alunos, os que gostam, estão sempre vindo, perguntando. Se interessar vão até para outras escolas, fora da nossa escola, mas é a minoria, é a minoria.”- **Gaia**

Em terceiro lugar, o próprio conhecimento específico para lecionar a disciplina também é avaliado na comparação com o sucesso e a qualidade conferida às escolas de idiomas e valorado, pelas professoras, como inferior, como vão revelando em seus discursos:

“Mas eu sei as minhas limitações. Por exemplo, eu tenho problemas na fala, ou para tentar escutar um filme, eu tenho meus limites...” – **Selene**

“**Pesquisadora:** E isso que você não aprendeu, que é a conversação, faz falta para você hoje, na sala de aula, ou não?”

Aqui, não. De verdade, não. Talvez se eu fosse trabalhar numa escola particular, ou até mesmo num curso, dar aula... Se fosse um básico, acredito que daria para dar, mas, assim, se fosse mais avançado, não daria. Porque teria que aprender mais, e eu sinto falta, demais.” - **Bia**

“Eu perdi muito a fluência, porque aqui não exige muito, infelizmente.”- **Nice**

Consideramos importante pontuar que o ensino da língua inglesa conta com uma peculiaridade, segundo Leffa (2011, p. 16), “o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada [...] na aprendizagem de uma língua não somente o sucesso, mas também o silêncio fala alto”. O autor ressalta a valorização da habilidade de falar a língua estrangeira como reconhecimento da aprendizagem e do domínio do idioma, sendo que a ‘mudez’ do aluno representa o fracasso de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, na disciplina escolar de língua inglesa não falar a língua é sinônimo de não saber a língua, o que torna difícil para o professor ou para o aluno disfarçar seus conhecimentos. Leffa (2011, p.17) explica,

Uma consequência imediata, portanto, dessa impossibilidade de disfarçar o que não se sabe, no caso da aprendizagem da língua estrangeira é a imediata visibilidade do fracasso. O insucesso também permeia outras disciplinas, mas lá talvez seja mais fácil para o professor fingir que ensina e o aluno fingir que aprende.

Uma proposição do autor é a de se encarar o desafio de atingir o objetivo claro, para professores, alunos, pais e comunidade, “de conhecer a língua estrangeira em algum nível de proficiência viável no contexto da escola” (LEFFA, 2011, p. 18). Compreendemos, porém, que a vagueza do “nível de proficiência” que é possível atingir na escola corrobore a ideia de que nada se aprende durante os anos escolares e torna difícil qualquer tentativa de mensurar a qualidade da oferta da disciplina nesse contexto.

Aos fatores já descritos pelas professoras que desabonam o ensino da língua inglesa nas escolas públicas, em suas falas encontramos ainda a desvalorização da disciplina na hierarquia das disciplinas escolares, que se reflete irremediavelmente na maneira como as professoras se posicionam frente ao ensino do inglês na escola pública. Historicamente, a disciplina de língua inglesa ocupa uma posição inferior dentre as disciplinas escolares. Já 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, 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 já abordado, e que inferimos, contribui 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 no próximo bloco, 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, a disciplina não é valorizada e os alunos não querem aprender, além de não haver perspectiva de melhora na oferta do ensino da disciplina, já em uma condição muito fragilizada. 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*.

“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**

Consideramos, a partir das falas das professoras, que a avaliação é um reconhecimento importante da disciplina no meio escolar. A disciplina que não é cobrada, nem nunca será (“Eu tenho uma perspectiva de estagnação...[...] o professor

que dá um desenhinho para os alunos pintarem lá está bom, que dá notinha 5 está bom...” – **Ártemis**”), é diminuída diante das disciplinas “realmente importantes”, que são dever da escola ensinar e prioridades na avaliação do estado, e, por isso mesmo, são disciplinas com maior carga horária e reconhecimento no âmbito escolar. 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<sup>48</sup> (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 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 3ª série do Ensino Médio). Entendemos que outras disciplinas também não constam na avaliação do estado e contam com apenas duas aulas na semana, porém 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. O objetivo por parte das escolas de alcançar as metas do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado 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<sup>49</sup>. Nas escolas públicas estaduais esse sistema avaliativo baseado no esforço e na recompensa, contribui para que a prioridade orbite em torno das disciplinas consideradas na avaliação, as disciplinas que são “o foco”, como nos ilustra Gaia:

---

<sup>48</sup> “O desempenho dos alunos no Saresp também é utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). O índice, que é um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista, foi criado em 2007 e estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Por meio do Idesp é calculado o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação.” Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em 20 fev. 2016.

<sup>49</sup> No site eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo podemos encontrar como o **Idesp é usado para calcular o bônus** dos servidores:

“O Idesp é o fator principal que compõe o bônus. Além do índice, a frequência do servidor também integra o cálculo, assim como o índice socioeconômico. No que se refere ao Idesp, a meta estipulada para a escola serve como base para o cálculo da bonificação. O valor que o servidor irá receber é equivalente ao cumprimento da meta de sua unidade. Dessa forma, considerando o índice de partida – aquele alcançado no ano anterior – a unidade que alcançar 100% da meta receberá 100% do bônus, aquela que alcançar o equivalente a 50% da meta, terá 50% do bônus, e assim por diante. O mesmo parâmetro vale para as escolas que superarem suas metas, até o limite de 120%.” Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/servidor-entenda-as-metas-do-idesp-e-consulte-o-indice-de-sua-escola>>. Acesso em 20 fev. 2016.

“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 [...]. Eu não diria que o inglês é menos importante, mas eu acho que o Português e a Matemática, ainda, são o foco. Eles não estão dando tanta importância para a aula de Inglês, por exemplo; o foco eu acho que é outro, no caso do estado.”- **Gaia**

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.

“Então essa vantagem tem dentro da nossa escola, a possibilidade de se firmar como professora (de inglês), porque senão fica assim, ‘ah, não vale nada’... Fragiliza demais, já é frágil, se por parte da coordenação e da direção ainda tiver essa postura de quebrar a autoridade do professor, de não considerar, piora... Está se aprendendo por que? Mais um pouco levanta aluno, sai da sala e fala assim: ‘não vou aprender porque sua nota não vale nada no final do ano’... Daí não tem jeito, né?”- **Ártemis**

“Eu sinto isso, mas, de uma forma geral, nas escolas não resta dúvida de que o professor de língua portuguesa é muito mais cobrado. Tanto é que, aqui, no ano passado, eu trabalhei com o segundo ano do Ensino Médio. Eu queria complementar a minha jornada, e a diretora me ofereceu uma turma de língua portuguesa para eu dar aula. Eu adorei, fazia tanto tempo que eu não trabalhava no estado com língua portuguesa... É muito mais legal para o professor, porque você tem que ter mais contato com a turma, você cria um vínculo muito maior.”- **Nice**

Vemos com Ártemis que é preciso se “firmar como professora” para ser reconhecida no espaço escolar, devido à debilidade da disciplina. Nice, ao assumir o papel de professora de língua portuguesa, docente que “é muito mais cobrado”, denota as qualidades positivas da docência, como a satisfação do professor e o vínculo com os alunos, o que deixa implícito, não ocorre na docência em língua inglesa. Somos na relação com o outro, o indivíduo percebe suas características e elabora julgamentos sobre si próprio e sobre seu fazer na alteridade, nessa relação “tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações” (FONTANA, 2010, p. 62).

Concluimos que os sentidos de que não se aprende inglês na escola pública são elaborados a partir da mobilização de um agregado de fatores socialmente construídos e 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.

### 4.3 Para que se ensina inglês na escola pública

*“[...] ‘Caramba, porque eu vou insistir logo nessa disciplina que nem cobrada é?’, né?” - **Ártemis***

*“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***

Os enunciados das professoras Ártemis e Nice trazidos acima não são recortes de uma conversa, mas dialogam como tal, ambas se remetem à disciplina de língua inglesa como acessória na escola e, diante deste quadro, a professora Ártemis se questiona o porquê de ensinar inglês, e a professora Nice justifica:

*“[...] 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***

Neste bloco, problematizamos a justificativa principal das professoras para o ensino da língua inglesa na escola pública, qual seja: 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”.

*“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***

Discursos como o de Nice nos desafiam a voltar 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 da professora, 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: *21<sup>st</sup> 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 retomada dos 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<sup>50</sup> (2016,

---

<sup>50</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.

s.p.), “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 obscura<sup>51</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 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,

---

<sup>51</sup> A esse respeito, lembramos que o Governo Federal lançou a Medida Provisória 746/2016, em 23 de setembro de 2016, com uma proposta de “reforma do ensino médio”, a qual foi duramente criticada por profissionais da educação e inclusive pelos estudantes secundaristas que se mobilizaram e ocuparam escolas por todo o país. A MP foi aprovada e a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415) foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017. A nova lei apresenta mudanças polêmicas, tais como: a flexibilização do currículo, tendo um núcleo comum de disciplinas e outras que seriam eletivas; a implementação das escolas de tempo integral, com carga horária escolar de 7 horas por dia; a contratação de profissionais com “notório saber”, dispensando o diploma de licenciatura aos profissionais que lecionem no ensino técnico e profissionalizante. Essas mudanças foram questionadas por diversas entidades educacionais, entre elas, a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação) que organizaram o Movimento Nacional pelo Ensino Médio (ver mais em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/08/manifesto-movimento-ensino-mc3a9dio-2016.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.) e consideram a fragmentação do Ensino Médio como prejudicial à educação “de base”, portanto comum a todos, o que lesaria, principalmente, “os filhos da classe trabalhadora”. Ainda no âmbito dos questionamentos críticos concernentes à nova lei, não podemos deixar de pontuar que os princípios que a regem “estão em perfeita sintonia com a costura política que o alto empresariado vem consensuando, nos bastidores, para mudanças necessárias no âmbito educacional. [...] Reclamar que o maior problema da reforma foi sua aplicação “antidemocrática” e “sem diálogo” – via MP – ainda que possa ser um instrumento tático, foge à questão central, pois oculta o interesse em acelerar as condições para o aumento da produtividade dos trabalhadores no Brasil, com uma maior qualificação técnica” (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).

O que fica evidente [...] é que, de forma crescente, 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. Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado. [...]. 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)

Em uma perspectiva histórica, os autores elucidam que é preciso abordar o objeto da análise na relação entre o plano estrutural e o conjuntural, sendo assim “as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

Conduzindo nossas análises em consonância a essa abordagem, observamos nos discursos das professoras 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 ele 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**

“Já tive casos de alunos no supletivo aqui, alguns anos atrás, uma aluna foi substituir... A secretária teve um bebê e ela foi substituir. Estava começando inglês aqui no ensino médio, e supletivo, ela não tinha base nenhuma, e ela veio: ‘professora, e agora? Eu vou substituir, o que eu faço?’ Eu peguei, fiz um manual com frases, falei ‘essa é para passar uma ligação, essa é para isso’... Eu sei que, depois, essa menina... No fim da história, essa menina ficou a secretária do departamento porque a empresa decidiu investir nela, pagou um curso de inglês intensivo, e ela está até hoje na empresa como secretária. [...] Então, às vezes a gente acha que não vai precisar daquela língua, o aluno; ela trabalhava na linha de produção.” - **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 somente descrevemos o mundo, 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).

Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de *refratá-lo*), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. (FARACO, 2009, 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, como já contemplamos em nossas análises. Para os alunos da escola pública, provindos das classes populares, o domínio da língua inglesa serve para municiá-lo de um conteúdo que melhore suas chances de ingresso no mercado 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 (“É importante, sim, eu falo para eles: Lá fora, quando vocês forem procurar um emprego...” - **Bia**), 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 pra 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 evidentes, palpáveis, universais para seu ensino na escola pública: a língua portuguesa e a matemática tem ‘serventia’ a todos os alunos que lá estão, os quais precisam ler e 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, uma justificativa “nobre”, que remete a uma concepção salvacionista da educação, a qual, ainda que equivocada, fundamenta o porquê do comprometimento com uma atividade tão desafiadora: ensinar uma disciplina “muito distante” da realidade dos alunos, a qual não é reconhecida no espaço escolar, que por sua vez se configura em um ambiente desfavorável à aprendizagem do idioma.

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. O reconhecimento das professoras de que o aprendizado da língua inglesa tem participação na formação integral de seus alunos, possibilitaria que a disciplina que lecionam fosse pensada por elas como “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), aquele que habilita o aluno a

efetivamente caminhar para além de suas circunstâncias locais. A nosso ver, a mera instrumentalização limita a formação, uma vez que vai na direção de promover o “ajuste” do aluno à realidade, na qual, de acordo com as falas das professoras, apenas um ou outro irá usufruir das benesses do conhecimento da língua inglesa.

#### **4.4 A prática do professor de inglês na escola pública**

*“Então, de alguma maneira você acaba mudando um pouquinho, você sai daquele basicão que você aprendeu e, de repente, você chega na sala de aula e vê que a realidade é outra [...]”- Gaia*

Como dizem ensinar, como nos contam acerca de sua prática, nas especificidades do fazer docente na disciplina de língua inglesa, as professoras reiteram os discursos que circulam no âmbito de sua profissão, que normatizam e particularizam a prática do professor de inglês. Voltamos nossa atenção aos discursos das professoras sobre o modo como ensinam, compreendendo que essa atividade é parte de uma urdidura que envolve: para quem ensinam, onde ensinam e o porquê ensinam. Fontana (2000, p.104) já alertara que para enxergar o professor é preciso reparar “na trama miúda feita de sentidos peculiares, discreta e silente, que vão [vamos] tecendo no fluir obstinado (entediante ou efervescente) das relações e rituais cotidianos de trabalho”.

Observamos que as professoras ao discorrerem acerca de sua prática, de como ensinam (ou como gostariam de ensinar) e das estratégias e recursos que usam (ou gostariam de usar) nas aulas para conseguir a “participação interessada dos alunos”, se identificam como professoras da língua inglesa, nas especificidades deste ofício. As docentes fazem o que é esperado do professor de inglês, procuram colocar em prática atividades diferenciadas mesmo em um ambiente onde encontram dificuldades para trabalhá-las, seguindo as tendências atuais no ensino do idioma. A preocupação em motivar os alunos, tornar o aprendizado do idioma significativo, é uma questão central presente nos estudos acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Notamos nos discursos das professoras que “motivar” os alunos fomenta as práticas, as quais vão ao encontro das orientações para o ensino do idioma.

“A gente trabalha tentando um pouquinho motivar mais, trazer à realidade do aluno, é esse tipo de preocupação que a gente tem, né? A forma. Por isso que eu falei pra você,

eu trabalho com filme, com música, por quê? Porque eu sei que eu consigo atingir um pouquinho mais.” - Nice

No ensino da língua inglesa há o propósito de aproximar o conteúdo a ser ensinado às situações do “mundo real”, do cotidiano dos aprendizes. A partir dos anos 80, observamos no cenário de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a passagem do ensino que se apoiava em métodos com ênfase estrutural, calcados na memorização e repetição de estruturas gramaticais, para um ensino fundado em princípios da abordagem comunicativa, que preconiza a contextualização e atividades que proporcionem aos alunos situações autênticas de comunicação com o uso de recursos variados, como materiais autênticos na língua estudada. No currículo do Estado de São Paulo, temos que a ênfase metodológica que subsidia o material e, por conseguinte, a prática do professor é a que destaca os letramentos múltiplos, que propõe uma articulação entre os princípios das abordagens anteriores.

Nesse sentido, o atual Currículo da SEE/SP pressupõe alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, *o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticas* que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo. (SÃO PAULO, 2011, p. 108 – grifos nossos)

O que se espera do professor de língua inglesa é que este esteja apto a trabalhar com as habilidades comunicativas da língua em sala de aula, engajar o aluno na comunicação discursiva “por meio de textos e práticas sociais autênticas”. Soma-se a esse discurso o entendimento generalizado de que no ensino da língua inglesa as atividades lúdicas, em grupos e pares e os recursos tecnológicos (como prega a abordagem comunicativa e a extensiva gama de materiais que a acompanham) promovem o envolvimento prático do aluno com a língua e, destarte, seu aprendizado. O ensino do inglês pressupõe atividades diferenciadas, jogos, atividades coletivas, recursos didáticos para praticar as habilidades de compreensão oral da língua e o uso de recursos tecnológicos, é uma disciplina escolar que, segundo as professoras, carece desses meios para interessar, “atingir” os alunos, como enunciado anteriormente por Nice. Na disciplina de língua inglesa, tão ou mais importante do que o conteúdo a ensinar é a forma como se ensina.

Reiterando, compreendemos nossos sujeitos como indivíduos/profissionais construídos na concretude das relações sociais, que significam e são significados nessas relações, as quais encontram-se circunscritas em um contexto histórico e cultural/ideológico determinado. Desse modo, na relação com o conjunto histórico e cultural, as condições concretas de trabalho e as prescrições dos documentos oficiais se entrelaçam na dinâmica de constituição do professor (NOGUEIRA, 2012).

Como sabido, o professor de inglês que atua na escola pública responde a documentos que devem orientar seu trabalho, uma dessas instâncias prescritivas, os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua estrangeira, orienta que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, deve garantir ao aluno a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Os PCNs não propõem uma metodologia específica no ensino das línguas estrangeiras, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. Seguindo o prescrito pelos PCNs, o forte apelo ao trabalho com gêneros textuais como objeto de ensino em leitura e produção de textos em língua materna, aplica-se também para o ensino da língua estrangeira moderna.

No documento base do Currículo do Estado de São Paulo, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Médio (SÃO PAULO, 2012), encontramos os parâmetros para o ensino de línguas, pautado no desenvolvimento da competência comunicativa, diz o documento:

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. (SÃO PAULO, 2012, p. 16)

O documento enfatiza que o foco principal do processo de ensino-aprendizagem na área é o texto e ressalta a importância do trabalho com os gêneros textuais:

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as

transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar. (SÃO PAULO, 2012, p. 17)

O ensino pautado nos gêneros textuais, tal como orientado pelos documentos, são evocados pelas professoras como a abordagem pretendida e efetiva no processo de ensino de língua inglesa.

“É...o ensino (da língua inglesa) mesmo eu acho que tem que priorizar a compreensão da língua de forma geral, e se eu fizer um entrelace com a (disciplina de) língua portuguesa, que se priorize o texto, o gênero textual, porque não vai adiantar nada o aluno saber uma expressão isolada se ele não tem um processo de construção no mínimo de um diálogo de apresentação, não vai adiantar nada ele saber falar a idade dele se ele não souber em que tipos específicos de textos ele vai utilizar essa linguagem, ele vai utilizar essa data de nascimento, entendeu? Então esse ensino tem que priorizar o texto.” – **Ártemis**

“Mas, mesmo no Caderno do Aluno (distribuído pela SEE/SP), o inglês agora trabalha muito mais com gênero textual. Então, nós trabalhamos... Por exemplo, no segundo ano, vai trabalhar só com filmes, então o aluno aprende a fazer sinopse e resenha, porque o conteúdo é filme. Então ele aprende a característica de uma narrativa em inglês, então eu acho que é bem diferente do que eu aprendi na época. Mas aí a gente vai se adequando, né?”- **Nice**

Nos Cadernos do Professor, um dos materiais distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nas orientações sobre o conteúdo, encontramos a metodologia que deve ser seguida pelos professores no ensino da língua inglesa. De maneira breve, apresentamos o que divulga o documento por o reconhecermos também como um discurso oficial, orientador do trabalho docente. Optamos por discorrer acerca da abordagem metodológica proposta nos Cadernos do Professor do 6º ano do ensino fundamental e da 3ª. série do ensino médio, tratando-se de uma amostra bem ilustrativa pela similaridade dos conteúdos desenvolvidos nesse tópico em todos os anos e séries.

No Caderno do Professor de Língua Inglesa do 6º. ano do ensino fundamental, Edição 2014-2017, volume 1 (SÃO PAULO, 2014a), as orientações metodológicas para o ensino do conteúdo são apresentadas aos professores em três princípios: Princípio 1 – *Learning is meaning-oriented*, que ressalta a importância de propiciar experiências de aprendizagem significativas aos alunos; Princípio 2 – *Language learning is much more lexical than syntactic*, no qual há a indicação de que o

conhecimento do sentido das palavras deve prevalecer sobre o conhecimento das regras gramaticais, assim, nas situações de aprendizagem e atividades propostas, não é requerido que o aluno saiba o significado ou a tradução de cada palavra nos textos e enunciados; no Princípio 3 – *Familiarity with genres is important for the development of communication skills*, discorre-se sobre a importância da familiarização dos gêneros, orais e escritos, por parte dos alunos, e traz a orientação de, no caso de textos mais longos, o uso de estratégias de leitura como palavras cognatas e dedução do sentido pelo contexto na realização das atividades.

Para a 3ª. série do ensino médio, no Caderno do Professor de Língua Inglesa, Edição 2014-2017, volume1 (SÃO PAULO, 2014b), sob o título “metodologia e estratégias” são apresentadas quatro premissas sob as quais o trabalho do professor em sala de aula deve acontecer. De maneira bem sucinta, a primeira premissa reconhece a complexidade que envolve o conhecimento de uma língua, nesse tópico há a indicação de comprometer-se com objetivos específicos, sendo esses a centralização do trabalho em textos escritos, porém com a mediação oral do professor sempre que possível, inclusive com a proposição de atividades que utilizem recursos diversos como filmes e músicas. A segunda premissa discursa sobre o trabalho em equipe e sobre a importância do trabalho da intervenção do professor no processo de apreensão e uso da gramática em diferentes contextos e na aquisição de vocabulário pelos alunos, valorizando aquilo que os alunos já conhecem e conseguem fazer em leitura e escrita. Na terceira premissa é levantado o trabalho com os gêneros, sendo que no ensino médio o intuito recai no trabalho com gêneros mais complexos, estudados de forma aprofundada. Na quarta premissa é frisado que na abordagem interacionista os alunos são corresponsáveis pelo seu aprendizado e de seus pares, o que deve ser levado em conta na forma como as atividades são propostas pelo professor, aproveitando-se de dinâmicas em pares e grupos para que os alunos aprendam juntos. As palavras da professora Nice ilustram as premissas e princípios acima no âmbito da prática, como grifamos abaixo:

“Ah, eu faço do jeito que eu acho que deve ser (o ensino da língua inglesa). Eu acho que deve ser dinâmico, deve ser sempre com trabalhos em grupo. Por exemplo, as apostilas eu trabalho sempre em grupo, tentando colocar o aluno que tem mais dificuldade com aquele que tem facilidade maior, para motivar. Eu acho que tem que ser assim. [...] Eu acho que deve ser com estratégias diferentes, motivando sempre o aluno, né? Buscando, tentando, ao máximo possível, gerar interesse da parte dele para

fazer as atividades, para participar das aulas... Nem sempre a gente consegue tudo isso, mas eu acho que o professor tem que tentar sempre fazer dessa forma.” - Nice

Apresentados alguns dos documentos que comportam o discurso oficial que rege o ensino de línguas estrangeiras, é possível observar, nas falas de nossos sujeitos, como as professoras apropriam-se desses discursos na apreciação de sua prática. Como as professoras descrevem as mudanças na maneira de ensinar a língua ecoam as mudanças propostas nos documentos de língua estrangeira moderna e os paradigmas atuais no campo do ensino da língua estrangeira. Como nos ensina Bakhtin (2006, p. 272), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Assim, as professoras falam a partir de um lugar marcado, que compila regras e expectativas compartilhadas dentro de uma estrutura educacional e de um grupo social de profissionais, são as determinações segundo as quais o professor vai desenvolver seu trabalho.

Ao enredar suas práticas as professoras atribuem às mudanças em seus próprios modos de ensinar inglês um sentido positivo, na ruptura com o velho método de ensinar que dá espaço à uma nova abordagem, as professoras parecem encontrar um caminho metodológico que reconhecem como mais adequado no ensino do inglês, como nos contam Íris e Gaia:

“Então a Íris, quando começou, trabalhava gramática. Aí, daí uns três, quatro anos, aquilo não funcionava, pelo menos na escola pública não funcionava, podia funcionar até em escola particular, tal, mas na pública não funcionava. E aí a gente foi se adequando, eu fui me adequando e eu parti para área instrumental, de trabalhar o texto, de mostrar, de tentar fazer o aluno ler o texto nas suas diferentes maneiras de ler, entrar nos gêneros, né? No ensino instrumental e no gênero, trabalhar isso. É o que eu faço até hoje. ‘Então vamos ver, para quem é esse texto, para que que ele serve, qual a forma dele, o formato, quais os cognatos?’ ‘Você tem que saber todas as palavras pra ler o texto?’ ‘Se eu souber cinquenta por cento, eu consigo abstrair?’ E comparando também com o português: ‘Quem é que lê um livro inteiro e sabe todas as palavras?’ Então eu fui caminhando por esse lado, e aí eu vou conduzindo os textos, também puxando a gramática que eu quero que eles aprendam, mas sem bater nas estruturas, como eu fazia vinte anos atrás: ‘Passe a frase para a negativa e interrogativa’, eu não faço mais isso. Eu posso até fazer, mas de uma maneira diferente, então: ‘Hoje nós vamos fazer perguntas, hoje eu vou perguntar para meu colega do que ele gosta’. Então eu ajudo eles a formular dez perguntas, aí eles saem procurando dez pessoas para responder as dez perguntas, usando *Do you like?*, por exemplo.” – Íris

“Então, de alguma maneira você acaba mudando um pouquinho, você sai daquele basicão que você aprendeu e, de repente, você chega na sala de aula e vê que a

realidade é outra: tem alguns alunos que gostam muito de música, então você acaba pesquisando mais a música para trabalhar em cima da letra música...” – **Gaia**

Conforme avaliamos, o caminho metodológico apontado pelas professoras como aquele que propicia a aprendizagem repercute o que veiculam os documentos oficiais e é próprio das abordagens atuais de ensino-aprendizagem de línguas, como as instruções para trabalhar o texto em sala de aula buscando o conhecimento prévio do aluno e utilizando textos de diferentes esferas da realidade e a oferta de atividades que envolvam os alunos em situações autênticas de comunicação. Esses direcionamentos advindos dos discursos oficiais que orientam a apreciação das professoras quanto à própria prática são palavras dotadas de autoridade e são aceitas na íntegra pelas professoras. Vimos com Bakhtin (2010a) que a palavra do outro atua de diferentes formas na constituição de nossa consciência, dotadas de autoridade e/ou persuasão interior, essas palavras definem as bases de nossa atitude ideológica e de nosso comportamento. Desse modo, as palavras autoritárias (da religião, da política, da moral, a palavra do pai, do professor, etc.) e as palavras interiormente persuasivas (que se entrelaçam com nossas palavras, são móveis e abertas aos contextos e às circunstâncias), tomadas nos encontros com outros, estão constante e dinamicamente construindo os discursos dos sujeitos e suas posições ideológicas diante da vida (BAKHTIN, 2010a). Nos enunciados abaixo, reconhecemos (e grifamos) as orientações dos discursos oficiais, previamente apresentadas, para o ensino da língua inglesa.

“Eu tinha uma visão do inglês muito dependente de dicionário, com essa turminha que eu tenho, tem muitas palavras cognatas ou então palavras que eles já apreenderam nos anos anteriores que facilitam muitas vezes a compreensão, então eu já não dependo tanto do dicionário com eles, e aí a gente vai trabalhando essas questões de lógica, dentro da própria língua. [...] Eu não concordo, por exemplo, com trabalhos que ficam só na base de caça-palavras, só na base do completar frases, tudo o que não traz o texto, já não concordo com isso em língua portuguesa e em inglês parece que fragmenta muito mais ainda o conhecimento da língua inglesa. Não vai fazer de forma nenhuma o aluno chegar a um conhecimento específico da língua caçando palavras ou pintando de acordo com a legenda, acho isso muito complicado quando encontro em sala de aula. Então, é difícil porque tem que ficar buscando materiais, mas aí a gente vai tentando adequar um pouco mais para trabalhar o TEXTO em si, mesmo.” – **Ártemis**

“Eu sofri muito no começo, para me adaptar com o Caderno do Aluno, mas agora não; agora, já consigo fazer com que eles percebam assim, que eles conseguem

aprender o inglês sem ter conhecimento, por exemplo, num texto, do significado de todas as palavras, que eles conseguem aprender por cognatas, verificando as cognatas, verificando as palavras que eles já conhecem. [...] Então, a gente sempre vai buscando o conhecimento que eles já têm, porque senão eles ficam desmotivados, totalmente.”- Nice

Observamos nos excertos destacados que, mesmo à revelia das professoras, que procuram dominar a palavra de autoridade e “submetê-la às próprias intenções e acentos” (BAKHTIN, 2010a, p.100), os direcionamentos dos discursos oficiais se colocam “entre aspas”.

Os discursos oficiais, dotados de autoridade, organizam como as professoras olham para sua prática, no movimento para adequarem a prática às demandas que elas julgam vindas de suas próprias experiências em sala de aula (mas que, de fato, correspondem às diretrizes dos documentos oficiais), as professoras se embasam para contar como ensinam inglês, como visto nas falas já apresentadas de Íris (“Aí, daí uns três, quatro anos, aquilo não funcionava, pelo menos na escola pública não funcionava [...] e eu parti para área instrumental, de trabalhar o texto [...]”) e Nice (“Ah, eu faço do jeito que eu acho que deve ser [...] Eu acho que deve ser dinâmico, deve ser sempre com trabalhos em grupo [...]”).

Estudos que vêm sendo realizados desde a década de 90, e persistem atualmente, buscando a análise e compreensão de situações do trabalho educacional na relação com os textos prescritivos, com destaque para os trabalhos do grupo de estudos ALTER-LAEL<sup>52</sup>, têm constatado que nos textos prescritivos do trabalho docente, elaborados por instituições governamentais objetivando a orientação e/ou a prescrição do trabalho do professor, incidem duas questões prementes: “ou nos encontramos diante de um total ocultamento ou negação do trabalho do professor, ou diante da construção de sua ‘figura’ como um simples coadjuvante ou instrumento de um processo que se apresenta como tendo um caráter inelutável e quase que mecânico” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 121).

---

<sup>52</sup> O Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ALTER-LAEL) foi fundado pela professora Anna Rachel Machado e apresenta contribuições “a partir do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), da clínica da atividade (CLOT, 1999/2006) e da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), visando à construção de uma proposta nossa de análise das situações de trabalho educacional, a partir de alguns aspectos dessas teorias e de teorias coerentes entre si, com todas as dificuldades que isso representa” (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 35).

Neste esteio, a partir da leitura dos documentos que citamos e examinando o Caderno do Professor de Língua Inglesa, concluímos que o *trabalho prescrito* está bem delineado “nos chamados textos prescritivos, que incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc.” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 187). Para ilustrar, tiramos alguns exemplos do Caderno do Professor do 6º. ano do ensino fundamental, onde é apresentado ao professor um “Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem 1”. A situação de aprendizagem 1 compreende seis atividades, mostramos, a seguir, duas delas. A primeira (Atividade 1) tem por objetivo “promover a reflexão sobre as formas de cumprimentos utilizadas em diferentes situações”, a segunda atividade (Atividade 6) objetiva “desenvolver a compreensão oral com o auxílio de uma canção.”

#### Atividade 1:

##### Procedimentos

Para iniciar a atividade, leia as perguntas para os alunos e peça que digam o que entendem. Eles provavelmente vão reconhecer palavras transparentes (ou cognatas) como *formal*, *informal*, *situations* e talvez outras que já tenham visto fora da escola, como *friends*, *people* e *language*. Explique que *meet* é “encontrar” e *say* é “dizer” e veja se os alunos conseguem reconstruir o sentido das perguntas. Converse com a turma sobre as respostas que surgirem espontaneamente. (SÃO PAULO, 2014a, p. 11 - grifos no documento)

#### Atividade 6:

##### Procedimentos

Prepare uma apresentação do vídeo *Hello, goodbye* na versão da série *Glee*. Prepare cartões com palavras e frases da música e distribua aos alunos. Peça que eles levantem os cartões sempre que ouvirem aquela palavra na música. Se não tiver tempo de preparar os cartões, escreva as palavras e frases na lousa e peça aos alunos para escreverem uma ou duas numa folha de papel em letras de forma grandes. Algumas versões do vídeo trazem a letra em forma de legenda, o que pode ajudar os alunos. Se achar conveniente, explique a letra e peça-lhes para cantarem a música depois de ouvirem-na pela primeira vez. (SÃO PAULO, 2014a, p. 13 - grifos no documento)

No entanto, se colocarmos as sequências de instruções, considerando-as como parte organizadora da aula do professor, na relação com o *trabalho realizado*, “que varia a cada situação de ensino específica, caracterizando-se por uma transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, diante das

necessidades específicas com as quais se confronta” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 187), encontramos nas falas das professoras o choque com a realidade. O prescrito, que inferimos participa do planejado, concorre com as intercorrências na realização concreta do trabalho das professoras.

“O caderninho que veio do Estado, por exemplo, eu sigo ele e complemento com o livro que veio também, que eu acho muito legal. E eles completam no próprio livro, porque vem um espaço para eles completarem. Tem um CD. O CD eu não uso, porque tem salas que não dá, não tem jeito, e tem... E, assim, é uma grande dificuldade, às vezes, da própria escola, porque eles não emprestam o rádio, e a gente tem que trazer de casa. Então, tem salas que dá para usar e tem salas em que não dá. [...] Se bem que tem algumas salas de oitavos anos, que eu estou dando este ano, e que eu pretendo trazer, sim, algumas letras de música para eles completarem, porque são umas salas que eu vejo que dá certo, então vale a pena. Mas, no ano passado, por exemplo, assim, as salas eram... A (in)disciplina era demais, eles falavam demais, tinha que ficar chamando atenção o tempo todo, então, quando você trazia alguma coisa diferente era um caos, então não dava certo, sabe? Porque eram muitos alunos em sala de aula. Quando você trabalha com poucos alunos é diferente, ainda mais assim, no Inglês, para eles se interessarem melhor... Quando a sala tem trinta e cinco alunos fica difícil.”- **Bia**

“Porque, como eu falei, quando eu entrei eu tinha a ideia de que eles iam – nossa! - produzir muito em pouco tempo, e você vê que não é assim, né? Uma atividade que eu programei para fazer em uma aula, às vezes, eles levam três para fazer. Então, isso é o que eu fui aprendendo. Atividades que funcionam e atividades que não funcionam, né? Aquilo: ‘Ah, mas tem que dar uma coisa que chame a atenção’, você vê que às vezes é pior, a bagunça, o alvoroço que fica dentro da sala é maior, é mais difícil você controlar. Então, você vai aprendendo. Infelizmente, você vai aprendendo da pior forma possível.” – **Hera**

“Então, tem sala que você consegue, tem sala que eu não me aventuro. Por exemplo, eu tenho uma sala com seis laudados, com deficiências mentais, em uma sala. Então, nessa sala eu não me aventuro a fazer eles andarem pela sala, eu tenho dois cadeirantes também, então ali trabalha mais cada um no seu canto, no máximo em dupla. Grupos eu também não faço, porque dá briga, então ali não funciona. Você tem que sentir a sala e preparar também, e prepará-los.”- **Íris**

“Eu tento, eu estudo muito, né, eu gosto de estudar. Eu sempre estou tentando inovar, como eu te disse. Olha, o ano retrasado eu terminei o TCC na área de inglês, esse ano eu consegui essa bolsa, viajei, nos anos anteriores eu fiz cursos com professor de *Listening e Speaking*, eu sempre estou tentando... Tudo o que me oferecem de inglês eu entro, eu vou e o que eu posso eu levo para a sala de aula. Tem resultado? Muito pouco, muito pouco, perto do que eu gostaria... E aí eu fico me autoanalisando realmente como professora, e às vezes a análise não é muito boa não.”- **Íris**

Na mesma perspectiva de Machado e Abreu-Tardelli (2009), que analisam os PCNs de Ciências, compreendemos que os documentos citados referentes à língua

inglesa, em geral, instruem os professores acerca da aplicação de regras metodológicas que devem ser seguidas e da organização das tarefas, porém,

[...] são muito pouco tematizados, ou pouco precisados, os atos constitutivos das interações que julgamos se desenvolver constantemente entre o professor e os alunos, atos esses constitutivos do trabalho concreto do professor. Isso nos leva a considerar que, mesmo quando se configuram processos acionais a serem desenvolvidos pelos professores, as prescrições continuam em nível genérico e atribuem ao professor o papel de um simples aplicador da metodologia proposta. (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 113)

Ao atribuir ao professor o papel de aplicador de uma metodologia, segundo Machado e Abreu-Tardelli (2009), avaliza-se a premissa de que seria suficiente que o professor aplicasse os princípios metodológicos prescritos para que os objetivos das atividades fossem alcançados, desse modo, as autoras avaliam que a reprodução de tais textos prescritivos contribuem para “a consolidação de representações sociais negativas sobre o trabalho do professor, o que pode, evidentemente, colaborar para sua desvalorização social e para a crise identitária desse profissional” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 114). Na relação com o ideário do conjunto de textos que acompanham e regulam sua prática e com o possível realizado, as professoras se autoavaliam com severidade: “Tem resultado? Muito pouco, muito pouco, perto do que eu gostaria... E aí eu fico me autoanalisando realmente como professora, e às vezes a análise não é muito boa não.”- **Íris**

Apropriando-se dos discursos oficiais como palavras autoritárias as professoras valoram sua prática com vistas ao que foi institucionalmente estabelecido. Os discursos prescritivos, acompanhados do olhar instrumental para o ensino da língua inglesa, levam as professoras a apreciarem a prática do ensino de inglês como um fazer relacionado ao cumprimento de um ritual, mais do que uma atividade que envolve um processo não linear de aprendizagem. Nos discursos das professoras encontramos que levar a cabo uma atividade seria sinônimo de uma prática bem-sucedida, como observamos nas estratégias utilizadas por Nice e Íris e na frustração expressada por Hera, que não consegue cumprir com seu cronograma.

“Tem uma sala de segundo ano que é muito falante, extremamente falante, só que eu faço combinados com eles e esses combinados têm dado certo. Então, neste dia, nós trabalhamos com filmes em inglês, nomes de filmes e eles tinham que fazer mímica e

o outro tinha que deduzir que filme que era, mas ele tinha que falar o nome do filme em inglês. E eles tinham a recompensa, que eram doces, o grupo ganhador do dia tinha doces. Então quando eles sabem que é uma aula diferente, que vai ter um doce no final da aula, aí eles se policiam para que a aula aconteça.” – **Íris**

“Com os pequeninhos, é mais fácil ainda, né? A cada conteúdo é uma musiquinha que trabalha o próprio conteúdo, depois eles fazem joguinhos, então, eu trabalho bastante com os menores com o lúdico. Os maiores já não se interessam por isso, são mais os pequenos. Mas, em compensação, bingo de palavras em inglês eu trabalho desde o sexto ano até o terceiro ano do médio. Todos gostam. Então, eu tento diversificar um pouquinho a dinâmica, a estratégia da aula, né? Eles gostam muito, muito.”- **Nice**

“Às vezes, explicando, eles levantam a mão para falar uma coisa que não tem absolutamente nada a ver, nada. Então, é mais ou menos assim que funciona, sabe? É adaptação, a cada ano você vai aprendendo como lidar. Você prepara uma atividade que você acha que vai levar X tempo e demora o triplo, né? É muito complicado.”- **Hera**

Entendemos, nos discursos analisados, que a prática das professoras é concebida na relação com os discursos prescritivos veiculados pelos documentos oficiais que estão mais próximos a elas e em face às condições concretas onde a prática se realiza. Nessa trama, os discursos que normatizam o ensino de língua inglesa e a concepção instrumental da língua que observamos em seus enunciados, concebida como um meio para atingir determinados fins, as levam a compreender o ensino de língua inglesa como um conjunto ritualizado de atividades. Dessa perspectiva, os resultados são mais valorizados do que as situações ocorrentes no decorrer do processo, as quais também levam à aprendizagem.

Todavia, gostaríamos de marcar que a docência é maior do que a prescrição. Ao olhar para as duras condições de trabalho das professoras, que se somam aos desafios da prática do professor de inglês na escola pública, compreendemos o quanto as professoras se apropriam desses receituários enquanto solução, as docentes parecem não apenas reproduzir o prescrito, mas se apoiam nele para dar sentido ao que fazem, no contexto em que fazem. Quanto ao trabalho realizado, narrado pelas professoras neste bloco, que traz seus êxitos e frustrações, recorremos a Clot (2006b), com fundamento em Vigotski (1996), que nos elucida acerca do comportamento real e do comportamento realizado. Para os autores, no comportamento realizado observamos apenas uma pequena parte do que é possível no comportamento, “pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não-realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível” (CLOT, 2006b, p.

21). Nesse sentido, o real da atividade vai muito além daquilo que foi efetivamente realizado e, para Clot, o que não foi visivelmente realizado é tão real quanto para o sujeito. Voltando-nos às práticas narradas pelas professoras, temos alguns indícios de “possíveis não-realizados”, como os relatos do que desistiram, daquilo que gostariam de ter feito, do que consideraram ou não fazer, pequenas amostras de um todo maior, não narrado, que faz parte da atividade realizada e da construção dos sentidos atribuídos a ela.

## Considerações Finais

*Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber o quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível resignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser. (AMORIM, 2004, p.11)*

Assim como em toda pesquisa, buscamos ir além dos já-ditos e estabelecidos no campo da investigação, em nosso caso, esse trabalho mostrou-se especialmente desafiador, pois, instituindo como objeto de pesquisa os discursos de professores de inglês que atuam na escola pública, nos deparamos com um universo discursivo que já se mostrava de maneira explícita e constante na literatura da área em que decidimos nos enveredar. Na revisão da literatura constatamos que os professores de inglês, em especial aqueles que atuam na escola pública, enunciam de um lugar marcado, determinado social e historicamente, formando um coro de vozes, aparentemente unânimes, acerca das práticas e do conjunto que elas envolvem: alunos, contexto e condições de trabalho. Do ponto de vista enunciativo, “toda informação semelhante [...] é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2006, p. 288).

Coube-nos a tarefa de ir além das representações já constituídas e divulgadas. Fundamentadas em contribuições teóricas de Bakhtin e Vigotski, buscamos através dos discursos de sete professoras nos aproximar do processo de produção de sentidos, nos atentando às diversas vozes que coexistem no emaranhado discursivo, onde se inserem e de onde enunciam nossos sujeitos. Considerando a historicidade inerente na constituição dos enunciados, procuramos contemplar nas análises as vozes sociais que se adunam às vozes das professoras, que as enunciam como se suas fossem. Bakhtin (2006, p. 403) já elucidara acerca do processo de esquecimento da palavra do outro, que se torna anônima após o sujeito apropriar-se dela, reelaborá-la e reacentuá-la.

Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro (tendo passado pela fase das “palavras próprias-alheias”). Ao monologizar-se a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um *todo* único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro).

A partir do escopo teórico no qual nos apoiamos, com o objetivo de *analisar nos discursos de professores de inglês que atuam na escola pública os sentidos que elaboram acerca do ensino do idioma nesse espaço*, estávamos cientes de que os enunciados voltados para o ensino da língua inglesa na escola pública apreciavam um objeto já valorado, faziam parte de uma amálgama de outros enunciados proferidos sobre ele, e na relação com esses discursos, observamos como as professoras elaboram sentidos sobre si mesmas, sua prática e seu objeto de ensino.

Para abarcar o objetivo de maneira a ampliar o olhar para os sentidos elaborados pelos sujeitos acerca do ensino da língua inglesa na escola pública, elencamos os aspectos que consideramos pertinentes problematizar a partir das falas das professoras, os quais contemplaram: *para quem ensinam - os alunos da escola pública; onde ensinam - a escola pública como local de aprendizagem do idioma; por que ensinam - a finalidade do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública e como ensinam - a prática do professor de inglês na escola pública*.

Essa organização nos orientou nas análises e nos permitiu avançar em algumas reflexões que consideramos contribuições dessa pesquisa para a área de formação de professores de língua inglesa.

Ao falarem de seus alunos, atribuírem a eles características e, inclusive, enunciarem por eles, as professoras nos revelam que o abismo entre os alunos e o aprendizado da língua inglesa é intermediado pelas diferenças de classe entre eles e o conhecimento que pertence a “um *status* maior do que o *status* no qual eles vivem” - **Ártemis**. A caricaturização desse aluno como alheio às possibilidades que o inglês pode trazer, de acordo com as professoras, especialmente em relação à projeção social, ainda é muito tenaz no ensino do idioma na escola pública. Observamos, no entanto, que não é possível às docentes ignorar que o inglês, de alguma maneira, alcançou seus alunos da periferia, que são consumidores de tecnologias e sofrem as influências culturais no idioma, como nas músicas e nos filmes.

Em relação à escola pública, esse é, de fato, um ambiente caracterizado como especificamente inapropriado para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Se como um todo, do ponto de vista de qualquer disciplina, a escola claudica em sua função por problemas que vão desde os de base estrutural e das políticas públicas, até os formativos, com relação aos professores, e comportamentais, com relação aos alunos, na disciplina de língua inglesa as deficiências somam-se. Encontramos nas falas dos sujeitos a convicção de que o lugar para o aprendizado de inglês é a escola

particular de idiomas, onde os alunos são interessados, o ensino é eficaz e os professores mais proficientes. Dessa convicção, partem as elaborações dos sujeitos acerca do ensino do idioma na escola pública, que contrasta em todos os quesitos com o ensino idealizado e, portanto, nenhuma avaliação enunciada pelas professoras acerca do ensino da língua inglesa na escola pública é positiva. Aduna-se a esse conjunto desfavorável, a classificação da disciplina como supérflua no espaço escolar, sem o reconhecimento do Estado, que não dá “tanta importância para a aula de inglês”- **Gaia**. Assim, se não encontram a justificativa para o ensino da língua na concretude do espaço escolar, onde a disciplina é considerada bastante frágil, as professoras buscam fora deste justificar o porquê do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública, sendo a preparação do aluno para o ingresso no mercado de trabalho, a função enunciada do ensino do idioma, “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”- **Nice**. Em nossas análises, observamos que, da realidade de onde enunciam as professoras, a língua inglesa não é reconhecida como um conhecimento emancipador para os alunos da escola pública, a apropriação mínima do idioma serviria restritamente para capacitar os alunos para a ocupação de determinadas vagas do mercado de trabalho e, mesmo assim, apenas a minoria deles. E esse discurso, que relaciona o conhecimento da língua inglesa e o mercado de trabalho, encontra respaldo nos documentos oficiais, os quais, como visto, preocupam-se em adequar os alunos (a “mão de obra”) às necessidades do mercado.

Ficou bastante evidente, como problematizamos, que os discursos acerca do domínio da língua inglesa apresentam valorações distintas, que são enviesadas pelas relações de classe, sendo que a língua inglesa que promove o ingresso do aluno no mundo globalizado, com todos os benefícios agregados a essa inserção (“inglês é para a vida, hoje.” – **Nice**), apresenta valor distinto quando se refere aos alunos das classes populares, aos quais cabe ocupar o espaço que lhes é destinado, tanto no processo de globalização, como no mercado de trabalho: a periferia. Recuperando brevemente Volochínov (2013, p. 195 – grifos do autor), os signos ideológicos emergem no meio social, sendo assim, não apenas refletem, mas refratam os fenômenos da realidade, isso significa que “num *único signo* se refletem e acompanham-no *relações de classes diversas*”.

Ao olharmos nos enunciados das professoras como elaboram suas práticas na escola pública, observamos a apropriação dos discursos presentes nos documentos

oficiais de língua estrangeira moderna e as propostas atuais no campo do ensino da língua estrangeira na apreciação de seu trabalho. A ritualização no desenvolvimento das atividades, os recursos lúdicos e os tecnológicos e a abordagem que privilegia os diferentes gêneros textuais estão presentes nas falas das professoras ao tecer o enredo de suas aulas. Todavia, nessa tessitura, encontramos o confronto entre o prescrito pelos documentos e aceito pelas professoras e o que é passível de realização nas condições concretas da prática. Ao acolherem na íntegra as propostas das prescrições e avaliarem as práticas por esse viés, as professoras nos vão revelando o descompasso entre as instâncias de planejamento e a de realização do trabalho docente e o quão cruel é a avaliação da prática do professor desconsiderando essa assimetria.

Neste trabalho de pesquisa, partimos da tese que os discursos que (des)valorizam a língua inglesa e a docência na escola pública participam na construção dos sentidos que as professoras elaboram sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública e sobre seu lugar neste processo.

Pudemos constatar com as análises que os discursos engendrados, aparentemente fossilizados, e que são enunciados pelas professoras, tem raízes na organização social e no momento histórico presente. Nem mesmo as mudanças tecnológicas que ocorreram desde os PCNs de 1998 e tornam as fronteiras dos ambientes de uso da língua inglesa menos densas, levando o inglês inclusive ao cotidiano do aluno da escola pública, conseguiram mudar esses discursos: a língua inglesa ainda é muito distante para os alunos das classes menos favorecidas e continua como uma disciplina supérflua e desconexa das necessidades práticas da vida desses alunos, diferentemente de disciplinas como português e matemática, por exemplo, consideradas basilares. Esses pareceres se justificam, pois, alterar a percepção do distanciamento entre o inglês e os alunos da escola pública significaria, para as professoras, questionar toda uma estrutura social da forma como se apresenta e, por conseguinte, a justificativa para o ensino do idioma. Seria questionar, por exemplo, a lógica presente nos discursos oficiais, influenciada pelos ditames do mercado: antes, o inglês como instrumento de comunicação oral era tido como pouco relevante, mesmo em situação de trabalho, portanto essa habilidade não era considerada no ensino (BRASIL, 1998); hoje, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), coloca a língua inglesa como disciplina obrigatória no ensino fundamental e médio, pois os alunos carecem de um mínimo de qualificação, segundo ratifica a professora Nice: “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”. Essas disposições nos documentos evidenciam a maneira vil como são tratados os alunos, especialmente das classes sociais mais baixas, mais dependentes do ensino formal da escola pública para a aquisição e construção de conhecimento. O conhecimento oferecido ao aluno é determinado pela conveniência do contexto político e mercadológico, no qual ele é visto como força de trabalho, o que não tem relação alguma com a formação ampla do indivíduo.

Além disso, conforme observado pelas professoras, a língua inglesa, enquanto compreendida prioritariamente como instrumento de acesso ao mercado de trabalho, com efeito, não influencia efetivamente na realidade dos alunos. Compreendemos que um ensino que pudesse ser reconhecido pelas professoras como realmente formativo exigiria, entre outras coisas, uma outra concepção de linguagem por parte delas. Defendemos a linguagem, condizente com nossas referências teóricas, como uma atividade constitutiva do sujeito e, nesse esteio, tanto no caso da língua materna, quanto da língua estrangeira, não adquirimos a língua como um produto pronto e acabado, o aluno vai se constituindo dentro da língua como falante desta. Vale lembrar o que ensina Bakhtin (2006, p. 265): “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Olhar para a língua como constituidora, reconhecendo “sua natureza dialógica, bem como o ininterrupto processo de constituição em contato com o outro, poderia contribuir para a emergência de práticas pedagógicas para além do ‘teatro’, do ‘artificialismo’ e do ‘mecanicismo’ no ensino de uma língua estrangeira” (PUCCI, 2011, p.95), conforme discutimos em trabalho anterior<sup>53</sup>. A concepção não apenas instrumental de linguagem fomentaria ainda a construção de outras justificativas para o ensino da língua inglesa aos alunos da escola pública.

Vimos que diante de condições tão adversas de trabalho, como os obstáculos encontrados no dia-a-dia da prática e a dificuldade em reconhecerem e tornarem reconhecido seu objeto de ensino como um conhecimento escolar formativo, portador de um caráter educativo relevante para a emancipação dos alunos, as docentes apoiam-se nas prescrições, que constituem, como verificamos, o que há de mais

---

<sup>53</sup> Discutimos questões relativas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, linguagem e interação verbal, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, na dissertação de mestrado intitulada: “O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa: uma análise enunciativa das interlocuções em sala de aula”.

seguro com relação à docência em língua inglesa na escola pública, quer se concretizem na prática ou não. No prescrito estão as especificidades da prática de professor de inglês, nas quais encontram identificação: “eu fui me adequando e eu parti para área instrumental, de trabalhar o texto, de mostrar, de tentar fazer o aluno ler o texto nas suas diferentes maneiras de ler, entrar nos gêneros, né? No ensino instrumental e no gênero, trabalhar isso. É o que eu faço até hoje.”- **Íris**.

Permanece agora, findada a pesquisa, a ambição de discutir no âmbito da formação as reflexões realizadas, uma vez que, descobrindo de onde minam nossas certezas e convicções acerca do ensino de inglês na escola pública, podemos discutir e desmistificar alguns entraves, como pensar no ensino da língua inglesa para alunos da escola pública como um conhecimento não apenas instrumental. Julgamos que o espaço, por excelência, para o questionamento desses discursos “estabilizados” acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública é o da formação desses professores, onde a discussão pode gerar a desconstrução de paradigmas e a construção de novos sentidos, quiçá de um olhar para o ensino de língua inglesa compreendido como formativo, com o reconhecimento de que esse aprendizado tem participação na formação integral dos alunos, o que conspiraria também em favor de um novo olhar do/para o professor de inglês e sua prática.

Pontuamos que em tempos de profissionais com “notório saber”<sup>54</sup>, quando o saber fazer pode substituir a formação (licenciatura) do professor na escola, faz-se ainda mais premente o fortalecimento da formação inicial e a constituição de espaços de formação contínua, nos quais questões político-ideológicas, relativas à função do ensino (de qualquer disciplina), sejam abordadas e discutidas, para não apenas se reiterar em sala de aula a lógica da educação para o (mercado de) trabalho, tão marcada na atualidade.

Por fim, salientamos a premência em levar tais discussões também para o âmbito das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Faz-se necessário que os discursos oficiais deixem de ignorar a realidade das salas de aula onde o ensino da língua inglesa se realiza, sem os recursos tecnológicos que sugerem (em particular os Cadernos do Professor de Língua Inglesa do Estado de São Paulo) e

---

<sup>54</sup> A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, prevê a contratação de profissionais com “notório saber” para o ensino médio, ou seja, sem o diploma da licenciatura, para lecionarem na formação técnica profissional, o que inferimos pode levar a uma excessiva valorização da prática desse profissional, negligenciando-se uma gama de conhecimentos necessários aos docentes para a prática em sala de aula.

que comporta uma grande diversidade de alunos, com necessidades diferentes (“[...] eu não sou preparada para isso e eu tenho uma sala com seis DMs, e aí? Eu vou brincar de dar aula?”- **Íris**), e lancem também um outro olhar para orientar a docência, considerando as condições da prática. Contudo, a instância das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras não pode deixar, obviamente, de ser uma esfera de pressão política e de exigência das providências para a efetivação de condições necessárias para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, com recursos materiais e humanos que possibilitem o desenvolvimento pleno dos alunos e professores.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas Escolas*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2014.

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. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95 -114.

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

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais*. Emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

BAGNO, M. Curso de letras: pra quê?. In: Conferência de abertura do VII EBREL - *Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras*. UNB, Brasília, 22 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://www.facebook.com/araujobagno/posts/369436533150756>>. Acesso em 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

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

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

\_\_\_\_\_. A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: MIOTELLO, V. (Org.). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2011.

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.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-

ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento. *Revista Educação*, São Paulo, p. 20-29, ago. 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 05 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, e dá outras providências. In: *Documenta nº 193*, Rio de Janeiro, dez. 1976.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: *Documenta nº 133*, Rio de Janeiro, dez.1971a.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: *Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov.1971b.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971c*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 96, p.105-115, July 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 ago. 2016.

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.

CATANZARO, F. O. *O programa “São Paulo Faz Escola” e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CLOT, Y. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 219-242.

\_\_\_\_\_. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pró-Posições*, v. 17, n 2, p.19-29, maio/ago 2006b.

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.

COSTA. D. N. M. *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, Amsterdam, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.

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.

\_\_\_\_\_. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escolar pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, no. 5, p. 1-26, 2002.

\_\_\_\_\_. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem e Ensino*, 4(1):11-36, 2001.

DIAS, S. C. O novo currículo oficial do estado de São Paulo como uma possibilidade ao professor de língua estrangeira moderna - língua inglesa de se dizer. In: *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)- Dilemas e desafios na contemporaneidade*. Unicamp. Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DIAS\\_SILVELENA\\_COSMO.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DIAS_SILVELENA_COSMO.pdf)>. Acesso em 15 ago. 2016.

DUARTE, M. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. *Inter-Ação*, Rev. da Faculdade de Educação da UFG, v. 32, n. 1, p. 173-199, 2007.

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

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 93- 110.

FERNANDES, M. J. S; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. In: *Práxis Educacional*, Vol. 10, N. 17. Vitória da Conquista, p. 117-142, 2014.

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, 2010, 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.

FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras?* - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental: uma análise discursiva. *Polifonia*, v. 10, n. 10, p.159-175, 2005.

GATTI, B. A. (Coord.), BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em 16 jan. 2014.

GERALDI, J. W. *Ancoragem*. Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Cadernos CEDES*. 2ª ed., São Paulo: Papyrus, 1991, p.17-24.

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

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, 1987. p. 110-129.

JUNQUEIRA, P. *Perspectivas do aluno de uma escola pública em relação ao trabalho com os exercícios de língua inglesa propostos no caderno do aluno da secretaria da educação do estado de São Paulo*. 2012. 102 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-São Paulo, São Paulo, 2012.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-32.

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

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13 - 24, 1999.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)>. Acesso em 12 mar. 2016.

LIMA, F. S. Mapeamento da pesquisa de crenças no ensino de línguas com foco na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa de formação de professores de línguas. In: *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Universidade do Sul de Santa Catarina Palhoça, SC, out. 2010.

LOPES, C. R. O que sabem os futuros professores de inglês?: interpretando conflitos. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 297-315, jan-jul., 2014.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação

presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVAO, V. L. (Orgs.). *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 101-116.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o Professor e Seu Trabalho em Proposta Institucional Brasileira para a Formação Docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVAO, V. L. (Orgs.). *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 117-136.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, Brasil, v. 16, p. 35-46, jun. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Volume I. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1982.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 25 fev. 2015.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que.... In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

MIOTELLO, V. Poder, metamorfose e linguagem. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). *A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: Ed. UFRJ, 2011, p. 640-642.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do Sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, pp. 613-622, out./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, L. A.; PECCI, A. Capital Linguístico e Relações de Poder no Campo de Estudos Organizacionais no Brasil. In. *Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD*. 8º ENEO, Gramado, 2014. Disponível em:

<[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo\\_2014/2014\\_EnEO203.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2014/2014_EnEO203.pdf)>. Acesso em 5 de nov. 2015.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, UNIPAM, p. 14-22, 2012.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 121, pp. 1237-1254, 2012.

NOGUEIRA, M. C. B. *Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC – Rio de Janeiro, 2007.

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.

OLIVEIRA, R. A. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 79-92.

OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. de. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L. et al. (Org.). *A interculturalidade no ensino de Inglês*. Advanced Research Series, v. 8. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês/UFSC, ABRAPUI, 2005. p. 147-164.

\_\_\_\_\_. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Orgs.). *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

\_\_\_\_\_. A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e práticas*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1996, p. 9-29.

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.

PATTO, M. H. S. O Conceito de cotidiano em Agnes Heller. *Perspectivas*, São Paulo, v.16, p.119-141, 1993.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 34-58.

\_\_\_\_\_. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PEREIRA, T. I; AIUB, G. F. A língua inglesa como um produto consumível: a prática do convencimento no imaginário capitalista. *Competência*. V. 3, n. 2, p. 97-111. 2010.

PEREIRA, P. G. *Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado*. 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: Pensamento e Linguagem, *Cadernos Cedes*, n. 24, 3 ed., Campinas, 2000a, p.38-51.

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

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

PUCCI, B. o privilégio da experiência filosófica no processo educacional. *Comunicações*, v. 23, n. 3, Piracicaba, p. 145-155, set.-dez. 2016.

PUCCI, R. H. P. *O papel do professor na tomada da palavra pelo aluno na língua inglesa: uma análise enunciativa das interlocuções em sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, 2011.

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.

REGO, T. C. *Vigotski - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

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.

SALLA, F.; RATIER, R. Nossos futuros professores. *Nova Escola*, edição especial - Porque tão poucos querem ser professores, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>> Acesso em 17 jan. 2014.

SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. In: *BABEL: Revista Eletrônica de Língua e Literatura Estrangeira*. n. 01, p. 1-7, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>>. Acesso em 20 nov. 2014.

SÃO PAULO. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; LEM - inglês, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano* / 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, 2014a. V. 1, 96 p.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SARNO, M. C. M.; NORONHA, M. I. A.; MENENUCCI, P. *Proposta curricular do estado de São Paulo: uma análise crítica*. São Paulo: APEOESP, 2008. Disponível em: <[http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim\\_uma\\_analise\\_critica.pdf](http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.pdf)>. Acesso em 20 nov. 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11a. Ed. Campinas, SP: A. Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, pp. 07-19, jan/jun. 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 93 -110.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. 13ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v.1, p. 53-88.

\_\_\_\_\_. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 103-122.

SOUSA, R. M. R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, B. M. *Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais*. 2013. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SOUZA, R. J. *O ensino de gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. 2010. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 2010.

SOUZA, V. G. *Conversas colaborativas com professoras de Inglês de escola pública: vozes em movimento*. 2007. 117 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

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.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014.

VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2009.

VIDOTTI, J. *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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.

VIOLANTE, M. R. M. *As representações docentes e os usos do caderno do aluno de língua inglesa na rede pública estadual de São Paulo: uma abordagem qualitativa*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

\_\_\_\_\_. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 55-85.

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.

VYGOTSKI, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In A. Alvarez; P. Del Rio (Eds.). *Problemas del desarrollo de la psique – Obras Escogidas – Volume III* (L. Kuper, trad.). Madri: Visor. (Trabalho original de 1931).

WENDEN, A. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall, 1991.

\_\_\_\_\_. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 103-117.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Rev. Bras. Educ.*, vol.16, no.48, p.609-623, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. *Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa*. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ZANELLA, A. V. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*. Santa Catarina, n. 17, p. 99-104, maio/ago. 2005.