

# *A Prática do Professor de Inglês na Relação com as Prescrições dos Documentos Oficiais e as Condições Concretas de Trabalho na Escola Pública*

Renata H. P. PUCCI\*

\* Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Atualmente realiza pesquisa e cursa o pós-doutoramento no PPGE da UNIMEP, com bolsa da CAPES, na área de formação de professores. Contato: renata\_pucci@hotmail.com.

## **Resumo:**

O presente artigo traz uma análise enunciativa dos discursos de um grupo de professoras buscando compreender os modos como as docentes elaboram o ensino de inglês na escola pública, na relação com as prescrições dos documentos oficiais e as condições concretas de trabalho. A fundamentação teórica para a realização da análise enunciativo-discursiva apoia-se em Bakhtin e Volochínov, autores que teorizam a linguagem social, dialógica e ideológica na formação discursiva do sujeito. O texto apresenta uma breve contextualização do cenário no qual se estabelece o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, incluindo a trajetória da inserção da língua inglesa no currículo das escolas e a apresentação de documentos oficiais que amparam a oferta da disciplina. As análises realizadas apontam que os discursos dos documentos oficiais organizam o olhar das professoras para as práticas de ensino de língua inglesa na escola pública, orientam a valoração dos modos de ensinar e a apreciação do próprio trabalho em sala de aula.

## **Palavras-chave:**

Ensino de inglês. Discursos de professores. Documentos Oficiais de Língua Estrangeira.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 2, p. 243-260, ago. 2018*

*Recebido em: 09/07/2018*

*Aceito em: 19/08/2018*

# A Prática do Professor de Inglês na Relação com as Prescrições dos Documentos Oficiais e as Condições Concretas de Trabalho na Escola Pública

---

Renata H. P. Pucci

## INTRODUÇÃO

No presente texto, lançamos um olhar para os discursos de um grupo de professoras de língua inglesa que atuam em escolas públicas do estado de São Paulo, compreendendo que na trama discursiva que envolve o trabalho das docentes ecoam os enunciados de várias instâncias. Os discursos que repercutem no espaço escolar e no trabalho docente compreendem também aqueles do âmbito das políticas públicas para o ensino de língua estrangeiras, trazidos pelos documentos oficiais.

Partimos da compreensão do professor como sujeito histórico e social, que 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 do trabalho docente, participam da formação dos professores. Cruz (2013, p. 30) aponta que o trabalho e a formação do professor se organizam na coletividade,

marcados pelas relações histórico-culturais em que se realizam: pelos modelos e heranças com os quais se confrontam; pelas inúmeras prescrições e coerções relativas às políticas educacionais, à organização das escolas, à carreira, aos programas de ensino, entre outras; pelas comunidades que atende; pelas tarefas que se apresentam.

Nesta proposta de estudo, compreendemos que, na relação com o conjunto histórico e cultural, as condições concretas de trabalho e as prescrições dos documentos oficiais entrelaçam-se na dinâmica de constituição do professor (NOGUEIRA, 2012). Dessa perspectiva, apresentamos uma análise enunciativo-discursiva dos modos como as professoras elaboram o ensino de inglês na escola pública na relação com as prescrições dos documentos oficiais e as condições concretas de trabalho. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente em conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2006, 2010) e Volochínov (2017), que teorizam a linguagem social, dialógica e ideológica na formação discursiva do sujeito.

Na organização deste texto, primeiramente contextualizamos o cenário no qual se estabelece o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, desenvolvendo breves considerações acerca do histórico do ensino de língua inglesa no currículo das escolas e dos documentos oficiais que amparam a oferta da disciplina. Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica para a análise enunciativa do discurso e os aspectos metodológicos para, posteriormente, apresentarmos a análise dos discursos das docentes.

## CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE O EMBASAM

Em uma breve incursão histórica acerca do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras (LEFFA, 1999, 2001; PAIVA, 2003; DUARTE, 2007; NOGUEIRA, 2007; SANTOS, 2011; DIAS, 2012; MULIK, 2012; VIDOTTI, 2012, entre outros), é possível observar que as línguas estrangeiras entram e saem do currículo escolar ao longo da história. 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 (como estabelecia a LDB de 1961, Lei nº 4.024), recomendadas (Lei nº 5.692/71), e novamente obrigatórias (a partir da LDB de 1996, Lei nº 9.394), o que influencia na identificação das disciplinas de línguas estrangeiras na escola, apreciadas, além de secundárias, como itinerantes.

No estado de São Paulo, onde atuam nossos sujeitos, verificamos que a inclusão da língua inglesa como língua estrangeira ocorreu em 1980, época em que os legisladores federais atribuíram à língua estrangeira apenas o caráter de “recomendação” de acréscimo ao currículo de 1º grau. Sendo assim, na Resolução 355/84, que entrou em vigor em 1985, 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). Com a LDB de 1996, que retoma a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nas escolas do país, o ensino de inglês volta para o currículo escolar do Ensino Fundamental (atualmente, do 6º ao 9º ano) e Médio das escolas do estado de São Paulo com o estatuto de disciplina.

Mais recentemente, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), conhecida como a “Lei da Reforma do Ensino Médio”, no que concerne às línguas estrangeiras, estabelece que a língua inglesa seja ofertada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio: “Os currículos do ensino médio incluirão, *obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa* e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo” (BRASIL, 2017, grifos nossos). 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, nacionalmente<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Reconhecemos o valor de se estabelecer a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e, assim, o direito ao seu acesso aos alunos da rede pública. No entanto, não podemos deixar de pontuar, com certo receio, que o ensino de língua estrangeira sempre esteve a servir necessidades político-econômicas, nem sempre com intuítos nobres de promover um ensino igualitário para todas as classes sociais. Se observado o cenário político, social e econômico no qual a nova Lei da Reforma do Ensino Médio foi forjada, com o apoio da classe empresarial, inferimos que o ensino da língua inglesa vem ao encontro da necessidade de “capacitar” o aluno no idioma, visando sua qualificação para suprir as demandas do mercado de trabalho.

O ensino da língua inglesa nas escolas públicas é amparado por documentos oficiais que pretendem orientá-lo; sendo assim, carrega as marcas das políticas elaboradas para o 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 que intencionam orientar seu trabalho (OLIVEIRA, 2003). Leffa (2001) pontua que a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos e, nesse sentido, abrange questões que vão além da formação universitária, incluindo as exigências legais para o exercício da profissão e questões de política linguística.

Observamos que os documentos oficiais que subsidiam o trabalho do docente de língua estrangeira vêm acompanhando as tendências didáticas da área do ensino e aprendizagem de línguas, ao menos no âmbito do prescrito. Se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, de 1998 (BRASIL, 1998), encontramos uma valorização do ensino da leitura em detrimento de outras habilidades, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNEM –, documento de 2006 (BRASIL, 2006), vemos 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). Neste contexto, reconhecemos que as escolhas metodológicas nos dizem muito sobre a justificativa para a inclusão da língua estrangeira no currículo. Nos PCN (BRASIL, 1998), por exemplo, optou-se por privilegiar a habilidade escrita, pois, segundo seus autores, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (p. 20), perspectiva que explicitava a discriminação contra as classes populares (PAIVA, 2003). O discurso já é renovado nas OCNEM (BRASIL, 2006), que contempla uma ampliação das situações de uso de uma língua estrangeira pelos alunos e defende o ensino das habilidades de leitura, prática escrita e comunicação oral contextualizada em língua estrangeira, ressaltando o caráter inclusivo do aprendizado de uma língua estrangeira ao contribuir para uma formação condizente com as necessidades da sociedade contemporânea.

No estado de São Paulo, no ano de 2010, o Governo do Estado por meio da Secretaria da Educação 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; a proposta 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. O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) 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. A orientação metodológica baseia-se nos letramentos múltiplos, propondo que o texto, oral ou escrito, compreendido como manifestação do discurso, seja o foco da ação pedagógica, como explicado no documento:

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 dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos (SÃO PAULO, 2011, p. 108).

A implementação do Currículo proposto é amparada por 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 autoavaliação, 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.

Em análise do conteúdo apresentado pelo Currículo de Língua Estrangeira Moderna, observamos que, por um lado, o ensino de inglês nas escolas públicas estaduais paulistas parece estar bem amparado por materiais didáticos, especificamente pensados para nossos alunos, que propõem uma perspectiva discursiva no ensino do idioma e promulgam o aprendizado de uma língua como parte da formação integral do aluno. De outro lado, 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>2</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.

Colocando em relação a adoção de materiais prontos – com o objetivo, dentre outros, de uniformizar o ensino – com as condições concretas de trabalho dos docentes nas escolas, em nossa leitura, o Currículo e seus materiais apresentam-se como uma medida paliativa adotada pelo estado para a condução das aulas, diante da diversidade de problemas encontrados na prática docente. Nas escolas públicas, de maneira geral, o rodízio de professores é intenso, a carga horária de trabalho é extenuante, restando pouco tempo para

---

<sup>2</sup> Cf. Sarno; Noronha; Menenucci, 2008.

o preparo das aulas, e as salas de aulas são lotadas, para citar apenas algumas das adversidades<sup>3</sup>. Nesse sentido, pontuamos que a implementação de um novo Currículo, por si só, não se aproxima de uma verdadeira benfeitoria para a educação, o que passaria por políticas públicas que contemplassem a valorização da carreira docente, investimento na formação, salários compatíveis com as especificidades do trabalho docente e melhoria das condições de trabalho.

Consideramos necessária essa sumária contextualização da organização do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, com ênfase no contexto do estado de São Paulo, para subsidiar o olhar para o cenário, inclusive discursivo, no qual as professoras atuam. No decorrer das análises, aspectos referentes ao conteúdo e à metodologia do ensino de língua inglesa, trazidos pelos documentos oficiais, serão apresentados no diálogo com os discursos das docentes.

## O APORTE TEÓRICO BAKHTINIANO

A análise enunciativo-discursiva realizada neste estudo é fundamentada no dialogismo de Bakhtin, no qual o enunciado é uma resposta, uma expressão valorativa do sujeito, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Fiorin (2010) nos ajuda a compreender o fundamento para a realização dessa análise, considerando as relações dialógicas entre o discurso e o discurso do outro: “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*” (p. 40, grifos nossos).

Bakhtin (2006) 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 o autor, vivemos em um mundo de palavras do outro e toda a nossa vida é uma orientação e uma 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.

Na teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>, a consciência individual adquire forma e existência nos signos criados por um grupo socialmente organizado, no curso das

---

<sup>3</sup> Complementamos que, no estado de São Paulo, há ainda um número significativo de professores não efetivos. 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”, submetidos a uma contratação bastante instável, somam 15,2% (30.606). Disponível em: <<https://bit.ly/2CWkLZi>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

<sup>4</sup> O “Círculo de Bakhtin”, assim chamado por estudiosos contemporâneos, compreende um grupo de intelectuais, dentre eles Bakhtin, Medvedev e Volóchinov, que desenvolveram trabalhos que dialogavam entre si, na antiga URSS, nos anos 20. Neste texto, apoiamo-nos em obras assinadas por Bakhtin (2006, 2010) e Volóchinov (2017).

relações sociais, ou seja, “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98). Desse modo, através da palavra compartilhada em sociedade, da prática discursiva/dialógica, o indivíduo se constitui, forma e altera seu modo de estar no mundo.

Dentre os signos ideológicos, para Volóchinov (2017, p. 98), a palavra é considerada o “*fenômeno ideológico par excellence*”, 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. A palavra acompanha toda criação ideológica, todo signo cultural é abordado verbalmente pela consciência e, uma vez compreendido, “passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*” (p. 101).

Na perspectiva do Círculo, as palavras nos chegam pelos outros, na vicissitude da comunicação discursiva, com sua expressão e seus valores; essas palavras são assimiladas e reelaboradas, formando o universo discursivo próprio de cada um.

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.

Dessa forma, compreende-se que todo o enunciado mantém relações intrínsecas com outros enunciados acerca de determinado objeto:

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 (BAKHTIN, 2006, p. 297).

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

Assim, segundo Bakhtin (2010), na interação social, lócus do processo de formação ideológica do homem, a palavra do outro pode atuar de diferentes formas na constituição da consciência, exercendo a função de *palavra autoritária* ou *palavra interiormente persuasiva*. Essas palavras, dotadas de autoridade e/ou persuasão interior, 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” (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, incorporam-se de modo definitivo à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade. Já a palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, entrelaça-se 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 a fim de obter novas respostas.

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, 2010, 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 é, ele próprio, diálogo (PONZIO, 2009).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Elegendo o discurso dos sujeitos como instância de investigação, entrevistamos um grupo de professoras de língua inglesa atuantes em escolas públicas de uma cidade no interior de São Paulo. Na delimitação do campo empírico, escolhemos dez escolas estaduais da cidade, tomando como critério a localização das escolas, de modo a não concentrar as entrevistas com professores atuantes apenas em determinadas regiões da cidade. Após o processo de apresentação da pesquisa e aceite dos professores, logramos realizar as entrevistas em seis das dez escolas visitadas, sendo que, em uma das escolas, entrevistamos duas professoras, totalizando sete entrevistas.

Com o referencial teórico já consolidado e orientador do processo metodológico, as entrevistas basearam-se, desde a concepção à execução, nos conceitos da *entrevista dialógica*, desenvolvidos por Freitas (2002, 2007). A autora denomina *entrevista dialógica*, com aporte principal na dialogia de Bakhtin, aquela na qual, em interação verbal, pesquisador e entrevistado buscam a mútua compreensão.



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).

Salientamos que fomos a campo com um roteiro aberto, flexível e adaptável, com amplo espaço para a expressão dos sujeitos e para as interrogativas e questionamentos que poderiam surgir no decorrer da entrevista. Nesse esteio, asseguramos que as entrevistas caminharam para o diálogo, para a construção compartilhada de sentidos.

As docentes entrevistadas tinham entre 6 e 25 anos de magistério, e a maioria era efetiva na escola em que lecionava; quatro delas atuavam apenas com as disciplinas de língua inglesa e três eram professoras de língua portuguesa e de língua inglesa. As docentes eram licenciadas em Letras Português/Inglês, com exceção de uma professora licenciada em Letras Inglês.

Com o objetivo de analisar como as professoras elaboram o ensino de inglês na escola pública, na relação com as prescrições dos documentos oficiais e as condições concretas de trabalho, buscamos em seus discursos as alusões à instância prescritiva, que eram recorrentes nos enunciados das docentes ao narrarem sua prática, como apresentamos a seguir.

## **O DISCURSO OFICIAL NO DISCURSO DAS PROFESSORAS**

*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)

Observamos que as professoras, ao discorrerem sobre 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 professoras reiteram os discursos que circulam no âmbito de sua profissão, que normatizam e particularizam a prática do professor de inglês.

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 produzidos originalmente 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.

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 autênticos* 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, conseqüentemente, 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 enuncia a professora Nice:

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 para você, eu trabalho com filme, com música, por quê? Porque eu sei que eu consigo atingir um pouquinho mais. (Nice)

Lembramos que, na concepção bakhtiniana, não tomamos a língua como neutra, mas já “*ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (BAKHTIN, 2010, p. 81). Dessa forma, entendemos que as professoras enunciam em resposta aos enunciados de uma determinada esfera da vida ideológica, que compreende sua profissão, as particularidades de sua prática profissional que é avaliada por discursos que ditam como se ensina inglês<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Remetemo-nos à imensa variedade de materiais voltados para o ensino de língua inglesa que abrange métodos, metodologias, abordagens e técnicas para embasar o trabalho do professor. As concepções teóricas e metodológicas de ensino de língua estrangeira (desde as concepções mais estruturalistas até as que enfatizam as teorias de letramento) subsidiam os materiais didáticos, os documentos oficiais e também as perspectivas de ensino divulgadas pelas escolas de idiomas. Assim, as (diversas) orientações de como deve/pode ser o ensino de inglês são amplamente difundidas.

Respondendo aos discursos dos documentos oficiais, que orientam o ensino de língua estrangeira, como os PCN (BRASIL, 1998) e o documento base do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), as professoras enfatizam a importância do trabalho com os gêneros textuais. 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, 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. Reconhecemos esses materiais também como um discurso oficial, que orienta o trabalho docente. Em observância à abordagem metodológica proposta nos Cadernos do Professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, encontramos as seguintes indicações: o conhecimento do sentido das palavras deve prevalecer sobre o conhecimento das regras gramaticais; a importância da familiarização dos gêneros, orais e escritos, por parte dos alunos, e 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; a proposição de atividades que utilizem recursos diversos como filmes e músicas; a valorização, por parte do professor, do que os alunos já conhecem e conseguem fazer em leitura e escrita e o uso de dinâmicas em pares e grupos para que os alunos aprendam juntos. Encontramos nas palavras das professoras Nice e Íris, ao enredarem sua prática, a apropriação de princípios prescritos, como discorrem:

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. (Nice)

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?’ (Íris)

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 aceitas na íntegra pelas professoras. Vimos com Bakhtin (2010) 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.

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, 2010, p. 100), os direcionamentos dos discursos oficiais colocam-se “entre aspas”. Esses discursos, 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. As docentes atribuem às mudanças em seus próprios modos de ensinar inglês um sentido positivo, na ruptura com o velho método de ensinar que dá espaço a 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. [...] 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)

O ensino de língua inglesa valorado como favorável ao aprendizado do aluno corresponde ao ensino prescrito e, possivelmente, ao planejado pelas professoras, o qual, no entanto, concorre com as intercorrências na realização concreta do trabalho. Ainda que conheçam as práticas atualmente instituídas no ensino de língua inglesa e as endossem, as professoras continuam a se valer do ensino tradicional, uma vez que, na concretude e na dinâmica da sala de aula, não previstas em nenhum documento oficial, as novas práticas não são exequíveis:

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. [...] 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. (Íris)

Na mesma perspectiva de Machado e Abreu-Tardelli (2009), que analisam os PCN de Ciências, compreendemos que os documentos citados referentes à língua inglesa, em geral, instruem os professores sobre a 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 contribui 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” (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:

Eu tento, eu estudo muito, né, eu gosto de estudar. Eu sempre estou tentando inovar, como eu te disse. [...] 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)

Analisamos que as professoras se apropriam dos discursos dos documentos oficiais e apreciam sua prática com vistas ao que foi institucionalmente estabelecido. Mesmo considerando as variáveis de cada sala de aula e adaptando-se a elas, as professoras se frustram ao não alcançarem os objetivos (im)postos. Inferimos que o prescrito, mesmo sendo da ordem do inviável, constitui-se parte importante da esfera ideológica de atuação das professoras e, portanto, as aproximam de uma comunidade de especialistas<sup>6</sup>. Na escola pública, onde os desafios são enormes devido a um longo processo de desvalorização do ensino em geral e a disciplina de língua inglesa ainda é considerada de menor importância para os alunos<sup>7</sup>, as docentes parecem se apoiar no prescrito para dar sentido ao que fazem, no contexto em que fazem. Identificam-se como professoras de língua inglesa ecoando

---

<sup>6</sup> Para Young (2011), as disciplinas escolares 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.

<sup>7</sup> Estudiosos da área de ensino de língua estrangeira apontam para a marginalidade da disciplina de língua inglesa no espaço escolar, considerada de menor importância na hierarquia das disciplinas escolares, especialmente para os alunos da escola pública (cf. LEFFA, 2011; SOUZA, 2013).

“enunciados que estão ligados pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 297).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, ao olharmos para os discursos de um grupo de docentes de língua inglesa da escola pública, consideramos a historicidade inerente na constituição de seus enunciados, buscando contemplar nas análises as vozes sociais que se adunam às vozes das professoras, que as enunciam como se suas fossem. Na perspectiva enunciativa bakhtiniana, o sujeito constitui-se na tensão discursiva, no processo de assimilação da palavra alheia, que funciona de diferentes modos na formação socioideológica. Como visto, o discurso dos sujeitos é marcado por palavras autoritárias e por palavras interiormente persuasivas, tomadas nos encontros com outros, que estão constante e dinamicamente construindo seus discursos, suas posições ideológicas frente à vida. Reconhecemos os discursos dos documentos oficiais como uma das vozes a que os professores respondem e que os constitui.

Depreendemos das análises que os modos como as professoras elaboram a prática de ensino da língua inglesa, concebidos na relação com os discursos veiculados pelos documentos oficiais que estão mais próximos a elas e em face às condições concretas em que a prática se realiza, revelam a autoridade do discurso prescrito. Ainda que reconheçam as limitações dos contextos onde atuam, as orientações dos documentos oficiais representam, para as docentes, o ensino almejado.

Os discursos dos documentos oficiais, próprios dos paradigmas atuais no campo do ensino da língua estrangeira, organizam o olhar das professoras para as práticas de ensino (o que e como ensinar), orientam a valoração dos modos de ensinar (o prescrito traz a metodologia mais atual e adequada para ensinar) e a apreciação do próprio trabalho planejado/desejado/desenvolvido em sala de aula.

Observamos, por fim, que ao acolherem as propostas das prescrições oficiais 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, destacando a fragilidade do discurso prescrito, que ignora essa assimetria.

## Referências

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

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. 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.

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

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2uCEIxF>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CRUZ, M. N. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 36, p. 29-40, jan./jun. 2013.

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: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE – Dilemas e desafios na contemporaneidade, 3., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2CYtwlx>>. Acesso em 15 ago. 2017.

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

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

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

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.

FIORIN, J. L. Categoria de análise em Bakhtin In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 2. p. 53-88.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas no contexto nacional. *Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

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



- 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. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.
- MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, v. 5, n. 1, 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, p. 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. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, E. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PAIVA, V. L. M. de. 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. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. (Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira).
- SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Língua e Literatura Estrangeira*, n. 1, p. 1-7, dez. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2S9coy3>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- SARNO, M. C. M.; NORONHA, M. I. A.; MENENUCCI, P. *Proposta curricular do estado de São Paulo: uma análise crítica*. São Paulo: APEOESP, 2008.
- SOUZA, B. M. *Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- VIDOTTI, J. *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2ODJVCp>>. Acesso em: 20 fev. 2017.