

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**SORAIA TOMASEL**

***“TO BE OR NOT TO BE”:***

**A produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais**

**SÃO LEOPOLDO**

**2017**

Soraia Tomasel

*“TO BE OR NOT TO BE”.*

A produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

São Leopoldo

2017

T655t Tomasel, Soraia.  
“To be or not to be”: a produção da docência de  
Língua Inglesa em documentos legais / Soraia  
Tomasel. – 2017.  
166 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2017.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores -  
Formação. 3. Prática de ensino. 4. Currículos. I. Título.

CDU 802.0:37

Soraia Tomasel

*“TO BE OR NOT TO BE”.*

A produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Professora Dra. Jeane Félix da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

---

Professora Dra. Maria Cláudia Dal’Igna (Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

*Às Professoras e aos Professores de Língua Inglesa  
que trabalham na educação pública brasileira,  
pela persistência e qualidade com que  
exercem a sua docência.*

## AGRADECIMENTOS

Minha entrada no Mestrado em Educação foi pautada por dois atos de generosidade e um de ato coragem.

O primeiro ato de generosidade partiu de uma pessoa que, muitas vezes me aconselhou e me ajudou em minha trajetória acadêmica no curso de Letras-Inglês. E quando as obrigações institucionais se acabaram, por conta de minha conclusão no curso, essa pessoa, ainda assim, continuava lá, pronta para ouvir, aconselhar, sugerir. Agradeço à Professora Cristiane Schnack pelo ato generoso de me ouvir, orientar e incentivar a seguir meus estudos e, por sempre e para sempre, me inspirar.

O ato de coragem eu tomo para minha autoria. Muitos dirão que foi dedicação, outros que foi esforço, mas, na verdade, foi coragem. Coragem de adentrar um universo ao qual definitivamente eu não pertencia. Coragem de me colocar à prova e de me permitir andar por caminhos que nunca imaginei um dia andar. Agradeço-me todos os dias por me permitir. E por ter tido a coragem de me permitir.

Mas, o mais importante de todos os atos é o segundo ato de generosidade protagonizado pela minha orientadora. Professora Maria Cláudia, não há palavras que sejam suficientes para descrever o quanto a tua generosidade me tocou, e quanto eu aprendi contigo nestes dois anos. Também o quanto o teu gesto de acreditar em mim me tornou capaz de chegar até aqui. Obrigada pelo teu olhar sempre rigoroso e dedicado. Mesmo quando tu não conseguias mais falar direito pelo estágio avançado da gestação, ainda assim tu davas os *teus jeitos* para me ajudar e se fazer sempre presente. Obrigada por ser uma inspiração e (re)acender a minha chama, pois, sim, eu continuo acreditando na educação. Sim, eu continuo acreditando que de pouquinho em pouquinho nós vamos transformando as realidades por onde passamos. Obrigada pela generosidade de me permitir compartilhar contigo os dois últimos anos.

Agradeço à banca examinadora pela disponibilidade, atenção e carinho com que receberam o convite para avaliação deste trabalho. Agradeço, por isso, às professoras Cátia de Azevedo Fronza e Jeane Félix da Silva, que, pelo seu rigor e competência, me desafiaram a seguir investindo na pesquisa. Obrigada pelos comentários e sugestões realizados na sessão de qualificação. Agradeço, também, os pareceres detalhados, depois desdobrados em diversas anotações que qualificaram a discussão realizada nesta pesquisa. Obrigada pelos olhares atentos e criteriosos que

me impulsionaram a investigar mais a fundo algumas questões e a dar mais atenção a detalhes tão importantes quanto, por exemplo, a linguagem sexista.

Faço um agradecimento especial à Professora Elí Fabris, que tão prontamente se dispôs a me acompanhar durante a sessão de qualificação do projeto de pesquisa. Obrigada, Professora Elí, pela acolhida, carinho e rigor com que participaste daquele momento.

Ao nosso grupo de Orientação e Prática de Pesquisa, que foi se (re)compondo ao longo destes dois anos, agradeço às colegas da *velha guarda*, Vivian, Fernanda Borges, Miriã, Louis, Renata e ao colega Éderson pela acolhida tão carinhosa; à colega Fernanda Bock e aos colegas Mandarino e Jonathan, pela parceria. Agradeço a todos e a todas pela leitura atenta, pelas contribuições qualificadas e pelo companheirismo e comprometimento que temos uns/umas com os/as outros/as, o que nos permitiu constituir um grupo e que nos possibilitou trocas, conversas, risadas e parcerias, tornando esta caminhada mais leve e significativa. As discussões realizadas nos vespertinos de terças-feiras e nas tardes de quartas-feiras inquietaram-me e garantiram maior rigor a esta pesquisa.

Agradeço ao colega Éderson, pela revisão linguística final da dissertação feita com tanto critério e cuidado. Muito obrigada.

Agradeço de forma especial à Renata, por apoiar-me e auxiliar-me, estando sempre presente nos momentos em que mais precisei. Uma amiga, uma colega para todas as horas, de uma generosidade infinita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sou grata pela qualificada formação. Agradeço, de modo muito especial, às professoras Maura Lopes, Betina Schuler, Luciane Grazziotin, Isabel Bilhão, Maria Isabel da Cunha e aos professores Telmo Adams e Rodrigo Manoel Dias da Silva, pelas aulas qualificadas que produziram marcas em minha formação como professora e pesquisadora. Agradeço, também, às funcionárias Loinir, Priscila e Caroline pela atenção, simpatia e disponibilidade para encaminhar os processos administrativos.

Destaco minha gratidão também para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio com a bolsa parcial de estudos. O apoio financeiro recebido foi fundamental para a concretização do “Projeto Mestrado” em minha vida. Agradeço por terem investido em minha formação,

possibilitando a concretização deste que se constituiu num importante objetivo de vida e também por propiciar a minha inserção efetiva no ambiente acadêmico.

Ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI, coordenado pelas professoras Elí e Maria Cláudia, agradeço pela oportunidade de participar de discussões tão importantes e por mobilizar-me a olhar para as questões da docência de outras formas. Faço um agradecimento especial à colega de grupo Sabine, pela parceria e ajuda. Muito obrigada.

Agradeço também à coordenação do curso de Letras da UNISINOS, na pessoa da Professora Adila, pelo esclarecimento tão solícito das dúvidas que surgiram ao longo deste percurso. Agradeço também à Professora Cristina Gibk, pela sugestão de referências bibliográficas tão importantes. Muito obrigada.

À minha família, que compreendeu a minha ausência nestes dois anos em momentos importantes. Agradeço em especial ao meu irmão, por sempre me motivar a ir além, por acreditar em mim e por sempre me apoiar. E ao meu companheiro, Vanderlei, pela compreensão e apoio neste momento de tantas ausências.

Agradeço aos amigos e amigas que também compreenderem minha ausência em alguns momentos ou aceitaram minha presença pela metade. Agradeço, em especial, à Letícia pelo incentivo e pelas ajudas com a Língua Portuguesa e à Daniela pela ajuda com a Língua Espanhola! Obrigada, amigas!

Às minhas colegas professoras e meus colegas professores, às diretoras e coordenadoras das escolas onde tenho atuado, agradeço pelo apoio diário, pelo incentivo e pela organização de minha rotina profissional nos dois anos do Mestrado, que foram extremamente importantes para a conclusão desta pesquisa.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que são a minha inspiração diária, a dose de esperança de que preciso para continuar acreditando no ensino de Língua Inglesa na escola pública. Obrigada por respeitarem a minha escolha.

Muito obrigada a todos/as!

Act III, Scene I

Enter Hamlet

HAMLET:

*To be, or not to be, that is the question:  
Whether 'tis nobler in the mind to suffer  
The slings and arrows of outrageous fortune,  
Or to take arms against a sea of troubles,  
And by opposing end them. To die: to sleep;  
No more; and by a sleep to say we end  
The heart-ache and the thousand natural shocks  
That flesh is heir to; 'tis a consummation  
Devoutly to be wish'd. To die, to sleep;  
To sleep; perchance to dream. Ay, there's the rub;  
For in that sleep of death what dreams may come,  
When we have shuffled off this mortal coil,  
Must give us pause - there's the respect  
That makes calamity of so long life.  
For who would bear the whips and scorns of time,  
The oppressor's wrong, the proud man's contumely,  
The pangs of disprized love, the law's delay,  
The insolence of office, and the spurns  
That patient merit of the unworthy takes,  
When he himself might his quietus make  
With a bare bodkin? Who would fardels bear,  
To grunt and sweat under a weary life,  
But that the dread of something after death,  
The undiscover'd country from whose bourn  
No traveller returns, puzzles the will,  
And makes us rather bear those ills we have  
Than fly to others that we know not of?  
Thus conscience does make cowards of us all,  
And thus the native hue of resolution  
Is sicklied o'er with the pale cast of thought,  
And enterprises of great pitch and moment  
With this regard their currents turn awry  
And lose the name of action. Soft you now,  
The fair Ophelia! Nymph, in thy orisons  
Be all my sins remember'd.*  
(SHAKESPEARE, 1992, p. 53-54)

## RESUMO

Esta dissertação investiga de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida em documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa. O estudo se inscreve nos campos dos Estudos em Docência de Língua Inglesa e do Pós-Estruturalismo, com contribuições específicas de Michel Foucault. O conceito de discurso é utilizado como ferramenta teórico-metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame dos seguintes documentos legais: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (1998), *Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* (2006), *Base Nacional Comum Curricular – Língua Estrangeira Moderna* (proposta preliminar, 2016), *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras* (2001), *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica* (2002), *Referenciais Curriculares Nacionais – Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura* (2010) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica* (2015). Articulando docência e discurso, busquei mostrar como os documentos legais descrevem, orientam e instituem uma forma de ser e de fazer do/a docente de Língua Inglesa. As análises demonstraram que: 1) a ênfase nos conhecimentos específicos que o/a docente de Língua Inglesa deve desenvolver no âmbito dos cursos de formação inicial é bastante naturalizada pelos documentos legais que acabam por regular a formação docente do/a professor/a de Língua Inglesa, sem fazer uma distinção clara entre conhecimentos, conteúdos e saberes, sugerindo que, de alguma medida, tais conceitos estão dados; 2) ao abordar a responsabilização do/a professor/a de Língua Inglesa pela sua formação, os documentos interpelam o/a docente de Língua Inglesa a produzir a sua subjetividade motivado/a por aspirações de autorrealização, fazendo com que o/a docente tome para si, como algo naturalizado, a responsabilidade pela sua formação profissional; 3) os documentos legais apresentam um panorama que coloca o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas em um lugar desprivilegiado do currículo escolar e reforçam que os objetivos de aprendizagens nas escolas públicas são diferentes dos objetivos de ensino dos cursos de idiomas. A ênfase nos interesses do/a aluno/a como ponto de partida para o ensino faz com que o ensino/aprendizagem passe por um processo de redução de conteúdo, que foca somente nos contextos que cercam o/a aluno/a, que acaba por conformar o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa.

**Palavras-chave:** Docência. Língua Inglesa. Formação. Ensino. Documentos Legais. Discurso.

## ABSTRACT

This dissertation investigates how English language teaching is produced in legal documents that govern the elaboration of curricula of initial formation and the pedagogical practice of English Language teacher. The study is inscribed in the fields of English Language Teaching and Post-Structuralism, with specific contributions by Michel Foucault. The concept of discourse is used as a theoretical-methodological tool to treat, organize and analyze the volume of information produced from the examination of the following legal documents: National Curricular Parameters - Foreign Language (1998), National Curriculum Guidelines - Foreign Language Skills (2006), National Curricular Framework for Modern Languages (preliminary proposal, 2016), National Curricular Guidelines for Language Courses (2001), Curriculum Guidelines for Basic Education Teacher Education (2002), National Curricular Reference - Language - Foreign Language - Bachelor's Degree (2010) and National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Training of Teaching Professionals for Basic Education (2015). Articulating teaching and speech, I tried to show how the legal documents describe, guide and institute a way of being and making the English Language teacher. The analyzes showed that: 1) the emphasis on the specific knowledge that the English Language teacher should develop in the course of the initial training courses is very naturalized by the legal documents that end up regulating the English Teacher's training without making a clear distinction between knowledge, content and expertise, suggesting that in some measure such concepts are given. 2) when approaching the responsibility of the English Language teacher for his/her training, the documents ask the English Language teacher to produce his/her subjectivity motivated by aspirations of self-realization, causing the teacher to take it as something naturalized, responsibility for his/her professional training; 3) legal documents present an overview that places English language teaching in public schools in a poor place in the school curriculum, and also reinforces that learning objectives in public schools are different from the teaching objectives of language courses. The emphasis on the interests of the student as a starting point for teaching means that teaching/learning undergoes to a process of content reduction, being focused only on the contexts that surround student the English Language Teacher being and making are conformed.

**Keywords:** Teaching. English Language. Formation. Education. Legal Documents. Speech.

## RESUMEN

Ésta disertación investiga de que modo(s) la docencia de la Lengua Inglesa es producida en documentos legales que rigen la elaboración de los currículos de formación inicial y la práctica pedagógica de profesor/a de Lengua Inglesa. El estudio se inscribe en los campos de los Estudios en Docencia de Lengua Inglesa y Pos-Estructuralismo, con contribuciones específicas de Michel Foucault. El concepto de discurso es utilizado como herramienta teórico-metodológica para tratar, organizar y analizar el volumen de informaciones producidas a partir del análisis de los siguientes documentos legales: Parámetros Curriculares Nacionales – Lengua Extranjera (1998), Orientaciones Curriculares Nacionales – Conocimientos de Lenguas Extranjeras (2006), Base Nacional Común Curricular – Lengua Extranjera Moderna (propuesta preliminar,2016) Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de Letras (2001), Directrices Curriculares para la Formación de Profesores de la educación Básica (2002), Referenciales Curriculares Nacionales - Letras – Lengua Extranjera – Licenciatura(2010) y Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continuada de Profesionales del Magisterio para la Educación Básica (2015). Articulando docencia y discurso, busqué mostrar como los documentos legales describen, orientan e instituyen una forma de ser y de hacer del/ de la docente de Lengua Inglesa. Los análisis demuestran que: 1) el énfasis en los conocimientos específicos que el/la docente de lengua inglesa debe desarrollar en el ámbito de los cursos de formación inicial es bastante naturalizada por los documentos legales que acaban por regular la formación docente de lo/la profesor/a de Lengua Inglesa sin hacer una distinción clara entre conocimientos, contenidos y saberes, sugiriendo que de alguna medida tales conceptos están dados. 2) al abordar la responsabilidad del/de la profesor/a de Lengua Inglesa por su formación los documentos interpelan el/la docente de Lengua Inglesa a producir su subjetividad motivado/a por aspiraciones de auto-realización, haciendo con que el/la docente tome para si, como algo naturalizado, la responsabilidad por su formación profesional; 3) los documentos legales, presentan un panorama que coloca la enseñanza de la Lengua Inglesa en las escuelas públicas en un lugar des privilegiado del currículo escolar, y también refuerzan que los objetivos de aprendizajes en las escuelas públicas son diferentes de los objetivos de la enseñanza de los cursos de idiomas. El énfasis en los intereses del/de la alumno/a como punto de partida para la enseñanza hace con que, la enseñanza/aprendizaje pase por un proceso de reducción de contenido, siendo centralizado solamente en los contextos que aseguran el/la alumno/a conformándole el ser y el hacer del/de la docente de Lengua Inglesa.

**Palabras-clave:** Docencia. Lengua Inglesa. Formación. Enseñanza. Documentos Legales. Discurso.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Retrato Docência de Língua Inglesa (2005-2015).....	28
Quadro 2 – Pensadores da Educação e o Ensino de Línguas.....	39
Quadro 3 – Reforma Coutto Ferraz e Marquez de Olinda.....	50
Quadro 4 – Reforma Paulino de Sousa.....	51
Quadro 5 – Reforma Leoncio de Carvalho.....	52
Quadro 6 – Reforma Homem de Melo.....	53
Quadro 7 – Reforma Benjamin Constant(BC) e Reforma Fernando Lobo (FL).....	55
Quadro 8 – Reforma Amaro Cavalcanti.....	55
Quadro 9 – Reforma Epitacio Pessoa.....	56
Quadro 10 – Reforma Rivadavia Corrêa.....	57
Quadro 11 – Reforma Francisco Campos.....	59
Quadro 12 – Oferta de Língua Inglesa no ensino comercial.....	60
Quadro 13 – Princípios e fins da Educação Nacional.....	67
Quadro 14 – Sistematização da obra de Foucault segundo Morey (1991).....	78
Quadro 15 – Documentos que regem a prática pedagógica.....	88
Quadro 16 – Documentos que regem a formação inicial.....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino de Línguas Estrangeiras durante o Império.....	53
Tabela 2 – Ensino de Língua Inglesa (1890-1925).....	58
Tabela 3 – Organização do ensino na LDBEN de 1961 e na LDBEN de 1971 .....	64

## SUMÁRIO

<b>DAS ANGÚSTIAS DO COMBATE: APRESENTANDO A PESQUISA</b> .....	<b>15</b>
<b>1 PESQUISAR: POR ONDE COMEÇAR?</b> .....	<b>19</b>
<b>2 DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA: INVESTIGAÇÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>26</b>
<b>3 O ENSINO DE LÍNGUAS: UM APANHADO HISTÓRICO</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1 Ensino de Línguas Estrangeiras: o balbuciar das primeiras palavras</b> .....	<b>38</b>
<b>3.2 Os primeiros passos: o Império e o ensino de Língua Inglesa no Brasil</b> .....	<b>46</b>
<b>3.3 O andar das carruagens: a República e o ensino de Língua Inglesa</b> .....	<b>54</b>
<b>3.4 De locomotiva: o Ensino de Língua Inglesa da Era Vargas às LDBs</b> .....	<b>59</b>
<b>3.5 Os indicadores educacionais e Ensino de Língua Inglesa</b> .....	<b>68</b>
<b>3.6 Alguns impactos da história</b> .....	<b>70</b>
<b>4 PESQUISAR: POR ONDE CAMINHAR</b> .....	<b>75</b>
<b>4.1 Aproximações a Foucault e às teorizações foucaultianas</b> .....	<b>77</b>
<b>4.2 A seleção dos documentos</b> .....	<b>86</b>
4.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira (PCN-LE).....	88
4.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCEN-LE).....	89
4.2.3 Base Nacional Comum Curricular – Segunda Versão – Proposta Preliminar ..	90
4.2.4 Parecer CNE/CES 492/2001 .....	92
4.2.5 Resolução CNE/CP 1 .....	92
4.2.6 Resolução CNE/CP 2 .....	93
4.2.7 Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura .....	94
4.2.8 Resolução CNE/CP 2/2015 .....	94
<b>4.3 O tratamento dos documentos</b> .....	<b>96</b>
<b>5 OS DESAFIOS DO SER E DO FAZER DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA</b> .....	<b>100</b>
<b>5.1 <i>English</i> Teacher: uma sólida formação?</b> .....	<b>103</b>
<b>5.2 <i>English</i> Teacher: responsável pela sua formação?</b> .....	<b>112</b>
<b>5.3 <i>English</i> Teacher: o ensino precisa melhorar?</b> .....	<b>119</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A - FONTES - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>142</b>

<b>APÊNDICE B – MATERIAL EMPÍRICO I .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE C – MATERIAL EMPÍRICO II .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE D – RECORRÊNCIA DE VOCÁBULOS.....</b>	<b>163</b>

## DAS ANGÚSTIAS DO COMBATE: APRESENTANDO A PESQUISA

*Ser ou não ser - eis a questão.  
Será mais nobre sofrer na alma  
Pedradas e flechadas do destino feroz  
Ou pegar armas contra o mar de angústias -  
E, combatendo-o dar-lhe fim?  
(SHAKESPEARE, 2003, p.63).*

Inspirada pelas palavras de Shakespeare (2003), na voz de sua personagem Hamlet, é que inicio a apresentação desta pesquisa, que mobilizou muito os meus *ser* e os meus *não ser*.

Investigar a constituição da docência de Língua Inglesa foi um desafio que se impôs da primeira à última palavra escritas no corpo deste texto. *Ser* a pesquisadora e *não ser* a professora (impossível!) durante o processo investigativo foi um jogo perigoso, um duelo que travei comigo mesma e um risco que assumi ao “pegar as armas” para “combater” as minhas “angústias” sobre esta profissão que exerço e pela qual luto.

Além deste desafio, ainda tive de enfrentar a minha inserção no campo da Educação, o que se configurou em um processo bastante difícil para mim e que me demandou muito mais dedicação do que um curso de Mestrado exige.

Algo que passou a me incomodar quando me tornei professora de Língua Inglesa é a marginalização naturalizada da língua no âmbito da escola pública. Seja por parte do currículo e da carga horária insuficiente para a realização de um trabalho de qualidade, seja pela desvalorização por parte do/a aluno/a, que, muitas vezes, não valoriza as aulas de Língua Inglesa da mesma forma que valoriza as aulas de Português, Física ou Geografia, por exemplo, ou pelo desmerecimento sofrido pelo/a professor/a desta disciplina por seus/as colegas de magistério ou pela sociedade em geral. Tais fatos me incomodavam antes mesmo de eu ser professora da Educação Básica. Na época em que eu trabalhava em uma escola de idiomas, constantemente ouvia os/as alunos/as se manifestando da forma descrita acima sobre os/as professores/as de Língua Inglesa que tinham nas escolas onde estudavam. Eu procurava questioná-los/as sobre os relatos e conversávamos sobre o assunto. Sempre queria saber, entender o porquê de tais manifestações.

Com o meu ingresso na Educação Básica, passei não só a ouvir e a debater os fatos acima relatados, como também a presenciá-los, vivenciá-los e senti-los na

pele. Foi (e é ainda) muito difícil para eu conviver com esta situação do ensino e do docente de Língua Inglesa. Ao mesmo tempo em que todo este cenário começou a despertar algumas curiosidades e a me permitir formular alguns questionamentos acerca desta situação posta e dada como normal, algumas respostas que recebi ou alguns enunciados que ouvi, como, por exemplo, “não vem inventar moda, que na aula de inglês não precisa disso”, relacionado ao meu interesse por uma monitora para uma aluna com necessidades especiais que só não contava com monitoramento durante as minhas aulas pelo fato de que a direção da escola achou ser um bom horário (a aula de Língua Inglesa) para a folga da monitora por se tratar, nas palavras da direção, “só da aula de inglês”, me impulsionaram a querer compreender um pouco mais sobre essa docência, a conhecer um pouco mais da minha profissão, a fim de compreender como e por que chegamos a este panorama.

A oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre a docência de Língua Inglesa durante o curso de Mestrado em Educação não trouxe as respostas a todos os meus questionamentos, nem as certezas para todas as minhas dúvidas, mas me permitiu conhecer um pouco mais desse campo da docência de Língua Inglesa, a perceber que existem outras formas de ver algumas *verdades* que eu pensava ser inquestionáveis e a questionar e/ou problematizar estas tais *verdades*.

Suspeitar, não olhar mais o *ser* e o *fazer* docente de Língua Inglesa da mesma forma como eu olhava foram os meus objetivos quando iniciei as investigações desta pesquisa. Com o decorrer do curso, das aulas, da imersão nos documentos, meus olhares, meu foco foi se transformando e se (re)orientando até chegar ao presente estudo, intitulado “*To be or not to be*”: a produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais, que consiste em analisar um conjunto de documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa, a fim de investigar de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida em tais documentos.

Após esta breve contextualização da pesquisa, apresento a estrutura da dissertação.

No Capítulo 1, *Pesquisar por onde começar*, descrevo as motivações para a realização desta pesquisa, o quanto o meu envolvimento com a Língua Inglesa, desde a Educação Básica até a docência, a entrada no curso de Mestrado, a participação nas atividades propostas e oportunizadas pelo curso foram importantes

para que eu pudesse me movimentar e me inserir no campo da investigação, da produção acadêmica.

No Capítulo 2, *Docência de Língua Inglesa: investigações e possibilidades*, formulo o problema de pesquisa com base em estudos já realizados sobre a temática da docência de Língua Inglesa e apresento as justificativas para conduzir esta investigação que se propôs a responder *de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida nos documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa*.

No Capítulo 3, *O ensino de línguas: um apanhado histórico*, realizo um recuo histórico sobre o ensino de línguas e sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro, e discuto alguns impactos dessa trajetória histórica que fui mapeando ao longo do capítulo.

No Capítulo 4, *Pesquisar: por onde caminhar*, trato da minha aproximação dos estudos foucaultianos sobre discurso, da seleção e descrição dos documentos legais que compõem o material empírico e do tratamento metodológico dado a estes documentos.

No Capítulo 5, *Os desafios do ser e do fazer docente de Língua Inglesa*, apresento e discuto as três categorias de análise que abordam respectivamente: a formação e o desenvolvimento do/a docente de Língua Inglesa; a responsabilização pela formação inicial e continuada delegada ao/à docente de Língua Inglesa; e, por fim, o ensino de Língua Inglesa.

No Capítulo 5, na categoria *English Teacher: uma sólida formação?*, descrevo e problematizo os conhecimentos específicos que o/a docente de Língua Inglesa deve desenvolver no âmbito dos cursos de formação inicial. Mostro que o/a professor/a de Língua Inglesa é constituído pelos discursos presentes nos documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial. Esta constituição se dá por meio de uma ênfase nos conhecimentos no âmbito linguístico, pedagógico e personalógico.

A categoria *English Teacher: responsável pela sua formação?* apresenta a discussão sobre a responsabilização do/a docente de Língua Inglesa pela sua própria trajetória formativa. Problematizo a (des)valorização do conhecimento provido pela academia a partir do momento em que os documentos legais *terceirizam* a formação inicial permitindo, por exemplo, que a carga horária de

estágio curricular supervisionado possa ser reduzida pela metade se o/a aluno/a tiver experiência em docência na Educação Básica.

E, por fim, mas não menos importante, na categoria *English Teacher: O ensino precisa melhorar?* discuto as propostas de ensino presentes nos documentos legais que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa, demonstrando que os objetivos para as aulas de Língua Inglesa, conforme apontam os documentos, deixam a desejar no aspecto linguístico, no aspecto de alfabetização e de conhecimentos específicos a serem ensinados para priorizar elementos provenientes das sociologia e da filosofia, como, por exemplo, as relações do/a estudante com ele/a mesmo/a, com o/a outro/a e com o mundo.

Ao concluir a pesquisa com o Capítulo 6, *Considerações Finais*, retomo os argumentos formulados a partir da análise do material empírico e aponto as principais contribuições da pesquisa para as discussões acerca da docência de Língua Inglesa. Também apresento as contribuições desta pesquisa para a minha constituição como pesquisadora e para a docência de Língua Inglesa, minha profissão.

Após esta breve apresentação, que tem como objetivo situar os leitores e as leitoras dentro de um panorama geral deste estudo, passo ao seu detalhamento propriamente dito.

## 1 PESQUISAR: POR ONDE COMEÇAR?

*Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes.*  
(CORAZZA, 1996, p. 112, grifo nosso).

*Insatisfação* é o estado ou o sentimento de quem não está satisfeito/a com algo ou alguém. Etimologicamente, a palavra *insatisfação* é formada pelo prefixo de origem latina *in-*, cujo sentido é contrário de privação, de negação, e pela palavra *satisfação* também proveniente do Latim, em que *satis* significa bastante, suficiente, em quantidade adequada, e *facere* fazer do modo desejado<sup>1</sup>.

É este sentimento, de *insatisfação*, que me move neste momento, que me toma e me projeta como pesquisadora. Sandra Corazza<sup>2</sup> (1996, p. 111) afirma que atribuir este sentimento de *insatisfação* a motivação para a pesquisa é importante. De acordo com a pesquisadora,

[...] para alguém sentir e aceitar que está insatisfeito/a é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política de verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos.

Movida pelo desejo de compreender e interrogar esta *insatisfação*, (re)visito a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a *outra esfera* onde minhas inquietações me provocam a (re)pensar a docência de Língua Inglesa. Judith Butler (2015, p. 18) aponta que este movimento do *relato de si* justifica-se pelo fato de que “[...] não existe nenhum ‘eu’ que possa se separar totalmente das condições sociais

<sup>1</sup> As informações lexicais, morfológicas e etimológicas foram fundamentadas, respectivamente, nos sites: <<http://www.lexico.pt/insatisfacao/>>, <<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf7.php>> e <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/insatisfacao/>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

<sup>2</sup> Adoto o uso de nome e sobrenome do/a autor/a quando este/a é citado/a pela primeira vez no corpo do texto, ou em nota de rodapé, como forma de dar maior visibilidade aos homens e mulheres a que me refiro. Realizo essa opção como uma escolha teórica e política decorrente da inscrição desta pesquisa na perspectiva pós-estruturalista em que a linguagem é algo que importa, para não se configurar assim em um elemento de invisibilidade da produção dos/as pesquisadores/as. Explico, ainda, que o campo dos Estudos de Gênero, apesar de não fundamentar a presente pesquisa, é importante para sustentar esta opção teórica e política. Como afirmam Maria Cláudia Dal’Igna (2011) e Jeane Félix da Silva (2012), esta opção é importante para dar visibilidade às mulheres-autoras, e evitar o sexismo na linguagem, uma vez que é usual o emprego da forma masculina com sentido genérico em Língua Portuguesa.

de seu surgimento [...]”. Partindo dessa perspectiva, narrar as condições sociais em que a minha *insatisfação* se constitui torna-se um processo de (re)descoberta, pois toda vez que retomamos nossa trajetória e a narramos novamente, vamos nos constituindo e sendo constituídos, assumindo as responsabilidades por nossas ações e questionando verdades hegemônicas. “Quando o eu busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração [...]”. (BUTLER, 2015, p. 18). Sendo assim, meu objetivo aqui não é simplesmente relatar e reproduzir discursos que são tomados como verdades, mas sim, a partir do relato das práticas que me constituem aluna, professora e pesquisadora, questionar os sentidos produzidos nessa trajetória.

Início este relato pela década de 1990 com as minhas experiências escolares em relação ao aprendizado de Língua Inglesa. Opto por narrar somente os fatos da minha experiência escolar, acadêmica e profissional relacionadas ao aprendizado e ensino desta língua pela relevância para esta investigação.

Infelizmente não possuo boas lembranças, nem tão pouco posso relatar boas práticas docentes significativas ou ainda momentos de aprendizado que deixaram alguma marca positiva na minha memória estudantil com relação à disciplina de Língua Inglesa. Aulas descontextualizadas, com foco na tradução, com ênfase no medo e na pressão fizeram com que eu tivesse que recorrer à ajuda dos/as raros/as colegas que estudavam em cursos livres de idiomas para conseguir entender os conteúdos e obter a média necessária para a aprovação ano após ano.

Quanto às professoras<sup>3</sup> de Língua Inglesa, não me lembro de momentos marcantes proporcionados por elas, eram pessoas bastante sérias e distantes de nós, alunos/as. Tais momentos, vazios de conhecimento e afeto, fizeram com que eu nutrisse um sentimento negativo com relação a esta disciplina, uma espécie de trauma. Ao finalizar a trajetória escolar, eu mal podia ouvir falar de aulas de Língua Inglesa e até na própria língua em si. Acredito que essa tenha sido a primeira manifestação da minha *insatisfação*, a *insatisfação escolar*. Penso que tal sentimento tenha sido motivado pelo fato de eu gostar muito de estudar e do ambiente escolar. Aquele sentimento negativo me frustrava, pois aprender e estar na

---

<sup>3</sup> Uso o marcador de gênero feminino pelo fato de que somente professoras, mulheres, ministraram aulas de Língua Inglesa nas turmas das quais eu fiz parte, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Quando não houver possibilidade de fazer esta distinção, adoto a grafia o(s)/a(s), com o mesmo objetivo, buscando apoio teórico nas autoras já citadas na nota de rodapé número 2.

escola eram para mim, naquele momento, sempre situações positivas e relacionadas a bons sentimentos.

No início dos anos 2000, a condição profissional e o gosto pela música, em especial por bandas inglesas e americanas, tornaram-se a motivação para buscar o aprendizado da Língua Inglesa em um curso livre de idiomas, onde as experiências foram totalmente inversas àquelas vividas na educação básica. Neste espaço, as experiências do aprendizado da língua e da vivência de práticas pedagógicas mais significativas fizeram com que aquela espécie de trauma desenvolvido durante a educação básica desse lugar ao desejo de aprender sempre mais.

Com o passar de alguns anos de estudo e dedicação, recebi o convite da coordenação pedagógica do curso livre de idiomas onde eu estudava para participar da formação docente oferecida pela própria franquia. É nesse momento que decido ser Professora de Língua Inglesa, com o intuito de atuar no ensino do idioma em curso livre.

Durante minha atuação como Professora de Língua Inglesa no curso livre de idiomas, por diversas vezes ouvia relatos de estudantes sobre os/as docentes de Língua Inglesa e as suas aulas nas escolas da Educação Básica frequentadas por eles/as, que retratavam o mesmo cenário que eu havia vivenciado anos antes. Nesses momentos, minha *insatisfação* voltava. Voltava por saber que a carga horária semanal de Língua Inglesa oferecida nas escolas da Educação Básica, muitas vezes, era maior ou igual à oferecida pelo curso livre de idiomas onde eu trabalhava. Voltava porque quanto mais em sala eu estava atuando, mais eu percebia que não são somente as condições sociais, físicas e o número de alunos por turma que determinam o aprendizado<sup>4</sup>. E, por fim, voltava porque eu sabia que muitos/as estudantes ainda estavam tendo de frequentar aulas de Língua Inglesa nas escolas da Educação Básica, do mesmo modo como eu havia frequentado. Assim, iniciou-se a minha *insatisfação profissional*.

Em 2004, iniciei a formação acadêmica no curso de Letras-Inglês<sup>5</sup>, muito motivada por colegas de trabalho que já estudavam Letras, pois não havia apelo

---

<sup>4</sup> Hilda Coelho (2006) investigou as crenças dos/as professores/as de Língua Inglesa da educação básica brasileira e aponta que as condições contextuais, o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático são fatores, apontados pelos/as professores/as de Língua Inglesa participantes da pesquisa, que interferem no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.

<sup>5</sup> Ingresso no curso Letras – Habilitação: Português/Inglês na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos em 2004. Na mesma universidade, em 2005, migro para o curso Letras – Habilitação: Inglês, licenciando-me em 2013.

profissional para tal aperfeiçoamento, tendo em vista que o requisito para ministrar aulas de Língua Inglesa no curso livre de idiomas onde trabalhei era a formação docente, oferecida pela própria franquia, e a proficiência na língua. Com o avançar do curso de Letras-Inglês, o contato com docentes em serviço em função das próprias obrigações do curso de graduação (entrevistas, observações de aula, estágio) ratificavam aqueles relatos que eu ouvia dos/as alunos/as das escolas de Educação Básica que frequentavam o curso livre de idiomas onde eu trabalhava. Além das condições contextuais<sup>6</sup>, das condições das salas de aula e da falta de material didático, outro fator apontado pelos/as docentes que entrevistei ou que observei foi recorrente: a falta de aptidão para aprender Língua Inglesa, apresentada pelos/as alunos/as da Educação Básica<sup>7</sup>. Tais constatações renovavam constantemente o meu sentimento de *insatisfação*, desta vez dando origem ao sentimento de *insatisfação acadêmica*. Sentia-me impotente diante das afirmações dos/as professores/as em serviço naqueles contextos em que eu me inseria como acadêmica do curso de Letras-Inglês. As discussões promovidas nas disciplinas do curso pelos/as professores/as nos motivavam e nos davam embasamento para pensar o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica de uma perspectiva diferente daquela que eu encontrava quando me inseria nas escolas. Ao mesmo tempo, eu me questionava como eu, acadêmica de Letras-Inglês, e com minha experiência como docente somente em curso livre de idiomas, poderia contestar ou problematizar uma prática que eu ainda não havia vivenciado como docente?

Foi então que decidi deixar a carreira no curso livre de idiomas para experimentar a docência de Língua Inglesa nas escolas da Educação Básica. Fiz minha inscrição online para o Contrato Temporário de Professor para a rede pública estadual de ensino, em dezembro de 2008. Em março de 2009, fui chamada para assumir turmas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Aqui cabe abrir espaço para o relato de como foi o processo seletivo para a vaga que havia em aberto. Fui comunicada por telefone que deveria comparecer à 16ª Coordenadoria Regional de Educação. Lá chegando, deparei-me com mais uma candidata. Começamos a conversar e descobri que ela era formanda

---

<sup>6</sup> Coelho (2006) descreve *condições contextuais* como o local onde a escola está inserida, o ambiente escolar e o contexto familiar dos/as alunos/as.

<sup>7</sup> Luiz Paulo da Moita Lopes (1996) discute os fatores que caracterizam o aprendiz de Língua Inglesa e as crenças em torno da (não)aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas da educação básica brasileira.

em Matemática, que estava terminando o estágio e, para minha surpresa, estava na Coordenadoria pelo mesmo motivo que eu: a vaga para Professora de Língua Inglesa. Difícil lidar com tal situação: eu estava cursando Letras-Inglês, já tinha experiência em docência da língua, e por estar no 5º semestre de Letras-Inglês, havia ficado em segundo lugar na classificação, perdendo a primeira colocação para uma formanda em Matemática. Por fim, em virtude do seu estágio, minha concorrente não tinha horários disponíveis para atender às escolas com as necessidades daquele momento, cabendo a mim assumir a demanda.

Assumi turmas de Ensino Fundamental e Médio na rede pública estadual de ensino sob o regime de Contrato Temporário de Professor. Essa experiência fez com que a minha *insatisfação profissional* só aumentasse. Passei por diversas situações em que as aulas de Língua Inglesa eram consideradas pela comunidade escolar<sup>8</sup> menos importantes do que as de Português ou Matemática, por exemplo, e por tal fato, eventos, reuniões e atividades extras eram sempre organizadas nos períodos de Língua Inglesa. Ouvei de muitas colegas professoras que, por eu ser professora de Língua Inglesa, não precisava de planejamento e organização para as aulas, “era só dar uma música, eles (estudantes) amam música”<sup>9</sup> ou “um texto e o dicionário pra traduzir” e minha aula estaria pronta. Dos/as estudantes, eu ouvia a frase “inglês não reprova né, profe?”.

Se não bastassem essas situações ocorridas na rede pública estadual de ensino, recentemente, na rede municipal de ensino básico na qual sou nomeada para a função de Professora de Língua Inglesa, havia uma demanda grande de professor/a de Língua Inglesa que não estava sendo suprida. Em um intervalo escolar, uma representante da direção da escola adentrou a sala dos/as professores/as questionando se alguém acreditava ter condições, *não formação*, para ministrar aulas de Língua Inglesa, pois havia a tal demanda no município e caso algum/a professor/a tivesse frequentado um *curso de inglês* ou *possuísse conhecimento básico* da língua, poderia ocupar as vagas ofertadas.

Narrar estes fatos e reviver os sentimentos que estão envolvidos nestas situações é doloroso, causa desconforto e alimenta a minha *insatisfação*. Corazza (1996, p. 113) aponta que “uma insatisfação com o já-sabido, para ser positivamente

---

<sup>8</sup> Equipe diretiva, docentes, estudantes e responsáveis.

<sup>9</sup> Esclareço o uso que aqui faço do recurso das aspas. Aspas duplas são utilizadas para citações e falas.

criadora e aventadora de teoria, deve também envolver a nós, pesquisadoras e pesquisadores, em suas redes”. Sinto-me completamente envolvida com as tramas dessa docência que exerço e com as produções de sentido que os relatos acima apresentam. Por isso, acredito que seja importante ressaltar que não compactuo da ideia de educação pobre para pobres e educação rica para os ricos<sup>10</sup>, que fica clara na narrativa dos fatos acontecidos comigo na Educação Básica e no curso de idiomas.

Também não é minha intenção reforçar a ideia de precarização do trabalho docente, fragilização dos saberes e formação da área do conhecimento<sup>11</sup> com os relatos sobre as experiências profissionais na rede pública estadual e municipal de ensino básico e minha formação para exercer a docência no curso livre de idiomas.

Apesar de ter presenciado tais situações, sou professora na Educação Básica e sei que há professores/as que realizam um bom trabalho. Há redes de educação pública que valorizam a formação pedagógica e da área de conhecimento. Há contextos escolares onde a Língua Inglesa não é desmerecida perante as demais disciplinas curriculares. Há alunos/as que dedicam seu tempo de estudo ao aprendizado da Língua Inglesa da mesma forma que se dedicam às demais disciplinas curriculares. Em adição a todos estes fatos, ainda há a minha experiência como docente de Língua Inglesa na Educação Básica. Influenciada e inspirada pelos resultados positivos que passei a obter com as turmas das quais eu era/sou regente de classe, as suspeitas e as dúvidas iniciaram um processo de questionamentos e de movimentos nas minhas certezas e incertezas quanto a tais entendimentos. Mobilizo-me a não mais *aceitar* todos os relatos acima como algo que está posto e naturalizado.

Tal processo tomou forma e adquiriu fundamento com o ingresso no curso de Mestrado em Educação na UNISINOS, onde as leituras propostas pelos/as professores/as das disciplinas obrigatórias e dos seminários, com posteriores discussões sobre os textos ajudaram a compreender e a questionar a educação e os processos educativos a partir de outras perspectivas. As participações no grupo de orientação e no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e

---

<sup>10</sup> Este tema tem sido discutido por diversos autores e autoras no Brasil. Para ampliar a discussão proposta aqui, indico o artigo de José Libâneo (2012), que aborda o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

<sup>11</sup> Estas temáticas também não serão examinadas aqui com detalhamento. Retorno a elas com fundamentação teórica e indicações bibliográficas no Capítulo 5.

Diferenças - (GIPEDI)<sup>12</sup> e as discussões sobre a docência, o docente e o fazer docente começam a me remeter às lembranças descritas acima e a contribuir para a minha vontade de investigar os discursos sobre o/a docente de Língua Inglesa.

Corazza (1996, p. 113) sugere

Que os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmontem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas [...] mas apanhe, para desmantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas.

Penso que os relatos acima não devem ser interpretados como uma crítica que busca apenas apontar o que não está bem. Valendo-me das palavras de Michel Foucault (2010, p.366), “Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como são. Ela consiste em ver que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos”. É com este entendimento que me propus a narrar, a fazer o um *relato de si* possível, limitado e provisório. Não para simplesmente apontar o que de ruim ocorreu em minha trajetória e constitui a aluna, a professora e a pesquisadora que sou hoje, mas quais as desconstruções que preciso fazer nesse processo de investigação para ressignificar, para transformar o pensamento e as práticas que me constituem. É a isto que me proponho nessa investigação: primeiro, o processo de desconstrução do já-sabido e, depois, a ressignificação dos sentidos, para investigar a produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais.

---

<sup>12</sup> Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI, que tem como Coordenadora a Profa. Dra. Elí Fabris e como Vice-coordenadora a Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, ambas professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. O grupo tem como característica a interinstitucionalidade, pois integra ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas em rede por pesquisadoras e pesquisadores nacionais e estrangeiros. As pesquisas realizadas propõem conhecer e problematizar os discursos e as representações construídas sobre a docência na cultura, em articulação com as diferenças de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, entre outras. Informações obtidas no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 21/02/2016.

## 2 DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA: INVESTIGAÇÕES E POSSIBILIDADES

*Destacam-se, [...] na trajetória da constituição do ensino superior e da formação de professores de língua estrangeira, a dependência cultural, a falta de condições para o desenvolvimento da identidade do professor como intelectual, e um papel secundário atribuído à formação em língua estrangeira. (ORTENZI, 2007, p. 122).*

Abro este capítulo com uma citação da primeira leitura que fiz ao iniciar esta revisão bibliográfica<sup>1</sup>. Ao mesmo tempo em que o artigo *Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil*, de Denise Ortenzi (2007), orientou-me na busca pelas produções no campo acadêmico-científico, ele também reforçou o argumento da pesquisadora Alda Alves-Mazzotti (2002, p. 27)

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisas, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

A busca por pesquisas sobre a docência de Língua Inglesa foi um processo muito importante na elaboração do problema desta pesquisa. Mesmo sendo graduada em Letras-Inglês, eu não havia ainda me dedicado a buscar o que se tem produzido sobre a docência de Língua Inglesa no meio acadêmico-científico brasileiro. Ao concluir o curso de graduação, dediquei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao estudo da prática da prescrição e da correção do tema de casa<sup>2</sup> na sala de aula de Língua Inglesa (TOMASEL, 2013<sup>3</sup>). Naquela oportunidade, minha

<sup>1</sup> Entendo revisão bibliográfica como o levantamento de trabalhos de pesquisa ou artigos de revistas nacionais ou estrangeiras que refletem o estado do conhecimento de uma dada área. (ALVES-MAZZOTTI, 2002). A revisão bibliográfica apresentada neste capítulo ocorreu em dois momentos. O primeiro foi no ano de 2015 para elaboração do projeto de dissertação. Em 2016, realizei uma nova busca pelos bancos de dados para ampliar e complementar a discussão realizada no projeto de dissertação.

<sup>2</sup> A expressão *tema de casa* refere-se às atividades prescritas pelo/a professor/a para serem realizadas em casa pelo/a aluno/a no Brasil, também conhecidas como *tarefas de casa*, *dever de casa*, *pra casa* entre outras. Tal expressão foi escolhida por ser a utilizada na escola investigada.

<sup>3</sup> A pesquisa intitulada *Tema de casa na escola: questões de prescrição e correção* (TOMASEL, 2013) foi realizada a partir da observação de aulas de Língua Inglesa em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade da região serrana do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. em Linguística Aplicada Cristiane Schnack e apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras-Inglês.

busca foi por produções científicas no Brasil que abordassem o tema de casa. Sendo assim, a presente revisão bibliográfica, além de contribuir para a construção do meu problema de pesquisa, também foi uma oportunidade de me inteirar sobre as produções científicas relacionadas à docência de Língua Inglesa.

Ao organizar a busca por pesquisas sobre a docência de Língua Inglesa, fiz algumas escolhas e estabeleci alguns parâmetros.

Em relação ao tempo, delimito o período de publicação entre 2005 e 2015. Entendo que um período de dez anos seja suficiente para atender às necessidades do estudo neste momento, tendo em vista que seria muito difícil fazer um levantamento de tudo o que já foi produzido sobre a docência de Língua Inglesa em uma pesquisa de Mestrado.

Os bancos de dados escolhidos como fontes para operar as buscas desta revisão bibliográfica foram:

- a) o Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS (RDBU), no acervo do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), pela minha formação inicial em Letras-Ingês na UNISINOS, e no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pela minha ligação acadêmica com PPGEdu/UNISINOS neste momento, em função do curso de Mestrado;
- b) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ibict (BDTD), o Banco de Teses Capes e Portal de Periódicos Capes, selecionados pela abrangência nacional de divulgação da produção científica e a sua referência no meio acadêmico.

No primeiro levantamento realizado em 2015 para a elaboração do Projeto de Dissertação, optei pelo descritor *língua inglesa* para operar as buscas nos bancos de dados. A escolha por este descritor se deu por eu acreditar que conseguiria, assim, um número abrangente de pesquisas. Na prática, minha hipótese se concretizou. Em quase todos os bancos de dados pesquisados, o número de estudos que resultou da busca foi muito expressivo, possibilitando, que eu tivesse um contato enriquecedor com a produção acadêmico-científica em questão.

Para a segunda, busca realizada em 2016, decidi operar com o descritor *língua inglesa documentos*, pensando no foco desta pesquisa. Incluí também um

banco de dados, o acervo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPEd). Neste banco de dados, fiz a busca em todos os Grupos de Trabalho – (GT), procurando por artigos que abordassem a docência de Língua Inglesa, os documentos legais que regem esta docência ou artigos que se aproximassem da minha proposta de investigação.

Sistematizei o processo de seleção das pesquisas e dos artigos da seguinte maneira: ao fazer a busca, utilizando os descritores mencionados acima, optei por ler todos os títulos das pesquisas e dos artigos resultantes. A partir da leitura dos títulos, selecionei as pesquisas e os artigos que abordavam de alguma maneira a constituição da docência de Língua Inglesa, fiz a leitura desses resumos e selecionei para leitura na íntegra os trabalhos que pudessem auxiliar-me a construir meu problema de pesquisa. Selecionei também pesquisas e/ou artigos que se aproximavam deste trabalho (utilização dos documentos legais que regem a docência), mesmo que tais trabalhos não tivessem a docência de Língua Inglesa como objeto de investigação.

No total, foram selecionadas vinte e oito dissertações de mestrado, dez teses de doutorado e treze artigos. Para uma melhor compreensão da produção do período (2005-2015), agrupei os estudos por semelhança no foco da investigação.

O quadro a seguir apresenta os resultados da busca realizada nos bancos de dados mencionados e a organização conforme descrita.

Quadro 1 – Retrato Docência de Língua Inglesa (2005-2015)

(continua)

<b>Autor (Ano) – Tipo</b>	<b>Foco da Pesquisa</b>
Schweikart (2009) <sup>4</sup> – Dissertação	Crenças do/a aluno/a-professor/a em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.
Lima (2010) – Artigo	
Roseira; Coradim (2014) – Artigo	
Sturm (2007) – Tese	Crenças do/a professor/a de Língua Inglesa em serviço sobre ensino e aprendizagem.
Ignácio (2009) – Dissertação	
Malabarba (2010) – Mestrado	Prescrições ao trabalho do/a professor/a de Língua Inglesa em curso livre de idiomas.
Audi (2010) – Dissertação	Formação/formação continuada do/a professor/a de Língua Inglesa em serviço.
Oss (2013) – Tese	
Bueno (2012) – Tese	
Guerreiro (2005) – Dissertação	Prática docente do/a professor/a de Língua Inglesa em sala de aula de curso livre de idioma.
Malabarba (2015) – Tese	
Rodrigues (2007) – Tese	Formação inicial do/a professor/a de Língua Inglesa.
Seganfredo; Benedetti (2009) – Artigo	
Registro (2010) – Dissertação	
Begezen (2010) – Dissertação	

<sup>4</sup> As referências completas de todas as pesquisas e artigos citados nesta revisão bibliográfica são disponibilizados no Apêndice A – Fontes – Revisão Bibliográfica.

(conclusão)

<b>Autor (Ano) – Tipo</b>	<b>Foco da Pesquisa</b>
Gamero (2011) – Dissertação	Formação inicial do/a professor/a de Língua Inglesa.
Perillat (2011) – Dissertação	
Kaneko-Marques (2011) – Tese	
Kaneko-Marques (2011) – Artigo	
Silva (2011) – Tese	
Szundy (2012) – Artigo	
Stutz (2012) – Tese	
Souza (2013) – Dissertação	
Sousa (2006) – Dissertação	Identidade do/a professor/a de Língua Inglesa.
Jasnievski; Silva (2011) – Artigo	
Silva, L. M. (2012) – Dissertação	
Campos (2013) – Dissertação	
Jasnievski (2013) – Dissertação	
Nascimento (2008) – Dissertação	Representações do/a professor/a de Língua Inglesa sobre si, a profissão e o ensino.
Vargas (2011) – Dissertação	
Silva (2012) – Dissertação	
Daniel (2009) – Tese	Professor/a formador/a do/a professor/a de Língua Inglesa.
Viana (2011) – Dissertação	
Erlacher (2009) – Dissertação	Responsabilidade do/a professor/a de Língua Inglesa.
Baruki-Fonseca (2011) – Tese	
Miranda (2005) – Dissertação	Língua Inglesa e documentos legais.
Lima (2005) – Dissertação	
Menegazzo (2006) – Dissertação	
Araújo (2008) – Dissertação	
Silva (2009) – Dissertação	
Capuani (2013) – Dissertação	
Araújo (2011) – Dissertação	Língua Portuguesa e documentos legais.
Pereira; Sommer (2009) – Artigo	Arte e documentos legais.
Paes (2012) – Dissertação	
Tonácio (2009) – Artigo	Pedagogia e documentos legais.
Mazzeu (2009) – Artigo	
Nogueira (2009) – Artigo	O papel a ser desempenhado pelo ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.
Candido-Ribeiro (2013) – Artigo	Afetividade e estados afetivos do/a professor/a de Língua Inglesa.
Ortenzi (2007) – Artigo	Levantamento bibliográfico das investigações sobre a docência de Língua Inglesa.
Quevedo-Camargo; Ramos (2008) – Artigo	
Menezes (2013) <sup>5</sup> – Dissertação	Tecnologia e aprendizagem de Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização do quadro e a recorrência do foco das pesquisas sugere a formação de três grupos dominantes de investigações dentre os cinquenta e um trabalhos selecionados para este recorte da produção científica sobre docência/docente de Língua Inglesa. Um grupo, com o maior número de pesquisas –

<sup>5</sup> O banco de dados do PPGEdU contava, em dezembro de 2015, com duzentas e quarenta e uma dissertações de Mestrado (datadas de 2002 a 2015) e cento e quarenta teses de Doutorado (datadas de 2005 a 2014). Após a leitura atenta dos títulos e resumos de todas as dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, encontrei apenas uma pesquisa abordando de alguma forma a Língua Inglesa. A pesquisa intitulada *Jogos sociais como ambiente de aprendizagem de língua inglesa* da pesquisadora Janaina Menezes (MENEZES, 2013). Nenhuma das demais dissertações ou teses do banco de dados do PPGEdU abordou aspectos a constituição da docência/docente de Língua Inglesa, ou qualquer outro aspecto relacionado ao ensino desta língua.

doze no total – está relacionado com a *formação inicial do/a professor/a de Língua Inglesa*; o grupo contendo seis estudos que abordam as questões sobre os *documentos legais e a Língua Inglesa*; e, por fim, o grupo que se aproxima da *identidade do/a professor/a de Língua Inglesa* em cinco trabalhos.

Selecionei para a leitura na íntegra somente os estudos que de alguma maneira, abordavam os documentos legais e a/o docência/docente de Língua Inglesa. São eles: Araújo (2008), Capuani (2013), Lima (2005), Menegazzo (2006), Miranda (2005) e Silva (2009). Destaco também o artigo de Pereira e Sommer (2009) e a dissertação de Mestrado de Araújo (2011), pela aproximação destes trabalhos com esta pesquisa, no que diz respeito ao referencial teórico (estudos foucaultianos) e por investigarem a produção da docência de Arte e de Língua Portuguesa a partir dos documentos legais, respectivamente.

Apresento, a seguir, brevemente, as pesquisas selecionadas e que contribuem para a contextualização do problema que pretendo investigar.

Débora Miranda (2005) analisou a relação entre os conceitos implícitos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio para Línguas Estrangeiras e as percepções de professores/as sobre os dois documentos. A autora aponta que os PCN de Ensino Fundamental e de Ensino Médio possuem propostas distintas, mesmo seguindo a mesma linha teórica, e os textos não apresentam uma ligação entre eles, não representando uma diretriz contínua para o ensino de Língua Estrangeira no país, pois, além de terem formatos completamente diferentes, trazem diretrizes contraditórias. Tal incoerência acaba sendo refletida na percepção dos/as próprios/as professores/as que, apesar de lerem os PCN, não se identificam com suas diretrizes. Miranda (2005, p. 104) enfatiza que, “[...] apesar de os PCNs de EF e EM não serem considerados uma referência efetiva pelos professores, a publicação deles pode ser considerada um grande passo na valorização do ensino de LEs nas escolas públicas”.

Também, em 2005, Roberto Lima investigou o entendimento por parte de professores/as que leram os PCN e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) e se os/as professores/as efetivamente empregam as sugestões contidas nos documentos em sua prática pedagógica diária. Em sua pesquisa intitulada *Os PCN-LE e a Prática docente: realidade ou utopia?*, o pesquisador aponta que teve dificuldade em encontrar professores/as que tivessem lido, pelo menos, a parte dos PCN que trata das Línguas Estrangeiras nos contextos

por ele investigados. Lima (2005) ainda destaca que não é dada ao documento legal a importância desejada pelo Governo Federal no ato da elaboração do mesmo e que os/as professores/as participantes da pesquisa afirmam não terem mudado muito a sua prática docente em função da existência do documento.

Maria Alice Menegazzo (2006) abordou, em sua dissertação de mestrado, o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio e a sua relação com as sugestões contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) de Língua Estrangeira. A pesquisadora sugere, a partir da análise dos dados da sua investigação, que as sugestões dos documentos são aplicáveis, no que diz respeito ao trabalho com leitura nas aulas de Língua Inglesa. Menegazzo (2006) aponta também que o número elevado de alunos/as nas salas de aula de Ensino Médio dos contextos investigados é o principal fator para a pouca eficiência do ensino de Língua Inglesa. Ela ainda argumenta que documentos legais com objetivos tão abrangentes precisam ser elaborados levando-se em conta a realidade das salas de aula brasileiras, que as propostas dos documentos podem e devem colaborar com o ensino nas escolas e afirma que os/as professores/as não têm condições de efetivarem mudanças, se as condições das escolas não permitirem que estas mudanças aconteçam.

*Crenças de professores de inglês do Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais* é o título da dissertação de mestrado de José Araújo, realizada em 2008. O objetivo principal do pesquisador foi verificar se as crenças de professores/as de Língua Inglesa como Língua Estrangeira em Escolas de Ensino Fundamental e Médio, e as propostas dos PCN-LE interagem no discurso/prática desses/as professores/as. Foi verificado também que crenças acerca dos PCN, das habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos/as alunos/as e do lugar da Língua Estrangeira no currículo escolar professores/as de inglês em Escolas de Ensino Fundamental e Médio levam para o seu discurso/prática, e, por fim, se os PCN-LE influenciam o discurso/prática desses/as professores/as. Araújo (2008) aponta que há alguma interação entre as crenças dos/as professores/as pesquisados/as e as propostas dos PCN, mas não necessariamente entre essas propostas e a sua prática docente. Ele conclui que o documento não exerce influência na atividade docente, visto que tal documento ainda não conseguiu atingir seus objetivos plenamente, porque se mostra

inadequado ao cotidiano da sala de aula. O pesquisador destaca que entende que, se os PCN representam o que é ideal e desejável para a educação em nosso país, não são os PCN que devem ser adaptados à realidade da sala de aula, mas é a sala de aula e tudo o que a ela subjaz que precisam se moldar às propostas do documento, resguardando-se, é claro, a autonomia do/a professor/a.

Os/as jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública e os/as jovens que frequentam cursos de idiomas são os participantes da investigação de Rafaela Capuani, realizada em 2013. A autora, na contramão das pesquisas da área, que geralmente tomam os/as professores/as por sujeitos das investigações, analisou as representações de jovens sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública e as Políticas Públicas – PCN-LE – que regem o ensino desse idioma. Os resultados apontaram para a construção de três tipos de discursos: pedagógico, político e mercadológico e para uma cultura escolar em que os/as jovens se sentem desmotivados/as ao mesmo tempo em que desacreditam no ensino de Língua Inglesa na escola pública. A pesquisadora sugere que os principais motivos para a construção de tais representações podem ser o silenciamento do Estado, que faz com que o discurso neoliberal seja acionado, tanto por parte do documento legal – PCN-LE – quanto pelos/as jovens, bem como em função da memória que esse idioma assumiu na história deste país, pois o motivo de sua implementação foi a participação econômica do Brasil no mercado internacional.

Motivada pelas constatações de que a sua própria experiência como professora formadora de professores/as de Língua Inglesa lhe proporcionou, Alciene Silva (2009) se propôs a discutir e refletir acerca dos entendimentos que os/as alunos/as do curso de Letras, no qual ela atuava, tinham a respeito dos Documentos Oficiais do Governo que regem o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira. Os participantes da pesquisa são os/as alunos/as disciplina *Prática de Ensino da Língua Inglesa*, ministrada pela própria pesquisadora. Além de investigar o quanto os/as alunos/as conhecem os documentos legais do Governo, a pesquisadora tinha por objetivo utilizar as informações coletadas na pesquisa para reformular o Planejamento de Ensino da disciplina acima mencionada. Como resultados, Silva (2009) aponta para a necessidade urgente de replanejar a disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa*, para atender aos apontamentos feitos pelos/as alunos/as participantes da investigação. Dentre os apontamentos estão: as dificuldades em entender as teorias que embasam os documentos legais,

o pouco tempo (durante a disciplina) para discussão mais aprofundada das teorias e dos próprios documentos.

A dissertação de Alex Araújo (2011), intitulada *A ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN e nas OCN: em questão a (id)entidade do professor de português construída sob a força da lei*, discutiu a (im)posição de identidade(s) para os/as professores/as de Português a partir de documentos legais: PCN (BRASIL, 1998) e OCN (BRASIL, 2006). Araújo (2011) sugere que tais documentos foram produzidos por sujeitos e para sujeitos, cuja suposta finalidade é criar referências curriculares nacionais. O pesquisador discute o tipo de sujeito que tal discurso constrói, questionando aspectos relevantes para compreender o processo de representação identitária produzido por sujeitos para sujeitos inscritos no jogo da língua(gem), buscando expor o não-dito. Araújo (2011) conclui que os PCN e as OCN não constituem apenas referências curriculares, mas referências de identidades construídas para um tipo ideal de professor/a, sendo isso projetado no/a aluno/a, e aponta que “Tal desencontro promove a violência simbólica por diversas razões: uma delas é a dificuldade que os professores encontram frente às novas exigências, a outra é ser culpado pelo fracasso escolar.” (ARAÚJO, 2011, p. 109).

Fernando Pereira e Luís Henrique Sommer discutem o discurso dirigido ao/a professor/a de Arte pelos PCN e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte). Pereira e Sommer (2009, p. 1) argumentam que existe “[...] uma determinada racionalidade política que vem engendrando um conjunto de procedimentos considerados desejáveis e úteis à conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas”. O objetivo dos pesquisadores foi demonstrar como os PCN-Arte descrevem, orientam, aconselham e instituem uma forma de atuação docente. Eles apontam que os PCN-Arte podem ser vistos como um “*discurso-tática*”, pois os PCN-Arte assumem o papel de atingir a subjetividade do/a professor/a de Arte e, portanto, exercem o governo do/a sujeito-professor/a. Pereira e Sommer (2009, p. 14) constataram que:

Existe todo um investimento estratégico que insere os docentes num jogo de autoavaliação e auto-reconhecimento, capturando-os e moldando-os de maneira a que se reconheçam e sejam reconhecidos como professores modernos, esclarecidos, dedicados e preocupados com o bem-estar de crianças e jovens brasileiros.

Como escrevi no início deste capítulo, esta revisão bibliográfica foi muito importante para que eu, como pesquisadora e também como professora de Língua Inglesa, pudesse me colocar a par das investigações acerca desta docência e deste/a docente.

Além desta necessidade (pode-se dizer pessoal) de conhecer um pouco mais a produção sobre a docência e o/a docente de Língua Inglesa, havia também o objetivo da pesquisa, que era mapear, identificar e agrupar pesquisas que pudessem colaborar com ou justificar o meu desejo de investigar a docência e o/a docente de Língua Inglesa.

Marlucy Paraíso (2012, p. 35) pontua que um dos procedimentos importantes para as pesquisas que se inserem no campo pós-crítico é “[...] a leitura dos *ditos* e *escritos* sobre o nosso objeto [...]” de investigação. Para mim, esta *leitura* foi um momento muito significativo, pois me propus a fazer uma *leitura* não somente dos resumos, dos títulos das pesquisas, mas também dos arredores, dos entornos. Assim, pude constatar, por exemplo, que a grande maioria dos estudos sobre a docência ou o/a docente de Língua Inglesa estão vinculados a Programas de Pós-Graduação em Linguística ou em Linguística Aplicada. Em relação à vinculação dos estudos, um fato que me surpreendeu foi não ter encontrado nenhum trabalho que se aproximasse da minha proposta de investigação no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, universidade na qual me licenciarei em Letras-Inglês e onde curso o Mestrado em Educação.

Em relação aos campos teóricos e aos pressupostos metodológicos, em virtude das vinculações das pesquisas ao campo da linguística, também foram poucos os estudos selecionados que se aproximam do proposto por esta investigação. Em alguns momentos, cheguei a me questionar se o meu objeto, se a minha investigação e se a minha incursão pelo mundo da ciência não estariam um pouco deslocados por estarem inseridos em campos teóricos e em um Programa de Pós-Graduação que se apresentavam, pelo recorte desta revisão bibliográfica, tão distantes. Paraíso (2012, p. 35) argumenta que:

Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos. Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escrito. Isso tudo porque estamos preocupados com o ‘aqui’ e o ‘agora’, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos para a educação [...].

É pensando em produzir outros sentidos para a docência e para o/a docente de Língua Inglesa no *aqui e agora* que me proponho a *investigar de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida nos documentos legais que regem a elaboração dos currículos da formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa* a partir da perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos em Docência de Língua Inglesa, valendo-me também de contribuições específicas do autor Michel Foucault.

Ao observarmos as pesquisas apresentadas anteriormente, podemos perceber que o presente estudo pode contribuir para expandir e aprofundar o conhecimento sobre o tema da produção da docência de Língua Inglesa. Ao concluir esta breve revisão bibliográfica, posso afirmar que, de todos os estudos que têm os documentos legais abordados de algum modo nas suas investigações, apenas os estudos de Araújo (2011) e o de Pereira e Sommer (2009) podem contribuir para a discussão que proponho, por serem os únicos que analisam tais documentos com propósito similar. Ao mesmo tempo, as demais pesquisas fornecem resultados importantes para justificar este estudo, uma vez que a maioria dos trabalhos realizados com os documentos legais não analisa a produção da docência nestes documentos em si, pois parecem partirem do pressuposto de que tais documentos mobilizam somente conhecimentos e/ou ações pedagógicas do/a professor/a de Língua Inglesa e o que importa é investigar como este/a professor/a percebe, entende, identifica ou articula as diretrizes propostas pelos documentos legais. É também válido ressaltar que nenhuma das pesquisas tomou os documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial do/a professor/a de Língua Inglesa como objeto de investigação, o que também justifica a relevância deste estudo.

É importante saber se estes documentos legais são conhecidos pelo/a professor/a de Língua Inglesa e utilizados como base para a sua prática pedagógica, tendo em vista que tais documentos servem de orientação para a educação no Brasil como um todo. Contudo, acredito que seja necessário, também, entender como o/a docente de Língua Inglesa é descrito, orientado, aconselhado e por que não, produzido, por tais documentos.

Destaco que, durante a leitura da dissertação de Silva (2009, p. 14), um aspecto chamou muito minha atenção. A pesquisadora afirma que, com sua pesquisa, ela teria o intuito de “[...] promover a utilização dos Documentos Oficiais

do Governo na constituição do professor de línguas [...]”, o que reitera a possível visão dos/as pesquisadores/as de que tais documentos, por não serem compreendidos e utilizados pelo/a professor/a, não façam parte da constituição de tal docente, que não produzam uma determinada docência de Língua Inglesa, que não fabriquem determinados modos de ser docente de Língua Inglesa e não regulem ou projetem esta docência.

Tal aspecto é o que me proponho a problematizar nesta pesquisa, ou seja, tomar os *documentos legais* que regem a elaboração dos currículos da *formação inicial* e os *documentos legais* que regem a *prática pedagógica* do/a professor/a de Língua Inglesa como objeto de estudo, a fim de investigar de que modos a docência de Língua Inglesa é produzida nestes documentos. Tal desejo se direciona a partir da seguinte pergunta: *De que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida nos documentos legais que regem a elaboração dos currículos da formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa?*

Para começar a responder este questionamento, me proponho a realizar, no próximo capítulo, um historicismo sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil a partir das orientações/determinações legais (leis, decretos, reformas educacionais). Assim, busco compreender de que forma(s) produzimos e/ou pensamos e/ou construímos a docência de Língua Inglesa.

### 3 O ENSINO DE LÍNGUAS: UM APANHADO HISTÓRICO

*Independente de que área de interesse um profissional atue,  
seja no âmbito da educação ou não,  
é de suma importância conhecer o passado da profissão.  
Através do conhecimento do passado podemos refletir,  
principalmente pelos erros já cometidos,  
sobre as ações praticadas hoje e  
sobre as que pretendemos utilizar no futuro.  
(MAIA; MENDES, 2009, p. 3).*

Ir à busca de dados sobre a história da profissão que exercemos é um movimento de ir à busca de si mesmo, que nos permite refletir, repensar, avaliar e reprogramar nossas ações. Entendo que conhecer o passado me permite problematizar o presente com mais embasamento e possibilidades.

Para Sidclay F. Maia e Bárbara Maria M. Mendes (2009, p. 3):

No caso de um profissional da educação, e especificamente o professor, é imprescindível que este tenha ampla noção acerca dos acontecimentos educacionais ao longo da história da educação e história de sua profissão, o tipo de formação oferecido nas diferentes décadas, o porquê de se formar desta ou daquela maneira em diferentes recortes temporais, por exemplo.

Esse sentimento de *precisar*, de *ter a obrigação de* conhecer a história acerca da minha profissão sempre me acompanhou. Pelos mais variados motivos ou, quem sabe, até por desculpas, este estudo ficava sempre em segundo plano, sempre para *amanhã*. Acredito que não há mais razões para adiar esta etapa na minha formação profissional e acadêmica.

É em busca desta condição, de conhecedora do passado com condições de refletir e problematizar o presente para poder projetar o futuro que me proponho a fazer um mergulho histórico em busca dos acontecimentos que marcam a minha profissão e o ensino de Línguas Estrangeiras.

Num primeiro momento, apresento alguns aspectos da história do ensino e aprendizado de Línguas Estrangeiras no contexto mundial e de forma geral. Na sequência do capítulo, tendo em vista que o objeto de investigação do presente estudo é a docência de Língua Inglesa no Brasil, procuro, a partir de uma imersão em documentos legais, trazer à tona aspectos históricos do ensino e do/a docente de Língua Inglesa no contexto brasileiro.

### 3.1 Ensino de Línguas Estrangeiras: o balbuciar das primeiras palavras

A fala faz parte da convivência do ser humano desde a sua evolução. A língua, por muito tempo, manifestou-se unicamente por meio da oralidade e era transmitida através das gerações pelo convívio dos indivíduos, o que não difere muito do nosso tempo. Ainda aprendemos a língua materna ouvindo, reproduzindo e, por que não, imitando as pessoas que conosco convivem desde o início de nossos dias.

Essa mesma língua, passada de geração em geração, traz consigo a cultura e a história de quem a fala, do seu povo. Este conteúdo cultural foi *ensinado* pelos/as conquistadores/as da Antiguidade por meio dos idiomas aos povos dominados, bem como *aprendido* pelos/as dominadores/as com a convivência junto aos povos invadidos. Um exemplo disso é o povo romano, que se valeu do recurso linguístico para concretizar o seu projeto de expansão e domínio territorial.

A grande arma, porém, dessa maravilhosa conquista, quiçá o mais perfeito processo de aculturação organizada de que se tem notícia, foi menos o poder destruidor de suas legiões que a sutil e irresistível mensagem de sua língua, o latim, cuja transmissão se fez sempre oralmente, sem outro intuito que não o de levar o nativo a entender e falar um idioma todo impregnado dos costumes, das instituições e da filosofia de vida do povo romano. (CHAGAS, 1979, p. 24).

Esse aprendizado oral das línguas se estendeu até o final da Idade Média. Com a invenção da imprensa, a disponibilização das grandes obras dos autores gregos e romanos foi facilitada e fez com que a prática da leitura também fizesse parte das práticas de quem estudava ou ensinava línguas. Assim, a leitura passou a ser o objetivo que norteava tal ensino e aprendizado. Fez-se necessário, então, deixar de ensinar o latim e o grego de forma natural e simples, para se criar um método. Surgia assim o Método Tradicional, que visava à tradução antecipada das palavras com ênfase na gramática.

Já não era um método de ensino: era uma espécie de ritual em que as palavras, vertidas isoladamente, deviam ser mais tarde, como num passe de mágica, religadas pelo aluno através do conhecimento memorizado de regras totalmente alheias ao contexto real do idioma. (CHAGAS, 1979, p. 26).

Tal método promoveu diversas reações entre professores/as e estudiosos/as do ensino de idiomas. Ao longo de três séculos – de XVI a XVIII –, grandes

precursores do pensamento educacional, que também tinham em seus contextos de pesquisa o estudo das línguas, buscaram incansavelmente o aperfeiçoamento pedagógico, com bases científicas, do ensino e aprendizagem de idiomas.

O quadro a seguir apresenta os principais personagens desta fase e suas contribuições.

Quadro 2 – Pensadores da Educação e o Ensino de Línguas

Pensador	Contribuição
Martinho Lutero (1483-1546)	Recomendou que o estudo das línguas não se fizesse por meio de regras de gramática, mas sim por meio de exercícios, exemplos e leitura.
Luis Vives (1492-1540)	Pensou em um ensino mais vivo, onde a gramática daria lugar a uma prática intensiva, inclusive oral.
Ph. Schwartzerd Melanchthon (1497-1560)	Combateu a instrução baseada no uso de livros, condenava o ensino por meio exclusivamente da gramática. Considerava a gramática um meio para se conhecer o idioma e não o objetivo a ser atingido com o seu aprendizado.
Michel de Montaigne (1533-1592)	Tinha em mente um professor ideal que seria capaz de proporcionar, além do conhecimento da língua, formação de juízos e raciocínio. Era contrário ao ensino baseado somente em livros, propondo um processo mais vivo baseado em estudos sobre a realidade.
Jean Amós Comenius (1592-1670)	Afirmava que todas as línguas podiam e deviam ser aprendidas por meio da prática em conjunto com regras de fácil compreensão que considerava necessárias para fixar a prática. Entendia prática por atividades como ouvir, ler, reler, copiar e imitar oralmente ou por escrito. O estudo das línguas deveria ser paralelo ao estudo das demais coisas.
John Locke (1632-1704)	Entendia que ensinar uma língua era transmitir ao/a aluno/a a noção, o sentimento do gênio dessa língua. Acreditava que tal formação não se dava por meio de regras artificiais, mas sim por meio do sabor do uso popular da língua.
Jean-Jacques Rousseau (1712-1788)	Defendia que as línguas acompanham as mudanças e as variações dos costumes e que em função deles se conservam e se modificam. O ensino de línguas deveria ser baseado em sons e figuras, e não apenas em palavras para que assim fizesse mais sentido ao aprendizado das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora<sup>1</sup>.

É perceptível a preocupação dos pensadores apresentados no quadro com um ensino de línguas focado no real e no atingível, valendo-se das regras gramaticais e dos materiais (livros) apenas como ferramentas que colaboram para o alcance do objetivo final da aprendizagem de um idioma: a comunicação. A partir de suas contribuições, a gramática deixaria de ser o fim para ser o meio pelo qual o/a aprendiz adquiriria o conhecimento do idioma. Tais objetivos e metas são ainda hoje almejadas e discutidas entre professores/as e pesquisadores/as da área como sendo as ideais para o processo de ensino e aprendizagem de idiomas.

<sup>1</sup> As informações do quadro foram compiladas com fundamentação no estudo de Chagas (1979).

No cenário mundial, a Alemanha teve um papel de destaque no século XVIII, por ser o nascedouro de muitas vertentes que originaram o movimento de renovação pedagógica renascentista. Este movimento também atentou para o estudo das línguas. Tal movimento se opôs radicalmente ao movimento que deu origem ao Método Tradicional, valorizando o idioma falado ao invés da memorização gramatical, seguindo a mesma onda proposta pelos pensadores e suas contribuições apresentadas anteriormente. Destacaram-se as contribuições de três pensadores da educação para o campo do ensino de línguas: Johann Bernard Basedow, Johann Gottfried von Herder e Johann Heinrich Pestalozzi.

Basedow (1723-1790) propunha uma reforma no estudo das línguas, de forma que as mesmas fossem ensinadas a partir de conversações e sem foco na gramática. Para que seu pensamento sobre educação pudesse ser posto em prática, ele “[...] fundou e manteve durante vários anos, em Dessau, uma interessante escola destinada a proporcionar aos/às jovens, como ele mesmo dizia ‘a necessária formação em relação a virtudes, ciências e *idiomas*’.” (CHAGAS, 1979, p. 38).

Herder (1744-1803) procurou combater os extremos: nem um ensino focado somente na linguagem oral, nem um ensino baseado na teoria, na gramática. Propôs um balanço entre ambos, um ensino mais eclético que abrangesse ambos os métodos que até então se opunham e guerreavam entre si. Sua frase mais famosa resumia muito bem sua proposta para o ensino de línguas: “A gramática deve ser aprendida pela língua, e não a língua pela gramática”. (CHAGAS, 1979, p. 40).

Por fim, mas não menos importante, Pestalozzi (1746-1827) foi o criador do Método Natural que consistia em aquisição do conhecimento dos idiomas pela observação direta ou intuição. Ele também valorizava bastante a linguagem oral e se posicionava contrário ao ensino baseado somente na gramática proposto até então pelo Método Tradicional. Para o pensador, poderia haver um equilíbrio entre ambos os métodos, uma evolução do que era proposto até então.

‘O conhecimento de regras de gramática’, comentava ele no *Canto do Cisne*, ‘é apenas uma pedra toque para verificar se os processos naturais, empregados para falar e entender o idioma falado, atingiram realmente seu objetivo. Tais regras, portanto, estão no fim do estudo da língua, e nunca no começo’. (CHAGAS, 1979, p. 42).

Outros pensadores da educação também dedicaram seu tempo ao estudo do ensino das línguas, tanto as estrangeiras quanto as nacionais. Foi em busca de

novas concepções didáticas que novos métodos particulares de ensino de idiomas surgiram.

James Hamilton (1764-1829) foi um dos primeiros a aventurar-se por estes caminhos, criando o sistema hamiltoniano (hamilton system), que se apresentava como o método que se baseava na ideia de Comenius da gramática indutiva. Seu método foi bastante criticado por utilizar textos muito difíceis desde o início da aprendizagem e por não abordar a oralidade.

Para Joseph Jacotot (1770-1840), o ensino de línguas não se diferenciava do ensino das demais disciplinas. Partindo dos quatro princípios que fundamentavam a sua doutrina, ele estipulou as diretrizes para o seu método de ensino de línguas. Assim, partindo da leitura de um livro, se um/a aluno/a realizasse o maior número possível de combinações de ideias e palavras, isso influenciaria diretamente a sua capacidade de realizar combinações de qualquer outra espécie – referência ao princípio dois de Jacotot: tudo está em tudo. Segundo seu princípio três, só se retém o que se repete. Este foi o motivador da grande valorização dada por Jacotot à memória e à necessidade desenvolver, por meio de exercícios adequados, a capacidade mnemônica do/a estudante. Talvez o aspecto que menos tenha contribuído positivamente para o método de ensino de línguas proposto por Jacotot seja o fato de que ele acreditava que qualquer pessoa podia ensinar o que sabe e também o que não sabe a outra pessoa. Tal conclusão provém do seu quarto princípio: todos têm a faculdade de poderem instruir-se a si mesmos. Partindo desta conclusão, os/as adeptos/as ou seguidores/as do método de ensino universal acreditavam que não era necessária formação nem conhecimento no idioma a ser ensinado para ensiná-lo. O próprio Jacotot teria ensinado música, holandês e outras línguas sem ter formação apropriada para tal.

Temos ainda as contribuições de Johann Heinrich Seidenstücker (1785-1817), o fundador do ensino em tópicos. Tal método consistia na utilização de frases isoladas e de fácil compreensão contendo o mesmo aspecto gramatical, as quais eram repetidas exaustivamente pelo/a aluno/a a fim de que, pela repetição, o/a aluno/a acabasse se dando conta das evidências e apreendesse o conteúdo proposto com o menor esforço possível.

Percebe-se claramente que Seidenstücker procurou opor-se aos métodos de Hamilton e Jacotot, que propunham que o/a aluno/a estudasse e compreendesse textos na língua estrangeira alvo do estudo. Esses textos eram muito difíceis desde

o início do estudo como, por exemplo, a Bíblia, para que, depois, o/a estudante tivesse condições, autodidaticamente, de inferir sobre as regras de gramática que solidificariam o seu aprendizado e conhecimento do idioma estudado.

Todos os métodos e todas as suas contribuições tinham uma única razão ser: a necessidade de atualização do estudo e do ensino de línguas para que pudessem acompanhar as transformações profundas que perpassavam o processo educativo na metade do século XIX. Era hora de trocar as listas de palavras e regras gramaticais e focar no interesse do/a estudante como força motivadora da aprendizagem; não se podia mais desconsiderar a educação integral e se deter apenas ao ensino do idioma pelo idioma; não havia mais como ensinar um idioma estrangeiro apenas utilizando o método indireto da tradução baseado na língua materna tendo a doutrina da intuição à frente das ideias pedagógicas; já não era mais possível desconsiderar que o/a estudante se autogovernava e que o ensino haveria de ser flexível deixando de lado, assim, as padronizações do ensino e os nivelamentos de aprendizagem entre o/a estudante. Ainda faltava que o estudo de línguas também visasse o estudo dos sons, ou seja, da linguagem oral. “Urgia uma reação; e esta veio – a princípio moderada, porém violenta em seguida – estimulada pelo mais poderoso dos fatores que contribuíram para o aperfeiçoamento e atualização da didática das línguas, que foi a Revolução Industrial.” (CHAGAS, 1979, p. 52).

Com a Revolução Industrial, chegaram também a locomotiva e o navio a vapor, que encurtaram as distâncias físicas e comerciais entre as nações. Tal fato proporcionou um contato mais direto entre os/as habitantes de nações das mais variadas origens, refletindo diretamente no ensino e na aprendizagem de idiomas. O foco passou da leitura para a compreensão oral, escrita e auditiva. O/a estudante de idiomas, além de desenvolver a habilidade da leitura, precisava agora falar, escrever e ouvir para que pudesse realizar as transações comerciais e diplomáticas às quais estava exposto/a pelas transformações proporcionadas pela Revolução Industrial.

Ao contrário da rapidez com que algumas contribuições da Revolução Industrial ocuparam o seu espaço, a reforma do estudo das línguas foi lenta e gradual, muitas vezes beneficiando-se de contribuições isoladas da pedagogia, da psicologia e da linguística.

O legado do Método Natural e do Método da Leitura é o entendimento sobre a necessidade de não se priorizar uma habilidade em detrimento de outra no processo de ensino de línguas.

Com foco na oralidade, o Método Natural deixou como contribuições importantes:

O princípio de que o símbolo oral precede o símbolo escrito, o ensino do vocabulário pela associação direta das palavras as respectivas ideias, numa gradação progressiva das dificuldades, este ‘falar a língua’ desde a primeira lição que torna o estudante ativo, despertando-lhe o interesse e motivando intrinsecamente a aprendizagem – todas estas, e outras de menor alcance, são contribuições inestimáveis que a experiência escolar já consagrou definitivamente. (CHAGAS, 1979, p. 57).

O Método da Leitura priorizava o ensinar a ler, valorizando ao máximo o papel da leitura, propondo-se, a partir dela, a não fornecer apenas o conhecimento do idioma estudado, mas também o sentimento do idioma. Talvez esta seja a maior contribuição deste método para a reforma do estudo de línguas: a compreensão como expressão, permitindo gradativamente que o/a aluno/a desenvolva as demais capacidades (auditiva, escrita e oral).

Partindo do princípio da associação de ideia, o Método Psicológico também contribuiu para a reforma do estudo de línguas, sendo considerado um marco no aprimoramento da didática das línguas no século XIX. Dentre as contribuições desse método, desenvolvido por François Gouin, destaca-se:

A sua notável consonância com a ‘dinâmica das necessidades’ o define como o verdadeiro sistema de ensino globalizado, o único aliás de que se tem notícia na didática das línguas, e possibilita um crescente ajustamento da aprendizagem à ordem natural e flexível da psicologia genética. (CHAGAS, 1979, p. 70).

As contribuições do alemão Wilhelm Viëtor foram de tal importância para a reforma do estudo das línguas que a sua evolução é dividida em duas fases: antes de Viëtor e depois de Viëtor. A doutrina de Viëtor ou o Método Fonético tinha como lema *abaixo a tradução*. “O que ele tinha em vista, primordialmente, era a destruição de tudo o que de rançoso, artificial e rotineiro continha o velho sistema da tradução e da gramática antecipadas para a transmissão de um idioma unicamente escrito.” (CHAGAS, 1979, p. 75). O foco na oralidade, partindo sempre de um contexto, a utilização de frases de sentido completo, a ordenação gramatical que provém do idioma falado e escrito e não de regras e classificação desprovidas de sentido, a utilização da língua estrangeira em aula, o ensino de vocabulário por meio de sinônimos, imagens e definições ao invés da memorização vazia de listas de

palavras são as mais importantes contribuições do Método Fonético para a reforma do estudo de línguas.

O suíço Sines Alge foi o responsável por difundir um método compacto e uniforme que recebeu o nome de Método Intuitivo. A intuição é, sem dúvida, um importante meio para a aprendizagem, porém não é o único. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o método conquistou adeptos/as e se difundiu rapidamente, também seu efeito foi passageiro. Tal método visava a facilitar o processo de aquisição da língua estudada, não exigindo grandes esforços do/a estudante. “O ensino de Alge acenava com essa possibilidade visto como todo ele se limitava a um cômodo ouvir, e ver, e esquecer...”. (CHAGAS, 1979, p. 78).

As contribuições da reforma dos estudos de línguas influenciaram também a renovação do ensino do latim. Influenciado por Gouin e Claude Marcel, o italiano Giuseppe Zamboni foi quem sistematizou a proposta de tornar o latim “[...] atraente e vivo, do ponto de vista pedagógico, como se fosse uma autêntica língua moderna.” (CHAGAS, 1979, p. 79). Para tal, valeu-se de assuntos contextualizados, da gramática como um recurso de verificação e não como objeto de aprendizagem, da rejeição da tradução e do uso de dicionários e da composição de cadernos pessoais de anotações de ordem vocabular ou gramatical.

Estas contribuições que deram origem à reforma serviram de base para todos os avanços que viriam a seguir nos processos de ensino dos idiomas clássicos e modernos. Todos os métodos e todos/as os/as pensadores/as do ensino de idiomas contribuíram para o desenvolvimento progressivo da didática dos idiomas.

Dentre essas proposições que merecem especial relevo, pela repercussão que tiveram nos estudos subseqüentes, - uso constante do segundo idioma em classe; a tradução como prática meramente ocasional; a gramática indutiva; a leitura de trechos escritos em prosa moderna; o emprego dos tipos mais avançados das leituras extensivas (capítulos de livro, artigos de jornais, etc.) e suplementar (obras inteiras); e a redação como exercício principal do trabalho escrito. (CHAGAS, 1979, p. 87).

É em meio a essa efervescência de ideias que surge o Método Direto. Tal nomenclatura se deu por se tratar da definição de um método que compreendia a totalidade de processos usados para o ensino ativo de idiomas clássicos e modernos. (CHAGAS, 1979, p. 88). Os avanços proporcionados pelo Método Direto ao ensino de idiomas são: o abandono da tradução como meio de interpretar as palavras estrangeiras, a subordinação da gramática ao vocabulário, a aprendizagem

sintética e realista do vocabulário e o emprego constante da Língua Estrangeira durante as aulas. Percebe-se que todos os aspectos derivam diretamente das contribuições dos métodos anteriores, abrangendo-os e unificando-os.

Com o intuito de comprovar cientificamente aquilo que os/as pensadores/as do ensino de línguas haviam apontado até então, os Estados Unidos, por meio do *American Council on Education*, montaram um comitê científico, que realizou um estudo intitulado *Modern Foreign Language Study* entre os anos de 1924 e 1927. O estudo investigou “775 estabelecimentos de ensino (647 ‘colleges’ e 128 ‘teachers colleges’), nas várias regiões do país, abrangendo um total de 1.980 departamentos de língua pertencentes aos ‘colleges’ (1.733) e aos ‘teachers colleges’ (247)”. (CHAGAS, 1979, p. 93). A rigor, nada de extraordinário foi revelado pelo estudo, a não ser – é claro – a comprovação científica de muitas das afirmações e contribuições feitas pelos/as pensadores/as que antecederam o estudo. Surgia assim o Método Científico.

É fato que a multiplicidade de métodos marcou o desenvolvimento pedagógico do ensino e da aprendizagem de línguas, mas também é notória a busca por uma unidade metodológica.

O próprio método científico já representou uma etapa decisiva em tal sentido, uma vez que com ele se pretendeu, encerrando velhas discussões que se eternizavam, fundar o estudo dos idiomas no que de melhor apresentassem os diversos sistemas até então surgidos, sobre o denominador comum de um rigoroso controle científico. (CHAGAS, 1979, p. 98).

O importante em todas estas contribuições é que, por mais que a ciência colabore para o ensino, ela não deve se sobrepôr ao humano, ela deve contribuir para a subsequente atuação do/a professor/a. As colaborações que a ciência traz para o ensino e o aprendizado de língua não visam à aplicação indiscriminada dos resultados obtidos a partir das investigações. O que se busca é fazer ajustes constantes nos métodos para que não se conforme o ensino a modelos. E “é, sobretudo neste particular que repousa a grande diferença entre o método científico e o método pedagógico: aquele admite uma *ciência formada*; este, ao contrário, é caracteristicamente o método da *ciência em formação*”. (CHAGAS, 1979, p. 100).

A seção a seguir apresenta um panorama histórico sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro.

### 3.2 Os primeiros passos: o Império e o ensino de Língua Inglesa no Brasil

O ensino formal no Brasil teve seu início no período colonial com os jesuítas. Foi com a chegada deles, no ano de 1549, que a educação no nosso país começou a se desenvolver e foram eles também que primeiro se dedicaram à formação de professores/as. A Companhia de Jesus era responsável pela instrução nas escolas de primeiras letras, nos cursos de Letras e Filosofia – os chamados cursos secundários. Em nível superior, o curso ministrado pelos jesuítas era o de Teologia e Ciências Sagradas. “As línguas estrangeiras não participavam do *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava as escolas jesuítas, apenas o latim e o grego, consideradas disciplinas dominantes”. (VIDOTI, 2012, p. 27).

Em 1759, o ministro Marquês de Pombal, de posse do Alvará de 28 de junho<sup>2</sup> assinado pelo Rei D. José I, expulsou os jesuítas do Brasil visando enfraquecer as ordens religiosas e minimizar seus privilégios, resultando na Reforma Pombalina dos Estudos Menores. A reforma criou as aulas régias de gramática latina, retórica e grego, bem como as aulas régias de leitura, escrita, cálculo e cadeiras de filosofia<sup>3</sup>. A Reforma Pombalina visava à instauração no Brasil de um processo de ensino baseado em disciplinas isoladas. O novo modelo educacional mostrou-se frágil ao ser comparado com o modelo utilizado pelos jesuítas, com uma “[...] instrução fragmentada, desorganizada e pouco satisfatória em nível de formação”. (MAIA; MENDES, 2009, p.4).

Este momento de mudanças no cenário educacional brasileiro é ainda mais fortalecido com a chegada ao Brasil do Príncipe Regente de Portugal D. João VI e sua corte em 22 de Janeiro de 1808. D. João, inspirado pelas ideias francesas do liberalismo enciclopedista, promove algumas mudanças na instrução pública. Talvez a mais importante delas tenha sido a criação dos primeiros cursos superiores não teológicos para a formação de profissionais das áreas de engenharia civil, medicina, arquitetura e militares que visava atender à necessidade do mercado de trabalho da época, que carecia de profissionais mais qualificados.

É a partir da chegada da família real portuguesa que se inicia o processo de ensino formal de Língua Inglesa no Brasil. D. João VI assina, em 22 de junho de

---

<sup>2</sup> Alvará Régio de 28 de junho 1759. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

<sup>3</sup> Lei de 6 de novembro de 1772. Disponível em: <<http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2016.

1809, um decreto de lei que determinou a criação de uma cadeira<sup>4</sup> de Língua Francesa e uma cadeira de Língua Inglesa. O decreto foi efetivado pela Decisão n.º 29<sup>5</sup> de 14 de julho de 1809. Para a época, a criação dessas duas cadeiras foi considerada uma possibilidade de desenvolvimento e um avanço para o país em virtude das relações comerciais entre o Brasil e a França, mas, principalmente, com a Inglaterra. Vale ressaltar que a família real chegou ao Brasil escoltada por navios ingleses e que a abertura dos portos para o comércio internacional, em 28 de janeiro de 1808, favorecia o comércio entre Brasil e Inglaterra, tendo essa última alguns privilégios em relação às taxas e impostos de importação e exportação. Joselita Vidoti (2012, p. 7) constata que a escolha pela Língua Inglesa “[...] foi objeto de uma política linguística que resultou de vários processos que envolveram o conjunto de saberes de que necessitava aquela sociedade em transformação”. D. João explicita esta ideia no texto do decreto que criou as cadeiras.

E sendo outrosim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das linguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, e de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de ingleza<sup>6</sup>.

O decreto também estabelecia algumas diretrizes para o trabalho do/a professor/a de Língua Inglesa e Francesa.

No ensino das duas línguas referidas seguirão os Professores, quanto ao tempo, e horas das lições, e atestações do aproveitamento dos discípulos, o mesmo que se acha estabelecido, e praticado pelos Professores de Grammatica Latina. E pelo que toca á materia do ensino, dictarão as suas lições pela Grammatica que for mais bem conceituada, emquanto não formalisarem alguma de sua composição; habilitando os discipulos na pronunciação das expressões, e das vozes das repectivas línguas, adestrando-os em bem fallar e escrever, servindo-se dos melhores modelos do seculo de Luiz XIV, e fazendo que nas traducções dos logares conheçam o genio, e idiotismo da lingua, e as bellezas e elegância della, e do estylo e gosto mais apurado e seguido. Na escolha destes livros se preferirão os da mais perfeita e exacta moral; e para a comparação com a lingua patria se escolherão os autores classicos do seculo de quinhentos, que melhor reputação teem entre os nossos litteratos.

<sup>4</sup> Cadeiras eram “unidades de ensino” sem articulação entre si, ministradas por professores/as nomeados/as pelo Príncipe, em locais custeados pelo Governo, tendo em vista que não havia escolas no período. (VIDOTI, 2012, p. 24).

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colacao1.html>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

<sup>6</sup> Nas citações provenientes dos documentos históricos optei por manter a grafia original encontrada, não adequando-a, portanto, às normas ortográficas atuais vigentes durante o período de construção desta dissertação.

No mesmo ano, em 09 de setembro, “o Padre irlandês Jean Joyce foi nomeado professor de inglês” (CAMPOS, 2004, p. 420) para atuar na respectiva cadeira, recebendo um salário de 400 mil réis por ano. Assim como o Padre Jean Joyce, todos/as os/as demais professores/as de Língua Inglesa do período eram trazidos/as de países que tinham o idioma como língua oficial. Tais profissionais atuavam na regência das cadeiras de Língua Inglesa e ofereciam-se para ensinar a domicílio, pois não há “[...] na legislação do início do século registros de ensino da língua inglesa na instrução pública primária, tampouco nos subsequentes.” (VIDOTI, 2012, p. 36).

Neste período, o ensino de inglês não era exigido como pré-requisito para a admissão nos cursos superiores em vigência e desnecessário nos cursos secundários, pois “[...] o inglês, durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), teve utilidade exclusivamente prática.” (OLIVEIRA, 1999, p. 30).

O decreto de 07 de novembro de 1831<sup>7</sup> que *Approva provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociaes do Imperio*, no *Capítulo 2 – Das aulas menores*, determina que:

Art. 1.º Para o estudo das materias dos exames preparatórios exigidos no art. 1.º capitulo 1.º, serão incorporadas à Academia Juridica as seguintes cadeiras, nas quaes se ensinarão as materias dos exames preparatórios, à saber:

- 1.ª cadeira..... Latin em prosa, e verso.
- 2.ª dita..... Francez em prosa, e verso.  
..... Inglez em prosa, e verso.
- 3.ª dita..... Rhetorica, e poetica.
- 4.ª dita..... Logica, metaphisica, e ethica.
- 5.ª dita..... Arithmetica, e geometria.
- 6.ª dita..... Historia, e geografia.

Em 1853, com o decreto n.º 1.134<sup>8</sup> de 30 de março, que *Dá novos Estatutos aos Cursos Juridicos do Império*, a Língua Inglesa passou a ser exigida definitivamente para a admissão nos Cursos Jurídicos. No texto do decreto, no Art. 79, é afirmado que:

Os estudantes, que quizerem matricular-se em qualquer das Faculdades de direito, serão obrigados a habilitar-se com os seguintes exames: de latim; francez; inglez; philosophia racional e moral; arithmetica e geometria; rhetorica e poetica; historia e geometria. Para o ensino

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-37661-7-novembro-1831-564789-publicacaooriginal-88717-pl.html>>. Acesso em 09 jul. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

destas materias existirão, ao local de cada Faculdade, cadeiras com os respectivos Professores; e, além destes, tres substitutos: um para as cadeiras de latim, rhetorica e poetica; outro para as de francez, inglez, historia e geographia; e o terceiro substituirá as aulas de arithmetica e geometria; philosophia racional e moral.

A criação do *Collegio Pedro II*, em 02 de dezembro de 1837<sup>9</sup>, foi um marco no sistema de ensino do Brasil. O colégio foi criado para servir de modelo pedagógico e estrutural para todas as demais províncias, tendo em vista que até a sua criação, a falta de estrutura física (escolas), pedagógica e de fiscalização faziam com que instrução pública no Brasil fosse quase que inexistente. Essa desestruturação “[...] levou Ministro Antonio Pinto Chichorro da Gama, em 1934, a propor a criação de um estabelecimento de ensino onde se pudessem reunir as aulas num só edifício, para que fossem mais bem dirigidas.” (VITODI, 2012, p. 40).

O Decreto de criação do *Collegio Pedro II* é o primeiro registro de ensino de Língua Inglesa para a instrução pública secundária. O Artigo 3º do decreto determinava que “Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza [...]”.

O *Collegio Pedro II* também concedia o diploma de Bacharel em Letras, o que habilitava o/a estudante a matricular-se em qualquer curso nas academias do Império tendo em vista que tal titulação dispensava o/a formado/a dos exames admissionais, privilégio somente do colégio oficial da corte.

A Reforma Coutto Ferraz de 1854, promovida pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Luiz Pedreira de Coutto Ferraz, pretendia aprovar o regulamento para reformar o ensino primário e secundário do município da Corte. No decreto n.º 1.331-A<sup>10</sup>, de 17 de fevereiro de 1854, mantiveram-se os sete anos de duração dos estudos e a cadeira de Língua Inglesa. O novo regulamento para o *Collegio Pedro II* somente seria aprovado um ano depois, pelo decreto n.º 1.556<sup>11</sup>, de 17 de fevereiro de 1855. Tal decreto estabelecia que o ensino de Língua Inglesa compreendesse uma cadeira em três dos sete anos de estudos.

Em 1857, o Conselheiro de Estado, Presidente do Conselho de Ministros, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Marquez de Olinda, por

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

meio do decreto n.º 2.006<sup>12</sup>, de 24 de outubro, aprovou o *Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte*. Tal regulamento alterou a carga horária de Língua Inglesa, bem como os conteúdos a serem ensinados. Os anos do ensino secundário mantiveram-se os mesmos.

O quadro apresenta as alterações no ensino da Língua Inglesa promovidas por tais reformas.

Quadro 3 – Reforma Coutto Ferraz e Marquez de Olinda

Ano	Reforma Coutto Ferraz – 1854	Reforma Marquez de Olinda – 1857
1º	Ausente.	Ausente.
2º	“leitura, grammatica, versão facil”	“compreendendo simplesmente grammatica, leitura, e versão fácil”
3º	“versão mais difficil, e themas”	“versão mais difficil, themas”
4º	“aperfeiçoamento no estudo da língua, e conversa”	“versão, themas”
5º	Ausente.	“composição, conversa, aperfeiçoamento do estudo da lingua”
6º	Ausente.	Ausente.
7º	Ausente.	Ausente.

Fonte: Elaborado pela autora.

José Ildefonso de Souza Ramos, Senador, Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império, foi o proponente do decreto n.º 2.883<sup>13</sup>, de 1º de fevereiro de 1862, e justificou a sua proposta de reforma para os regulamentos do *Collegio Pedro II*, afirmando que:

Tendo a experiencia demonstrado que algumas materias do curso do Imperial Collegio de Pedro II carecem de ser ensinadas com maior desenvolvimento, ao passo que o estudo de outras póde, sem inconveniente, ficar mais reduzido, ou deixar de ser obrigatorio para os alumnos.

A Reforma Souza Ramos, como ficou conhecida, não alterou a carga horária das matérias ministradas no ensino secundário, nem tão pouco alterou o tempo de duração deste, que permaneceu de sete anos. O foco da reforma foi a realocação de professores/as que, segundo o decreto, não deveriam trocar de turmas todos os anos, pelo contrário, deveriam acompanhar as turmas conforme estas fossem avançando. Um exemplo disso foi a determinação aos/às professores/as de matemática de que deveriam ser os/as mesmos/as do 2º ao 5º ano. O ensino de Língua Inglesa se manteve conforme determinado pela Reforma Marquês de Olinda.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2883-1-fevereiro-1862-555416-publicacaooriginal-74642-pe.html>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

A Reforma do Conselheiro Paulino José Soares de Sousa, efetivada a partir do Decreto n.º 4.468<sup>14</sup>, de 1º de fevereiro de 1870, promoveu alterações no ensino de Língua Inglesa relativas aos anos em que a língua passou a ser ensinada e a seus conteúdos.

Quadro 4 – Reforma Paulino de Sousa

Ano	Conteúdo desenvolvido
1º	Ausente.
2º	Ausente.
3º	Ausente.
4º	“grammatica; leitura, e traducção para portuguez de autores inglezes faceis; analyse e themas fáceis”.
5º	“leitura, traducção, analyse e themas”.
6º	“leitura, analyse e traducção de autores mais difficeis; composição e recitação, não se faltando n'aula senão esta lingua”.
7º	“prelecções elementares sobre a indole, formação e progresso de cada uma das referidas linguas, alternadas com a leitura, traducção e apreciação litteraria de autores clássicos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

O regulamento do *Collegio Pedro II* seria novamente reformulado com o decreto n.º 6.130<sup>15</sup>, de 1º de março de 1876, conhecido como a Reforma Cunha Figueiredo.

José Bento da Cunha e Figueiredo era o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império em 1876 e determinou uma reforma no currículo dos estudos do *Collegio Pedro II* bastante significativa. Essa reforma reorganizou a carga horária de todas as matérias ministradas e a distribuição das mesmas ao longo dos sete anos de estudos e que impactou negativamente no ensino de Língua Inglesa.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, a redução foi drástica, sofrendo alterações no número semanal de horas e nos anos em que a matéria era ofertada. A Língua Inglesa passou a constar no currículo somente no 5º ano e com carga horária semanal de uma hora.

Os conteúdos a serem ministrados eram “Grammatica, themas, versão de prosadores e poetas portuguezes e inglezes, gradualmente mais difficeis; conversação”. Desde o início do ensino formal de Língua Inglesa, nenhuma reforma havia restringido de tal forma o ensino do idioma.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro-1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6130-1-marco-1876-549094-publicacaooriginal-64441-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

A reforma promovida pelo Conselheiro, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, o Dr. Carlos Leoncio de Carvalho, estruturou-se a partir do decreto n.º 6.884<sup>16</sup>, de 20 de abril de 1878, que determinava alterações no regulamento do Imperial *Collegio de Pedro II* e do decreto n.º 7.247<sup>17</sup>, de 19 de abril de 1879, que promoveu alterações nos regulamentos e estatutos de todos os níveis de ensino do império (instrução primária e secundária, exames preparatórios, Faculdades de Direito e Medicina e escola politécnica).

Com essa reforma, em especial com as diretrizes do decreto n.º 6.884, o ensino de Língua Inglesa passou a ser oferecido apenas em dois dos sete anos de estudos. Esse decreto também descrevia a modalidade de ensino em regime de internato. Ao/à aluno/a do regime de internato, além das aulas de Língua Inglesa nos dois anos ofertadas para o/a aluno/a do externato, ainda era ofertada uma hora semanal em outros três anos dos sete de estudos. Os anos de estudo, os conteúdos e a carga horária determinada por essa reforma para cada regime de ensino são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Reforma Leoncio de Carvalho

Ano	Carga Horária Semanal	Conteúdo desenvolvido	
		Regime de externato	Regime de internato
1º	-----	Ausente	Ausente
2º	-----	Ausente	Ausente
3º	1h	“Grammatica, themas, leitura e tradução de prosadores faceis”.	“Grammatica, themas, leitura e tradução de prosadores faceis”.
4º	1h30	“Desenvolvimento das regras de lexicologia e syntaxe; versão de prosadores e poetas classicos portuguezes e inglezes; conversação”.	“Desenvolvimento das regras de lexicologia e syntaxe; versão de prosadores e poetas classicos portuguezes e inglezes; conversação”.
5º	1h	Ausente	“leitura de classicos, versão, themas e analyses”.
6º	1h	Ausente	“leitura de classicos, versão, themas e analyses”.
7º	1h	Ausente	“leitura de classicos, versão, themas e analyses”.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Reforma Homem de Melo, de 1881, foi a última do período do Império. O decreto n.º 8.051<sup>18</sup>, de 24 de março de 1881, promoveu a reestruturação dos

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6884-20-abril-1878-547470-publicacaooriginal-62227-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8051-24-marco-1881-546219-publicacaooriginal-60154-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

regulamentos do *Collegio Pedro II* e o ensino de Língua Inglesa passou a ser ofertado conforme quadro.

Quadro 6 – Reforma Homem de Melo

Ano	Conteúdo desenvolvido
1º	Ausente
2º	Ausente
3º	Ausente
4º	“Grammatica: estudo das raízes; temas: leitura, recitação, analyse e versão de prosadores e poetas inglezes e portuguezes, gradualmente mais difíceis”
5º	“Grammatica: estudo das raízes; thema, leitura, recitação, analyse e versão de prosadores e poetas classicos inglezes e portuguezes; conversação. Noticia succinta da origem, desenvolvimento e indole da lingua ingleza”
6º	Ausente
7º	Ausente

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, ao longo de todas estas reformas ocorridas durante o Império, uma valorização do ensino de Línguas Estrangeiras, bem como a oferta das mesmas em todos os anos do ensino secundário. Todas as reformas contaram com o ensino das línguas clássicas – latim e grego – e das línguas modernas – francês, inglês, alemão e italiano. Ao passo que algumas línguas – francês e inglês – sofreram pouca variação na sua oferta do início ao fim do período aqui observado, outras como o grego e latim, ao final do império, eram ofertadas em menos da metade dos anos se comparadas com o início do mesmo período.

Tabela 1 – Ensino de Línguas Estrangeiras durante o Império

Ano	Reforma	Quantidade de anos em que as Línguas Estrangeiras eram ofertadas no Ensino Secundário em cada uma das Reformas					
		Línguas Clássicas		Línguas Modernas			
		Latim	Grego	Francês	<b>Inglês</b>	Alemão	Italiano
1855	Couto Ferraz	7/7	3/7	3/7	<b>3/7</b>	3/7	1/7(F)
1857	Marquês de Olinda	7/7	2/7	3/7	<b>4/7</b>	2/7	1/7(F)
1862	Sousa Ramos	7/7	2/7	3/7	<b>4/7</b>	2/7	2/7(F)
1870	Paulino de Sousa	6/7	3/7	6/7	<b>4/7</b>	----	----
1876	Cunha Figueiredo	3/7	2/7	2/7	<b>1/7</b>	2/7	----
1878	Leôncio de Carvalho	3/7	2/7	2/7	<b>2/7</b>	2/7	1/7
1881	Homem de Melo	4/7	2/7	2/7	<b>2/7</b>	2/7	1/7

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, o então Chefe Provisório da *Republica dos Estados Unidos do Brazil*, General Manoel Deodoro da Fonseca, criou a *Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos* para dar conta dos “serviços relativos á instrucção

publica, aos estabelecimentos de educação e ensino especial ou profissional, aos institutos, academias e sociedades que se dediquem às sciencias, lettras e artes<sup>19</sup>.

A seção a seguir apresenta as reformas ocorridas no campo educacional no período da República e a repercussão delas no ensino de Língua Inglesa.

### 3.3 O andar das carruagens: a República e o ensino de Língua Inglesa

A reforma almejada pelo General Benjamin Constant Botelho de Magalhães foi a única que se propunha a modificar todo o sistema educacional da recém-nascida República Brasileira.

Com o decreto n.º 1.075<sup>20</sup>, de 22 de novembro de 1890, ele criou o *Gymnasio Nacional*, que tinha “[...] por fim proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundaria e fundamental, necessaria e sufficiente para a matricula nos cursos superiores da Republica, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social”.

As línguas estrangeiras vivas, em especial o Alemão e o Inglês, deixaram de ser obrigatórias, dando lugar ao Francês. O/a aluno/a deveria optar pelo ensino de Língua Inglesa ou de Alemão a partir do 3º ano, sendo desta forma até o 7º ano.

A reforma não chegou a se concretizar em função do afastamento e posterior falecimento do General Benjamin Constant, em 22 de janeiro de 1891, e pela alegação de que tal proposta era inexecutável, se consideradas as condições do país da época.

Em 1892, o então Ministro de Estado Dr. Fernando Lobo assinou o decreto n.º 1.194<sup>21</sup> de 28 de dezembro, que aprovava o regulamento para o *Gymnasio Nacional*. Tal decreto determinava que o *Gymnasio* ficaria sob “[...] a immediata jurisdicção de funcionarios da escolha e confiança do Governo”. O *Gymnasio Nacional* seria de sete anos e o ensino de Língua Inglesa era ofertado do 3º ao 7º ano.

O quadro a seguir apresenta um comparativo das modificações promovidas pelas reformas Benjamin Constant e Fernando Lobo. O aumento da carga horária e a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa são as principais contribuições da Reforma Fernando Lobo para o ensino de Língua Inglesa neste período.

---

<sup>19</sup> Decreto n.º 346 de 19 de abril de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-346-19-abril-1890-513750-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1075-22novembro-1890-517085-anexo-pe.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2016.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed /decret/1824-1899/decreto-1194-28-dezembro-1892-513140-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

Quadro 7 – Reforma Benjamin Constant(BC) e Reforma Fernando Lobo (FL)

Ano	Carga Horária Semanal		Tipo de oferta		Conteúdo desenvolvido	
	BC	FL	BC	FL	Benjamin Constant	Fernando Lobo
1º	----	----	----		Ausente	Ausente
2º	----	----	----		Ausente	Ausente
3º	1h	5h	OP	OB	“grammatica elementar; leitura, tradução e versão faceis; exercicios de conversação”	“5ª cadeira – Inglez: grammatica elementar; leitura, tradução e versão faceis; exercicios de conversação”
4º	1h	5h	OP	OB	“revisão da grammatica; leitura. e tradução de prosadores fáceis; exercicios de versão e conversação”	“3ª cadeira – Inglez: revisão da grammatica; leitura e tradução de prosadores faceis, exercicios de versão e conversação”
5º	1h	4h	OP	OB	“leitura e tradução de autores mais difíceis; exercicios de versão e conversação, Estudo completo”	“2ª cadeira – Inglez: leitura e tradução de autores mais difíceis; exercicios de versão e conversação”
6º	1h	1h	OP	OB	“Revisão”	“Revisão”
7º	1h	1h	OP	OB	“Revisão”	“Revisão”

OP- opcional

OB - obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora.

A reforma do Ministro Amaro Cavalcanti, estabelecida a partir do decreto n.º 2.857<sup>22</sup> de 30 de março de 1898, aprovou o regulamento para o *Gymnasio Nacional* e o ensino secundário no Brasil, ambos idealizados por Benjamin Constant anos antes.

Quanto ao ensino de Língua Inglesa, o novo regulamento determinava que esta e o Alemão fossem ofertados do 1º ao 7º ano, porém uma das duas línguas era considerada facultativa, ou seja, o/a aluno/a poderia optar por uma ou pela outra. Quanto aos conteúdos, este decreto é menos específico do que decretos anteriormente consultados, não determinando ano a ano os conteúdos a serem ensinados como apresentados anteriormente. O decreto oferece apenas uma visão geral dos objetivos do ensino de Língua Inglesa propostos por essa reforma.

Quadro 8 – Reforma Amaro Cavalcanti

Ano	Carga Horária Semanal	Tipo de oferta	Conteúdo desenvolvido
1º	5h	Opcional	“o alumno se torne apto no manejo das obras principaes da litteratura [...] ingleza dos seculos XVII, XVIII e actual, [...], e que adquira alguma pratica no uso da lingua corrente, quer oral quer escripta”.
2º	5h	Opcional	
3º	5h	Opcional	
4º	4h	Opcional	
5º	3h	Opcional	
6º	2h	Opcional	
7º	2h	Opcional	

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2857-30-marco1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

Talvez a Reforma do Ministro Epitacio da Silva Pessoa tenha sido uma das mais impactantes para o sistema educação do período ao reduzir o *Gymnasio Nacional* de sete para seis anos. Os decretos n.º 3.251<sup>23</sup>, de 08 de abril de 1899, e n.º 3.914<sup>24</sup>, de 23 de janeiro de 1901, aprovaram o regulamento para o novo *Gymnasio Nacional* e estabeleceram que o ensino de Língua Inglesa passasse a ser ofertado do 2º ao 6º ano.

Quanto ao foco do ensino de línguas vivas, os decretos dessa reforma, seguindo o que havia sido feito na reforma anterior, não determinavam ano a ano os conteúdos a serem ministrados ao/à estudante e nem uma resolução especial ao ensino de Língua Inglesa como descrito nos demais decretos. Os decretos também determinavam que “[...] ao estudo das outras linguas vivas será dada feição eminentemente pratica. Os exercicios de conversação, de composição e as dissertações sobre temas litterarios, scientificos, artisticos e historicos reclamarão especial cuidado dos respectivos lentes”.

Quadro 9 – Reforma Epitacio Pessoa

Ano	Carga Horária Semanal	Tipo de oferta	Conteúdo desenvolvido
1º	----	----	
2º	3h	Obrigatório	“No fim do curso deverão os alunos deverão mostrar-se habilitados a fallar ou pelo menos a entender as linguas estrangeiras.”
3º	3h	Obrigatório	
4º	2h	Obrigatório	
5º	1h	Obrigatório	
6º	1h	Obrigatório	
7º	Excluído com a Reforma.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 05 de abril de 1911, o Ministro Rivadavia da Cunha Corrêa assinou o decreto n.º 8.659<sup>25</sup>, que aprovou a *Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica*. Essa lei determinou que os institutos de educação deixassem de ser subordinados ao Ministério do Interior para tornarem-se autônomos didática e administrativamente e que o *Gymnasio Nacional* voltasse a se chamar *Collegio Pedro II*.

No mesmo dia, o decreto n.º 8.660<sup>26</sup> aprovou o novo regulamento do *Collegio Pedro II*. Esse decreto alterou a designação de *anno* para *serie*, mantendo os seis anos de ensino fundamental. A Língua Inglesa era ofertada em caráter optativo juntamente com a Língua Alemã; cabia ao/à estudante optar por uma ou pela outra.

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3251-8-abril-1899-5248-21-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

<sup>24</sup> Disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

Quanto ao ensino das línguas vivas, o decreto n.º 8.660 determinou que:

Ao estudo das línguas vivas será dada feição eminentemente prática. Os exercícios de conversação e os de composição versarão sobre assumptos científicos, artísticos e históricos; as dissertações sobre temas litterarios reclamarão cuidado dos docentes e uma parte desenvolvida nos programmas das ultimas series em que as línguas forem leccionadas.

Quadro 10 – Reforma Rivadavia Corrêa

Série	Carga Horária Semanal	Tipo de oferta	Conteúdo desenvolvido
1ª	----	----	
2ª	3h	Opcional	No fim do curso os alumnos deverão estar habilitados a fallar e a escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução litteraria dellas.
3ª	3h	Opcional	
4ª	4h	Opcional	
5ª	----	----	
6ª	----	----	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos promoveu mais uma reforma no sistema educacional brasileiro. Em 18 de março de 1915, o decreto n.º 11.530<sup>27</sup> reorganizou o ensino secundário e superior da República. A autonomia didática e administrativa oriunda da reforma anterior foi mantida. Talvez a mudança mais significativa tenha sido a redução de seis para cinco anos de estudos no ensino secundário.

Nesses cinco anos, era ofertado ao/à estudante o ensino de Língua Inglesa e Língua Alemã do 3º ao 5º ano, porém o decreto não traz a informação da quantidade de horas semanais ofertadas em cada ano de ensino. Pela primeira vez, o/a aluno/a poderia, além de optar por uma ou pela outra língua, também estudar ambas, conforme o texto do decreto no Art. 169: “O alumno poderá escolher entre o estudo do Inglez e o do Allemão; porém o horario será organizado de modo que, se elle quizer, possa aprender uma e outra lingua, embora preste exame da que preferir”.

O decreto ainda enfatizava o uso prático das línguas vivas estrangeiras no Art. 170: “O estudo de línguas vivas estrangeiras será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler, em Francez, Inglez ou Allemão, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao dicionário”.

Uma reforma foi motivada pela situação que o país vivia na época: o pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918); as manifestações sociais e culturais (Semana de Arte Moderna de 22); e as reformulações nos sistemas educacionais que

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/dcreto/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

ocorriam pelo mundo devido aos impactos da guerra e das revoluções. O Ministro João Luiz Alves promoveu a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, através do decreto n.º 16.782-A<sup>28</sup>, de 13 de janeiro de 1925.

Os estudos secundários voltaram a ter duração de seis anos, e a Língua Inglesa a ser ofertada apenas no 2º e 3º anos, juntamente com a Língua Alemã e novamente o/a aluno/a optava por uma ou pela outra. Esse decreto, ao contrário dos demais até aqui consultados, limitou-se a determinar que “§ 3º. O ensino das línguas vivas será principalmente pratico”, sem indicar a carga horária semanal do ensino das línguas para cada ano, o que aponta para uma possível desvalorização do ensino de línguas naquele contexto.

O currículo dos estudos secundários do *Collegio Pedro II* ainda sofreria mais uma alteração com o decreto n.º 18.564<sup>29</sup>, de 15 de janeiro de 1929. Tal alteração surtiu pouco efeito no ensino de Língua Inglesa, que teve apenas o acréscimo de um ano, passando a ser ofertado também no 4º ano, seguindo o mesmo regime proposto pelo decreto anterior e também sem indicar a carga horária semanal para o ensino da língua.

A tabela a seguir apresenta um comparativo entre as reformas destes períodos em relação ao número de horas semanais de Língua Inglesa ofertadas por ano de ensino determinadas por cada reforma.

Tabela 2 – Ensino de Língua Inglesa (1890-1925)

Ano	Reforma	Horas semanais de Língua Inglesa ofertadas por ano de ensino							
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	Total
1890	Benjamin Constant	----	----	1(op)	1(op)	1(op)	1(op)	1(op)	5(op)
1892	Fernando Lobo	----	----	5	5	4	1	1	16
1898	Amaro Cavalcanti	5(op)	5(op)	5(op)	4(op)	3(op)	2(op)	2(op)	26(op)
1899 1901	Epitacio Pessôa	----	3	3	2	1	1	x	10
1911	Rivadavia Correa	----	3(op)	3(op)	4(op)	----	----	x	10(op)
1915	Maximiliano Pereira	----	----	SI	SI	SI	x	x	SI
1925	Rocha Vaz	----	SI	SI	----	----	----	x	SI
1929	Alteração Rocha Vaz	----	SI	SI	SI	----	----	x	SI

---- = não ofertada

op= opcional

x = ano extinto

SI = sem informação

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 29 jul. 2016.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

Com o fim da Primeira República (1889-1930) promovida pela Revolução de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>30</sup>, ficando a cargo de tal ministério todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. A partir da criação do ministério, uma série de medidas voltadas para a melhoria e organização do sistema de ensino brasileiro foi tomada, resultando em novas reformas. Tais reformas impactaram também no ensino de línguas. A próxima seção trata de tais impactos.

### 3.4 De locomotiva: o Ensino de Língua Inglesa da Era Vargas às LDBs

O decreto n.º 19.890<sup>31</sup>, de 18 de abril de 1931, também conhecido como a Reforma Francisco Campos, determinou que o ensino secundário fosse ministrado no *Collegio Pedro II* e em estabelecimentos que ficassem submetidos a inspeções oficiais.

O ensino secundário foi dividido em duas modalidades: fundamental e complementar. O ensino secundário fundamental teve sua carga horária reduzida de seis para cinco anos, e o ensino secundário complementar compreendia dois anos de estudos após a conclusão do ensino secundário fundamental, tendo por objetivo preparar o/a candidato/a para o ensino superior.

A Língua Inglesa era ofertada em caráter obrigatório no 2º, 3º e 4º anos do ensino secundário fundamental. No ensino secundário complementar, somente para o/a candidato/a aos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, a Língua Inglesa aparecia listada entre as disciplinas obrigatórias, porém era ofertada em conjunto com a Língua Alemã ficando a critério do/a candidato/a optar pelo aprendizado de uma ou da outra língua.

Quadro 11 – Reforma Francisco Campos

Ensino Secundário Fundamental			Ensino Secundário Complementar		
Série	Carga Horária Semanal	Tipo de oferta	Série	Carga Horária Semanal	Tipo de oferta
1ª	----	----	1ª	SI	Opcional
2ª	SI	Obrigatório	2ª	SI	Opcional
3ª	SI	Obrigatório			
4ª	SI	Obrigatório			
5ª	----	----			

Fonte: Elaborado pela autora.

SI = sem informação

<sup>30</sup> Decreto n.º 19.402 de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril1931-504631-republicacao-141247-pe.html>>. Acesso em: 19 set. 2016.

Também em 1931, o decreto n.º 20.158<sup>32</sup>, de 30 de junho, trazia as disposições para a organização do ensino comercial. Tal modalidade de ensino era dividida em: um curso propedêutico, em cursos técnicos (secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito-contador), um curso superior de administração e finanças e, por fim, em um curso elementar de auxiliar do comércio.

Quanto à oferta de Língua Inglesa, o ensino comercial continha a disciplina em caráter obrigatório. No curso propedêutico, a Língua Inglesa era ofertada nos três anos do curso. Para os cursos técnicos, a Língua Inglesa era disciplina obrigatória nos cursos de secretariado e administrador-vendedor, enquanto, no curso de auxiliar de comércio, a Língua Inglesa era ofertada durante os dois anos de duração do curso.

No quadro a seguir, estão compiladas as informações relativas à oferta de Língua Inglesa no ensino comercial.

Quadro 12 – Oferta de Língua Inglesa no ensino comercial

Anos	<b>Curso Propedêutico – Conteúdo Desenvolvido</b>
1º	“Método direto, conduzindo o aluno a pensar no próprio idioma estudado. Exercícios elementares de conversação e redação. Gramática aplicada aos casos ocorrentes.”
2º	“Continuação do programa anterior, intensificando-se os exercícios de composição oral e escrita, destinados à aquisição do vocabulário e à correção da pronúncia.”
3º	“Intensificação do programa anterior, com frequentes exercícios de coversação, para que o aluno possa utilizar fluentemente o idioma. Exercício de tradução e versão. O ensino visará a linguagem corrente, afim de que à compreensão dos alunos se tornem facilmente acessíveis as publicações em língua estrangeira, que interessem ao comércio.”
Ano	<b>Curso de Secretariado – Conteúdo desenvolvido</b>
	“Correspondencia portuguesa, francesa e inglesa: Com os conhecimentos gerais, obtidos no curso geral propedeutico, das línguas portuguesa, francesa e inglesa, o aluno fará aplicação intensiva dêsses idiomas á pratica comercial, de maneira que, como correspondente, reúna á precisão técnica a correção de linguagem. Ter-se-á em vista a aplicação dos idiomas estrangeiros a coisas e fatos brasileiros.”
Ano	<b>Curso de administrador-vendedor – Conteúdo desenvolvido</b>
1º	“Inglês comercial: Estudo do idioma em sua aplicação especial ao comércio, visando especialmente habilitar o aluno a, no trato dos negócios como viajante ou vendedor, dominar a língua estrangeira. Ter-se-á em vista a aplicação do idioma a cousas e fatos brasileiros. Expressões, termos e correspondencia comerciais.”
Ano	<b>Curso de auxiliar de comércio – Conteúdo desenvolvido</b>
1º	“Método direto, com exercicios de redação e de conversação.”
2º	“Método direto, com exercicios de redação comercial e conversação.”

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>32</sup> Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

Ainda em 1931, o decreto 20.833<sup>33</sup> de 21 de dezembro extinguiu os cargos de professor/a catedrático/a de Francês, Inglês e Alemão do Externato e do Internato do *Collegio Pedro II* e também determinava as novas diretrizes para o ensino das línguas vivas estrangeiras e a contratação de docentes.

Art. 2º O ensino de línguas vivas, estrangeiras será orientado e fiscalizado por professores contratados pelo ministro mediante proposta do diretor da secção do Colégio em que tenham de servir.

Art. 3º Cada matéria, sob a orientação e fiscalização referidas no artigo precedente, será ministrada a turmas compostas, no máximo, de 15 alunos, por professores nacionais ou estrangeiros, admitidos por portaria de contrato, por um ano, nos termos do regimento interno.

Mesmo assim, Valnir Chagas (1979) afirma que, apesar de todas essas alterações, o regime de 1931 foi a primeira tentativa de se atualizar o estudo dos idiomas modernos no Brasil, inclusive com a adoção do método direto intuitivo. “Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua”. (LEFFA, 1999, p. 8). O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil já se apresentava defasado em relação a outros países, pois até a reforma de 1931, “[...] a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical”. (LEFFA, 1999, p. 4).

Em 9 de abril de 1942, o decreto n.º 4.244 <sup>34</sup> instaurava um novo período na educação brasileira. A Reforma Capanema teve a missão de reestruturar o ensino secundário e de certa forma unificar todas as modalidades de ensino em vigência até então, reforçando a ideia de que o ensino secundário deveria ser o responsável pela condução à universidade. Visando tornar a escola acessível a um número maior de brasileiros/as, tal reforma tinha por finalidades

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 set. 2016.

A fim de que tais objetivos fossem alcançados, a Educação Básica foi dividida em dois ciclos. O primeiro ciclo recebeu o nome de Ginásio, com duração de quatro anos e destinou-se a “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário”. O segundo ciclo foi dividido em dois cursos paralelos: o Curso Clássico e o Curso Científico. Ambos os cursos tinham a duração de três anos e continham a finalidade de consolidar o aprendizado desenvolvido no Ginásio.

O decreto especifica o objetivo central de cada um dos cursos, ressaltando que o Curso Clássico “concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas”. No Curso Científico, “essa formação será marcada por um estudo maior de ciências”. Há, no decreto, uma seção específica sobre o ensino secundário feminino. O artigo 25 apontava que

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

O artigo 79 do decreto trazia as orientações sobre o/a docente. A formação em curso de nível superior, prestação de concurso e registro no Ministério da Educação eram algumas exigências para o/a profissional que quisesse se candidatar às vagas para atuar no ensino secundário do período.

1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação.
4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente.

Em relação ao ensino da Língua Inglesa, o decreto determinava que o ensino da mesma fosse obrigatório em três das quatro séries do Ginásio – 2ª, 3ª e 4ª séries. Já no Curso Clássico, a Língua Inglesa era oferecida em caráter optativo em duas das três séries – 1ª e 2ª – enquanto, no Curso Científico, o ensino de Língua Inglesa era obrigatório na 1ª e 2ª séries.

As mudanças promovidas na educação brasileira pela Reforma Capanema foram motivadas pelas transformações que operavam a vida nacional nas décadas de 40 e 50, um período de maior desenvolvimento do país e que fez surgir a necessidade de se discutir os rumos da educação. Uma dessas discussões importantes foi feita no Congresso Nacional em torno de um projeto de lei que viria a se tornar o documento orientador da educação pública do país. Em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024<sup>35</sup> fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (LDBEN). Surgia assim a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

A LDBEN/1961 assegurou que a educação era direito de todos/as, podendo ser ofertada no lar e na escola, ficando com a família o poder de decidir qual o gênero de educação que proporcionaria ao/à filho/a. Ao Ministério da Educação e Cultura ficava reservada a obrigação de “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação”.

De acordo com a LDBEN/1961, a educação nacional inspirava-se nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e tinha como fins

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A Educação Básica foi dividida em: Educação Pré-Primária (escolas maternas ou jardins-de-infância), Ensino Primário (obrigatório a partir dos sete anos,

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2016.

com duração mínima de quatro anos, podendo ser estendido até por 6 anos), Ensino Médio, que compreendia o Ensino Secundário e Técnico (Ginásio com duração de quatro anos; Colegial com duração de, no mínimo, três anos).

Quanto à formação dos/as docentes, a LDBEN/1961 previa que a formação de docentes para o Ensino Primário seria “em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica”. A formação de docentes para o Ensino Médio ocorreria “nas faculdades de filosofia, ciências e letras” e de docentes de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico “em cursos especiais de educação técnica”.

Com a LDBEN/1961, o ensino de Língua Inglesa ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação pelo fato de que nenhuma Língua Estrangeira foi incluída entre as disciplinas obrigatórias que eram determinadas pelo Conselho Federal de Educação para a Educação Básica de todo o território nacional. Segundo Leffa (2009), a Língua Inglesa foi uma das poucas Línguas Estrangeiras que não sofreu grandes alterações na sua carga horária implantada pela Reforma Capanema. As demais, de um modo geral, ou tiveram sua carga horária reduzida ou foram retiradas do currículo.

A Lei 5.692<sup>36</sup>, de 11 de agosto de 1971, a LDBEN/1971, foi sancionada menos de dez anos depois da sua antecessora, a LDBEN/1961. A principal proposta da nova LDBEN/1971 foi a reorganização do sistema básico de educação nacional com a finalidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Tabela 3 – Organização do ensino na LDBEN de 1961 e na LDBEN de 1971

LDBEN/1961			LDBEN/1971	
Ciclo		Nº de anos	Ciclo	Nº de anos
Pré-Primário		----	Pré-Primário	----
Primário		4	1º Grau	8
Médio	Ginásio	4		
	Colegial	3	2º Grau	3
Total		11	Total	11

Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 out. 2016.

Além da reorganização dos ciclos, a LDBEN/1971 também instituiu o Ensino Supletivo com o objetivo de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. A LDBEN/1971 concretizou os princípios de liberdade de ensino e de descentralização das ações para a educação iniciados pela LDBEN/1961.

No que se refere à formação de docentes, a proposta era que se levasse em conta as diferenças culturais de cada região do país, os objetivos específicos de cada grau de ensino, a característica de cada disciplina. A obrigatoriedade de formação mínima para o exercício do magistério também passou a vigorar.

De acordo com o Art. 30 da LDBEN/1971, os/as docentes precisavam

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

A LDBEN/1971 promoveu alterações no currículo herdado da LDBEN/1961 por meio do Parecer 853/71<sup>37</sup>, de 12 de novembro de 1971, que estabeleceu o *Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus*, passando estes a ter “um núcleo comum, no âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. O Conselho Federal de Educação ficou responsável pelo estabelecimento das disciplinas que fariam parte do núcleo comum e os Conselhos de Educação pelas disciplinas da parte diversificada.

A Língua Inglesa, bem como todas as demais Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), foi alocada para parte diversificada do currículo, sem obrigatoriedade de oferta. O Parecer 853/71 aponta que a aquisição de uma língua deveria ser um “instrumento de comunicação aplicável a todas as situações”. O Art. 7.º orienta que uma LEM pode ser incluída no currículo, porém tal afirmativa é descrita como uma “recomendação” e não como uma obrigatoriedade. A condição para a inclusão de uma LEM no currículo, segundo o texto do parecer, é que “tenha o estabelecimento

---

<sup>37</sup> Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%208531971%20n%FAcleo%20com2para%20os%20curr%EDculos....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%208531971%20n%FAcleo%20com2para%20os%20curr%EDculos....pdf)>. Acesso em: 01 out. 2016.

condições para ministrá-la com eficiência”. O texto do parecer explica o porquê da imposição de tal condição.

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também ignoramos a circunstância 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, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Sendo assim, de um modo geral, durante o período de vigência da LDBEN/1971, não era ofertada mais do que uma hora por semana de LEM nas escolas, tendo em vista que tal ensino seria feito de acordo com as condições dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Leffa (1999, p. 14), muitos/as alunos/as “[...] passaram pelo 1º e 2º graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira”. Vera Lúcia M. O. Paiva (2003) argumenta que, com a não obrigatoriedade no ensino de LEM, houve uma lacuna nas políticas nacionais de ensino de LEM no país, contribuindo para a origem de um *status* inferior adquirido pelas LEM em relação às disciplinas obrigatórias do currículo alocadas no núcleo comum.

Com os objetivos de “disciplinar a educação escolar” e de “vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social”, foi sancionada a Lei n.º 9.394<sup>38</sup>, de 20 de dezembro de 1996, que (re)estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A LDBEN/1996 entrou em vigor 25 anos depois da sua antecessora, a LDBEN/1971.

Os princípios da nova LDBEN/1996 articulavam a responsabilidade da família e do Estado pela educação aos ideais de liberdade, solidariedade humana visando ao pleno desenvolvimento do/a educando/a, bem como o preparo do/a mesmo/a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O quadro a seguir traz um comparativo dos princípios que direcionavam o ensino na LDBEN/1961 e na LDBEN/1996. Destaco que, na LDBEN/1971, não há registro no texto da Lei sobre os princípios e fins da educação nacional.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaoriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 out. 2016.

Quadro 13 – Princípios e fins da Educação Nacional

LDBEN de 1961	LDBEN DE 1996
a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;	I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;	II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;	III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;	IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;	V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;	VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.	VII - valorização do profissional da educação escolar;
	VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
	IX - garantia de padrão de qualidade;
	X - valorização da experiência extra-escolar;
	XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre outras garantias, a LDBEN/1996 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o atendimento especializado ao/à educando/a com necessidades especiais e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. A educação escolar brasileira foi organizada da seguinte forma: Educação Básica, composta pela Educação Infantil (de zero a seis anos), Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e Ensino Médio (com duração de três anos), Educação de Jovens e Adultos (para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), Educação Profissional e, por fim, a Educação Superior.

No que diz respeito ao/à docente, a LDBEN/1996 estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser de “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação”. Para o/a docente da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ficava permitida a formação mínima “oferecida em nível médio, na modalidade *Normal*”.

Uma das contribuições da LDBEN/1996 para as LEMs foi a obrigatoriedade do seu ensino. No Ensino Fundamental, de acordo com o Art. 26 no § 5º, “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”. No Ensino Médio, além da obrigatoriedade de uma LEM, também foi permitida a oferta de uma segunda LEM em caráter optativo. Nas palavras do Art. 36, Inciso III, “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Ainda pensando o ensino de LEM a partir da LDBEN/1996, talvez uma das melhores contribuições da lei tenha sido a possibilidade de organização escolar diferenciada para o ensino das LEM. O Art. 24, Inciso IV, sugere que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

### **3.5 Os indicadores educacionais e Ensino de Língua Inglesa**

No Brasil, o desempenho do/a estudante é medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No Ensino Fundamental, o/a estudante é avaliado/a pela nota da Prova Brasil, enquanto no Ensino Médio a avaliação da aprendizagem é feita por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para fins de cálculo, o IDEB leva em consideração a nota das avaliações (Prova Brasil e SAEB) e o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono).

A meta brasileira é alcançar o índice 5,2 no IDEB em 2021. Tal meta foi projetada levando em consideração os resultados obtidos pelos 20 países mais bem colocados no mundo que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com dados<sup>39</sup> apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016, durante a avaliação do SAEB, no Ensino Médio, o desempenho dos/as alunos/as em Matemática teve um decréscimo de 5,3%, entre 1995 e 2015, saindo em 1995, de 282 pontos para chegar, em 2015, a 267 pontos. Em relação à Língua

---

<sup>39</sup> *Exposição de Motivos* - EM nº 00084/2016/MEC. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2016.

Portuguesa, a queda no desempenho para o mesmo período é ainda maior chegando a 8%. Isso representa que, em 1995, a média era de 290 pontos e, em 2015, foi de 267 pontos. O MEC ainda afirma que, se for levado em conta o desempenho dos/as alunos/as por nível de proficiência, os índices são ainda piores: 75% dos/as alunos/as estão em níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática abaixo do esperado e, em torno de 25%, encontram-se no nível zero.

De acordo com o levantamento do MEC:

O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2).

Mesmo com todos os esforços empreendidos nas últimas décadas e com a democratização da educação brasileira, os dados apontam que “a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados”. Motivado por tais resultados, o MEC editou a Medida Provisória n.º 746<sup>40</sup>, de 22 de setembro de 2016, que

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências.

A Medida Provisória n.º 746 (MP/746) não é objeto deste estudo, porém citá-la se faz importante, pois em relação ao ensino das LEMs, em especial ao ensino de Língua Inglesa, há uma proposta de alteração da LDBEN/1996 bastante significativa.

No Art. 26, no § 5º, a MP/746 aponta para a obrigatoriedade da oferta de Língua Inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, contrapondo, conforme apresentado anteriormente no corpo deste texto, a proposição da LDBEN/1996, que permitia a escolha por parte da comunidade escolar da LEM ofertada para os anos finais do Ensino Fundamental.

O Art. 36, no § 8º também apresenta uma alteração em relação ao mesmo parágrafo da LDBEN/1996. De acordo com a MP/746,

---

<sup>40</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 09 out. 2016.

§ 8º Os currículos de 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.

A partir destas duas proposições fica vetado o direito de escolha, pela comunidade escolar, da LEM a ser ofertada em ambos os níveis da educação básica nacional. O texto da MP/746 não traz informações com relação à carga horária e aos objetivos ou conteúdos a serem ministrados nas aulas de Língua Inglesa, apenas institui a obrigatoriedade de oferta da mesma.

A discussão sobre a validade da proposta para o Ensino Médio descrita na MP/746 não é objeto deste estudo. Entretanto, não é possível deixar de registrar que tal proposta tem gerado manifestos por todo o país, provenientes das mais variadas classes sociais, educativas, sindicais, associações de classe e acadêmicas. Cabe ressaltar que alguns aspectos da MP/746 ainda estão em discussão para posterior redação do texto final e votação na Câmara dos Deputados e Senado Nacional.

A próxima seção apresenta algumas reflexões e impactos identificados ao longo deste mergulho histórico.

### **3.6 Alguns impactos da história**

Vivemos em um Brasil multicultural, onde a incorporação de hábitos e costumes de outros povos que constituem a nossa nação é inevitável. Dentro deste contexto, as Línguas Estrangeiras exercem um papel importante na propagação e na incorporação desses hábitos e costumes por todos nós, brasileiros e brasileiras.

Se observarmos o objeto da docência investigada nesta pesquisa, a Língua Inglesa, constataremos que estamos cercados de termos provenientes de tal idioma e os incorporamos a nossas rotinas sem muitas vezes nos darmos conta. O *bug* do milênio, o *advance* na bolsa de valores, *on sale* nas vitrines, *mouse* quando estamos utilizando nossos *notes*, o *playground* das crianças, o *flat* na Paulista, o *download* das nossas músicas favoritas ou um *happy hour* com amigos/as parecem sempre terem feito parte do nosso vocabulário e, até mesmo, pertencerem ao nosso idioma, tamanha naturalização do seu uso.

Este fenômeno não é recente. Gerson Moura (1991, p. 7) aponta que:

Na década de 50, as crianças brasileiras já brincavam de bandido e mocinho, reproduzindo o famoso ‘*camôni boy!*’ consagrado nas telas de cinema. Àquela época, já dizíamos *okay*, morávamos num *big* país, líamos *gibis* e íamos ao cinema aos sábados ver filmes de *far-west*.

Tal fenômeno retrata a condição de *world language* ou *língua mundial* que a Língua Inglesa conquistou ao longo das últimas décadas. De acordo com estimativas, há, no mundo, cerca de 400 milhões de falantes nativos da Língua Inglesa, ou seja, aquelas pessoas nascidas em países onde tal idioma assume *status* de língua oficial. Este número passa para 600 milhões de falantes quando pensamos na Língua Inglesa como segunda língua e se somarmos, também, os falantes considerados usuários do idioma de todos os demais níveis de fluência (do básico ao avançado), teremos aproximadamente 2,6 milhões de falantes. (CRYSTAL, 2010, p. 370).

As pesquisadoras Ana Maria Ialago e Marília Duran (2008, p. 58) explicam que

Na verdade, as sociedades, ao longo dos séculos e dependendo das condições sociais, políticas e, principalmente, das condições econômicas do momento histórico em questão, ditavam, e ditam ainda hoje, qual língua deve ser considerada “*franca*”, estabelecendo os motivos para que os indivíduos busquem aprender um novo idioma.

É importante destacar que este *status* de *world language* que a Língua Inglesa conquistou está diretamente relacionado a aspectos econômicos, culturais e políticos que colocam os Estados Unidos em uma condição hegemônica no cenário mundial. David Crystal (2010, p. 376) reforça a afirmação de Ialago e Duran (2008), quando aponta que:

Muitos fatores contribuem para a disseminação gradual de uma língua – poder político, militar e econômico e a influência religiosa. Esses mesmos fatores significam que o desenvolvimento de uma *world language* não é visto com entusiasmo por aqueles que têm que aprender uma língua em tal condição. Tal língua, pode-se argumentar, forneceria a sua cultura original, uma influência sem precedentes nos assuntos mundiais e na pesquisa científica. (tradução nossa).<sup>41</sup>

Nessa direção, com foco no cenário brasileiro, Moura (1991) destaca que:

---

<sup>41</sup> Many factors contribute to the gradual spread of a language – chiefly political and military might, economic power, and religious influence. These same factors mean that the development of a world language is not viewed with enthusiasm by those who would have to learn it. Such a language, it can be argued, would give its originating culture an unprecedented influence in world affairs and scientific research.

A partir de 41, o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas compostas por professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais. (MOURA, 1991, p.11).

Moura (1991) sugere que tal condição da língua e da própria presença norte-americana em certa parte pode ser considerada como algo *não programado* que acabou por ocorrer em virtude do cenário mundial favorável a tal expansão, mas, por outro lado, também deixa transparecer um planejamento cuidadoso de penetração ideológica e de mercado por parte da nação norte-americana.

De certa forma, a penetração cultural e ideológica impactou na perspectiva do ensino da Língua Inglesa. “O governo americano deu incentivos também à difusão do ensino de inglês, por meio de livros, filmes, discos e exposições itinerantes.” (MOURA, 1991, p. 49).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que tais ações organizadas pelo governo norte-americano eram concretizadas pelo território brasileiro como um todo no cenário educacional, pelas reformas promovidas durante este período, o francês entrava em um período de desprestígio frente às chamadas elites culturais do país, perdendo seu espaço para a Língua Inglesa impulsionada pela investida norte-americana.

Destaco também que o ensino de línguas estrangeiras de modo geral foi perdendo o seu espaço, reforma após reforma educacional: saindo do *status* de disciplina obrigatória no período do império, passando a disciplina optativa, como na LDBEN/1961, e tornando-se uma recomendação e não obrigatoriedade de ensino, conforme LDBEN/1971. Somente com a LDBEN/1996 o ensino de Línguas Estrangeiras voltou a ser obrigatório para Ensino Fundamental e Médio.

A trajetória do ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Educação Básica brasileira parece também fortalecer a ideia de *escola pobre para pobres, escola rica para ricos*. Na medida em que o acesso à escola e à democratização do ensino no cenário brasileiro avançam, é possível identificar uma redução considerável no número de línguas e na carga horária ofertadas nas escolas públicas.

As consequências desse processo de desvalorização do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil não atingiu somente o/a aluno/a. O/a docente de Línguas

Estrangeiras também sentiu o impacto dessas ações. Dedico especial atenção ao/à docente de Língua Inglesa para retratar esta situação.

Os/as primeiros/as professores/as de Língua Inglesa

[...] eram trazidos de países que tinham o inglês como língua pátria. Esses professores nativos possuíam as quatro habilidades necessárias ao domínio da mesma: falar, ouvir, ler e escrever, que no idioma foco são, respectivamente, *speaking*, *listening*, *reading* e *writing*. Contudo, esses professores eram desprovidos de qualquer tipo de formação e/ou experiência prático-pedagógica que pudesse embasá-los em suas aulas. Ou seja, simplesmente pelo fato de possuírem o domínio do idioma, pensavam ser capazes de transmitir adequadamente a LI. (MAIA; MENDES, 2009, p.5).

Mesmo sem formação pedagógica, esses/as professores/as eram nomeados/as para a função de professor/a de Língua Inglesa. Sendo assim, funcionário/a público/a do governo brasileiro, recebendo e usufruindo de todos os benefícios de que um/uma professor/a catedrático/a dispunha na época.

A necessidade de profissionais com formação em nível superior para atuar nos cursos secundários surge apenas a partir da década de 1930, com as reivindicações das escolas particulares a respeito do reconhecimento legal das suas atividades, tendo em vista que, para este reconhecimento, o quadro funcional dessas instituições deveria ser composto por professor/a formalmente habilitado. “Dava-se, assim, o ponto de partida para o processo de organização das universidades e para a instituição dos cursos superiores voltados à formação do/a profissional em educação”. (MAIA; MENDES, 2009, p. 5).

Nesta mesma década, indo na contramão do proposto pelas instituições de educação particular, a educação básica brasileira, por meio do Decreto n.º 20.833<sup>42</sup> de 21 de dezembro de 1931, extinguiu o cargo de professor/a de línguas do *Collegio Pedro II*. As decisões tomadas para o regimento deste colégio serviam para balizar todas as decisões nas demais escolas do país, tendo em vista que o *Collegio Pedro II* servia como modelo e aplicação de todas as alterações ou implantações feitas na educação no período.

A valorização tardia da formação inicial do/a docente brasileiro/a da Educação Básica impactou também na formação inicial do/a docente de Língua Inglesa. O Curso de Letras era organizado da seguinte forma: durava em torno de três anos e

---

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

com um ano adicional, o/a aluno/a obtinha o título de Licenciado e Bacharel, de acordo com uma de três modalidades: Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas. A Reforma Universitária em 1968 trouxe os moldes que os cursos de Letras seguem até os dias atuais.

Seguindo as alterações sofridas por todos os cursos de licenciatura a partir da LDBEN/1996, a estruturação dos cursos de letras, conseqüentemente, também foi modificada. O surgimento de princípios, objetivos e metas no lugar da obrigatoriedade de currículos mínimos fez com que o foco passasse das disciplinas para a qualidade na formação do/a aluno/a.

Não restam dúvidas de que todas as ações geradas durante a implantação dos cursos de licenciatura no Brasil, em especial o curso de Letras com ênfase para o ensino de Língua Inglesa, tiveram um impacto positivo na evolução destes cursos. Esses avanços permitem que, hoje, o/a professor/a de Línguas Estrangeiras que queira atuar na Educação Básica brasileira precise ser licenciado/a na língua em que leciona em nível superior, não mais em nível médio, graças a uma dessas ações advindas da LDBEN/1996.

Pode-se dizer que o/a professor/a de Língua Inglesa, em alguns períodos, assume uma função de destaque e importância perante a sociedade e, por outros, é colocado/a à margem, acompanhando o movimento de (des)valorização do ensino do idioma e próprio do magistério brasileiro.

No próximo capítulo, abordo os procedimentos metodológicos, e apresento o material empírico, objeto desta investigação.

#### 4 PESQUISAR: POR ONDE CAMINHAR

*Aceitar que duvidar do instituído é uma estratégia de multiplicação, localização e relativização daquilo que se apresenta como verdadeiro; abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos para explorar sua multiplicidade e provisoriedade [...].*  
(MEYER, 2014, p. 59).

Duvidar do instituído. Multiplicar os ditos. Questionar os sentidos fixados e sua homogeneidade. Estas *dicas teórico-metodológicas* de Dagmar Meyer (2014) são importantes para compreender que a pesquisa pós-estruturalista implica a formulação de determinadas práticas de investigação e, conseqüentemente, a construção de um caminho de pesquisa que não está dado de antemão. É preciso (re)inventar um caminho, sem abrir mão do rigor teórico, metodológico e ético.

Guacira Louro (2007, p. 239-240) complementa esta ideia ao pontuar que:

Em síntese, a perspectiva pós-estruturalista não autoriza ninguém a utilizar conceitos, teorias ou procedimentos analíticos de modo descompromissado. Muito pelo contrário, exatamente por admitir o borramento entre as fronteiras disciplinares, por rejeitar narrativas totalizantes e finalistas, essa perspectiva exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado.

Neste capítulo, desejo contar o caminho que percorri na construção teórica e metodológica desta pesquisa. A aproximação com campos teóricos e autores/as antes desconhecidos/as, foi ao mesmo tempo, sem dúvida, um momento de muitas incertezas e aprendizado.

Incertezas, porque, em muitos momentos, pensava que não daria conta de compreender e me apropriar de tantos conceitos e teorizações, de aceitar e conseguir (e entender que era necessário) desconstruir tantos “eu sei” ou “é assim, sempre foi assim”. Maria Isabel Bujes (2007, p. 16), ao descrever a sua trajetória de pesquisadora, sugere que, para nos tornarmos pesquisadores/as, em especial numa perspectiva pós-estruturalista, precisamos passar “por um rigoroso processo de questionamento e desestabilização” para colocarmos em xeque nossa trajetória e irmos à busca das respostas para as nossas inquietações. Comigo, este processo

se intensificou e ganhou forma a partir das discussões promovidas pelas leituras dirigidas e pelos assuntos desenvolvidos tanto nas reuniões do Grupo de Orientação e Prática de Pesquisa coordenados pela minha orientadora, a Professora Doutora Maria Cláudia Dal'Igna, quanto nos Seminários da Linha de Pesquisa II – Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

O aprendizado passa a se concretizar quando me permito percorrer um caminho novo, permito-me questionar minhas certezas, minhas convicções e a minha própria constituição (pessoal, acadêmica e profissional) como sujeito. Alfredo Veiga-Neto (1995, p. 1) afirma que “devemos desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las”. Colocar sob suspeição nossas certezas nos faz adentrar caminhos que nem sempre queremos percorrer ou estamos preparados/as para enfrentar. Estes caminhos podem levar a rupturas na nossa trajetória que podem resultar em um processo de desilusão, mas que também podem produzir inquietações. “Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos.” (VEIGA-NETO, 1995, p. 1).

Este processo de duvidar, de suspeitar, de questionar o já sabido resulta invariavelmente em incertezas. Louro (2007, p. 239) aponta que:

A incerteza é, efetivamente, parte integrante desse modo de pensar; mas ousar dizer que é impossível exercer, seriamente, o ofício de pesquisador, seja qual for a vertente teórica pela qual se tenha afinidade, sem experimentá-la. Incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisem ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação, podem ser exercitadas ao longo de um estudo e, desse modo, estimular a atitude de busca continuada pelo conhecimento.

É assim, cheia de dúvidas, indagações e incertezas, que me propus a investigar de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida nos documentos legais que regem a elaboração dos currículos da formação inicial e a prática pedagógica destes/as docentes. Para isso precisei, no trajeto que fui percorrendo, pensar em quais ferramentas poderiam me auxiliar a realizar a pesquisa que eu tanto desejava. Nas próximas seções, apresentarei os conceitos, as ferramentas e o material empírico que constitui o *corpus* desta investigação.

#### 4.1 Aproximações a Foucault e às teorizações foucaultianas

Tentar sistematizar a obra de pensadores, seus conceitos e suas teorias é sempre uma tarefa difícil e perigosa. “No caso de Foucault, isso é ainda mais problemático, uma vez que aí não existe nem propriamente um método único, nem uma doutrina; além do mais, sua obra não se enquadra em qualquer das disciplinas tradicionais das Ciências Humanas.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 8-9).

Não tenho a pretensão de sistematizar Michel Foucault e sua obra; apenas me proponho a descrever alguns acontecimentos e/ou passagens da sua vida/obra que me ajudaram a compreender e a me aproximar do filósofo para que eu pudesse me valer dos seus estudos para realizar esta pesquisa.

Veiga-Neto (2014, p. 15-16), em seu livro *Foucault & a Educação*, chama a atenção para a ausência do caráter salvacionista na obra de Foucault:

[...] é no estudo da obra do filósofo que se pode buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar. Por outro lado, não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo.

Não foi em busca de uma metodologia ou de um conceito salvador que me aproximei dos estudos foucaultianos, mas sim em busca de uma forma diferente de pensar e de ver o mundo e as coisas do mundo, nem mais certa, nem melhor, simplesmente diferente daquela forma que nos ensinam a pensar e a ver.

Talvez possamos definir Foucault e seu pensamento por aquilo que ele não é, visto a aproximação dele com o pensamento pós-moderno. Foucault não é um guru, não é um salvacionista, não é um grande remédio e seu pensamento não surge como um modelo, um método a ser seguido. Nas palavras de Veiga-Neto (2014, p. 16), Foucault é “um grande estimulador”, ele é “edificante”, nos permitindo pensar para além dos padrões, dos métodos e das teorias.

Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2014, p. 19).

A obra de Foucault foi por diversas vezes sistematizada e periodizada, com todos os ganhos e perdas que se possa ter como resultado de tais tentativas. Veiga-Neto (2014), valendo-se da sistematização<sup>1</sup> da obra de Foucault feita por Miguel Morey, propõe três *domínios foucaultianos*: o do *ser-saber*, o do *ser-poder* e o do *ser-consigo*. O quadro a seguir materializa tal sistematização.

Quadro 14 – Sistematização da obra de Foucault segundo Morey (1991)

Ser-saber	Ser-poder	Ser-consigo
como nos tornamos o que somos, como sujeitos...		
de conhecimento	de ação	constituídos pela moral
História da Loucura O nascimento da Clínica As palavras e as Coisas A arqueologia do Saber	História da Loucura Vigiar e Punir A Ordem do Discurso	História da Loucura História da Sexualidade – o uso dos prazeres História da Sexualidade – a vontade de saber História da Sexualidade – o cuidado de si

Fonte: Veiga-Neto (2014, p. 41).

Para fins deste estudo, valho-me das contribuições do *Primeiro Domínio: o ser-saber*, com a obra *A arqueologia do Saber* e do *Segundo Domínio: o ser-poder* com obra *A ordem do Discurso*.

Na aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 e transcrita no livro *A ordem do Discurso*, Foucault (2014, p. 10) nos apresenta o *discurso* como não sendo “[...] simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; [...] o discurso não é aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Foucault abandonou a visão da tradição filosófica em que a linguagem tem por função a denotação para compreender que a função da linguagem é atributiva. Ele não se interessa pela analítica formal, mas sim por uma analítica pragmática, pela análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo. (VEIGA-NETO, 2014, p. 90-91).

Sendo assim, os *discursos* não seriam o “resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 93). Para Foucault, os *discursos* são mais que um conjunto de signos usados para designar as coisas ou os fenômenos, seriam assim exteriores aos *discursos*, pois estariam no mundo.

<sup>1</sup> Segundo Veiga-Neto (2014, p. 40-41), Miguel Morey faz uma tripartição da obra de Foucault, tomando como critério a pergunta foucaultiana sobre a ontologia do presente. Tal ontologia consiste em uma crítica de nós mesmos que tem caráter central na obra de Foucault. Os três eixos propostos por Morey diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia. Os eixos são: ser-saber (sujeitos de conhecimento), ser-poder (sujeitos de ação) e ser-consigo (sujeitos constituídos pela moral).

Para o filósofo, os *discursos* são

[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008a, p. 55).

Na perspectiva foucaultiana do discurso, esse *fazer aparecer* significa olhar para o discurso simplesmente no nível das coisas ditas. Esse conjunto de signos, com certeza, faz referência a determinados conteúdos, mas que não estão ocultos, que não estão no interior do discurso guardando uma verdade secreta. Rosa Fischer (2012) argumenta que, para utilizarmos a perspectiva foucaultiana do discurso, esta seria a tarefa mais árdua: abandonar a busca pelo(s) sentido(s) oculto(s), a explicação que só contém um sentido e a interpretação fácil que busca também um sentido único e final. “Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. (FISCHER, 2012, p. 74).

Assim, o discurso é entendido como prática social que sempre se produz em função de relações de poder, o que se traduz na “ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e, produziria como o poder, inúmeros saberes”. (FISCHER, 2012, p. 74-75). Ainda pensando a relação do discurso e do poder, segundo Veiga-Neto (2014, p. 59), na perspectiva foucaultiana, os discursos são lidos e analisados e mantidos em constante tensão com práticas de poder. Parafraseando Fischer (2012, p. 75), para Foucault, *tudo* é prática, e este *tudo* está envolvido em relações de poder e saber que se implicam mutuamente.

Veiga-Neto (2014) nos lembra de que, ao pensarmos em discursos, não podemos esquecer-nos das práticas discursivas. Foucault (2008a, p. 133) define prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. A prática discursiva “não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 93), mas sim o conjunto de enunciados, conformando nossa maneira de falar sobre o mundo e de entender como nós o constituímos, é “falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. (FISCHER, 2012, p.79).

As práticas não discursivas “são também parte do discurso, na medida em que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza”. (FISCHER, 2012, p. 91). As práticas não discursivas podem ser entendidas como o grupo das relações que estão em jogo em um discurso específico: “essas relações, por mais que se esforcem para não serem a própria trama do texto, não são, por natureza, estranhas ao discurso”. (FOUCAULT, 2008a, p. 85). O discurso é que constitui a realidade, condicionando-se entre práticas discursivas e não discursivas que acaba por produzir saberes. Fischer (2012, p. 92) nos ajuda a compreender o cruzamento e a interdependência entre práticas discursivas e não discursivas, propondo que esta relação

[...] diz respeito também à positividade dos discursos na história dos corpos. O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal. Herdeiro de Nietzsche, Foucault, ensina um modo de fazer história, fundamentalmente ocupado com uma genealogia que se volta para a observação dos corpos, para a apreensão das descontinuidades enquanto coisas vividas e inscritas nesse lugar único e irredutível dos indivíduos. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. Assim, quando a arqueologia ressalta a dinâmica dos lados de dentro e de fora dos discursos, de certa forma está afirmando sua vocação de genealogista; para ele, os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos.

O que é importante na perspectiva foucaultiana é importar-se com as práticas (discursivas ou não), a fim de compreender as redes de poderes e saberes que produzem. Para isso, em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008a) nos apresenta a *arqueologia* como sendo uma ferramenta utilizada para investigar as condições que possibilitam o surgimento e a transformação de um saber. A arqueologia busca dar conta do um texto como ele é e não de interpretá-lo, a fim de encontrar o que ele *realmente* quer dizer. Segundo Foucault (2008a, p. 157):

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se

trata de uma disciplina interpretativa: não busca um 'outro discurso' mais oculto. Recusa-se a ser 'alegórica'.

Uma *análise arqueológica*, mesmo sendo uma descrição de discursos visando à identificação de regularidades discursivas, não se limita apenas ao próprio discurso em si. “A *análise arqueológica* busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 48).

Fischer (2012, p. 93) sinaliza que:

O que está em jogo no método arqueológico, quando se fala na íntima e necessária relação entre o discursivo e o não discursivo, é que ele se concentra sobre o domínio das coisas efetivamente ditas ou escritas, importando descrever justamente de que modo elas se inscrevem no interior das formações discursivas, isto é, no sistema relativamente autônomo dos atos do discurso, onde são produzidas essas 'coisas ditas'.

Para a análise do discurso numa perspectiva foucaultiana, é indispensável que se aborde a concepção de Foucault de *enunciado*. Uma das características importantes de um *enunciado* é a capacidade que ele tem de ser aceito, repetido, passado adiante e reconhecido como a manifestação de um saber. Um *enunciado* “não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de uma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 94). Os atos de fala do dia a dia não são necessariamente *enunciados*, tendo em vista que estes não são qualquer coisa dita, não são da ordem do cotidiano.

O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que pratica a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe. (VEIGA-NETO, 2014, p. 94).

Os enunciados podem muitas vezes não ser identificados tão logo quanto atos de fala, frases ou proposições, porém não estão também ocultados.

Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão

conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total. O nível enunciativo se esboça em sua própria proximidade. (FOUCAULT, 2008a, p. 125-126).

O que Foucault nos propõe é examinar a linguagem, aquilo que efetivamente foi dito ou escrito, sem ir em busca do oculto, sem fazer interpretações que busquem revelar uma verdade escondida, subentendida. “Simplesmente perguntar de que modos a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado”. (FISCHER, 2012, p. 80).

Foucault (2014, p. 20) aponta três grupos de procedimentos de regulação dos discursos. Os procedimentos de delimitação dos discursos são sistemas de exclusão, portanto externos aos discursos que “[...] põe em jogo o poder e o desejo”. Fazem parte deste grupo o sistema de *interdição*, o sistema de *segregação da loucura* e o sistema da *vontade de verdade*. De acordo com o filósofo, “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9); resume-se, assim, o sistema de *interdição*. O sistema de *segregação da loucura* é definido pelo autor a partir da validação ou não das palavras proferidas pelas pessoas consideradas loucas. Segundo Foucault (2014, p. 11), em determinados momentos e contextos, a loucura era ou não validada, “[...] a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade”. O sistema de *vontade de verdade* é entendido como o “[...] modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. (FOUCAULT, 2014, p. 17).

O segundo grupo, dos procedimentos de classificação, ordenação e distribuição dos discursos, é composto por sistemas que controlam os discursos, que são internos e “[...] exercem seu próprio controle [...]” sobre os discursos. (FOUCAULT, 2014, p. 17). Fazem parte destes sistemas o *comentário*, o *autor* e as *disciplinas*. Para Foucault (2014, p. 24), “o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado”. Já “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu o texto, mas o autor como princípio de argumento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. (FOUCAULT, 2014, p. 25). E o sistema das *disciplinas* “[...] se define por um domínio de objetos, um conjunto de

métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...]”. (FOUCAULT, 2014, p. 28).

Por fim, Foucault (2014, p. 36) descreve os procedimentos das condições de funcionamento dos discursos formados pelos sistemas de restrição no quais “a troca e a comunicação são figuras positivas que atuam no interior [...]” dos discursos. Fazem parte destes sistemas, nas palavras de Foucault (2014, p. 37), “os grandes processos de sujeição do discurso”: o *ritual*, as *sociedades de discurso* e as *doutrinas*. O Ritual é a “[...] prática que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” e as *sociedades de discurso* “[...] cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição”. As doutrinas consistem no sistema que “[...] tende a difundir-se, e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca”. (FOUCAULT, 2014, p. 39-40).

Para Foucault (2014, p. 49), os discursos são regidos por quatro princípios. O princípio da inversão se dá entre “[...] o jogo negativo de um recorrente e de uma rarefação do discurso”. No princípio da descontinuidade, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. (FOUCAULT, 2014, p. 50). A ideia central do princípio de especificidade é que “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio da sua regularidade”. (FOUCAULT, 2014, p. 50). O quarto e último princípio, o princípio da exterioridade, desenvolve-se “[...] a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passa às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras”. (FOUCAULT, 2014, p. 50-51).

Foucault (2014, p. 51) sugere que seja necessário tomar algumas decisões importantes, ao optarmos por analisar os discursos: precisamos questionar a nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante. Nesta perspectiva, “quatro noções devem servir, portanto, de princípio regulador para a análise: a noção de acontecimento, a de série, e de regularidade, e de condição de possibilidade”.

Esta aproximação com algumas teorizações foucaultinas é importante, pois estas teorizações estão diretamente relacionadas à *análise do discurso* por ele proposta. “Em termos foucaultianos, a análise do discurso é o estudo (de uma prática discursiva) [...] em que o analista não deve se ocupar com algum suposto conteúdo de verdade, nem com algum suposto significado profundo dos discursos sob análise”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 96-97). Foucault (2014) sugere que não busquemos nos discursos conteúdos subentendidos, ocultos ou aquilo que não foi dito, mas que se suspeite que estejam na essência dos discursos em análise. A leitura deve se ater somente ao que é efetivamente dito e a busca deve ser por enunciados ou fragmentos enunciativos que passam muitas vezes despercebidos a olhos não atentos e com as lentes da perspectiva da análise do discurso foucaultiana. “Essa organização que fazemos das palavras, frase e proposições se baseia na função que elas exercem em seu conjunto; elas estão retidas no *corpus* que temos para analisar e são escolhidas em função do problema que temos em mente.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 98).

A análise do discurso proposta por Foucault (2014, p. 66) “[...] não desvende a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação”. Foucault (2014, p. 57) sugere que a análise do discurso tenha duas perspectivas:

De uma parte, o conjunto ‘crítico’, que põe em prática o princípio da inversão; procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação de que falava há pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outra parte, o conjunto ‘genealógico’ que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição de crescimento, de variação.

Foucault (2014, p. 65) propõe que, numa análise do discurso, as descrições crítica e genealógica alternem-se e não se sobreponham, a fim de uma apoiar e complementar a outra e vice versa. Cada uma das partes teria, assim, funções específicas:

A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. [...] A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação e, por aí entendendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.

Há, ainda, mais dois conceitos importantes a serem apresentados: o conceito de *arquivo* e de *episteme*. Veiga-Neto (2014, p. 95) descreve *arquivo* como “o conjunto de discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhes atribui”. *Arquivo*, na perspectiva foucaultiana, é o conjunto de dois sistemas de enunciados, o sistema dos acontecimentos e o sistema das coisas. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 147),

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; [...].

*Episteme* pode ser entendida como “o conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem a sua distribuição, e que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 96). Esse conjunto é capaz de unir as práticas discursivas parecidas, mas distintas, pois a *episteme* não é uma forma de conhecimento que cruza as diversas ciências com uma unidade reinante de um sujeito ou de um período. Foucault (2008a, p. 214) define *episteme* como “o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas”.

Operar com o conceito de discurso como ferramenta metodológica de pesquisa em uma perspectiva foucaultiana é buscar compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, produzindo assim efeitos de verdade. É descrever as práticas sociais nas quais os discursos são produzidos historicamente a partir de relações de poder que, ao mesmo tempo, em que produzem saberes, produzem os discursos. É mapear os enunciados e a sua memória, observando as suas descontinuidades, as suas transformações.

Fischer (2012, p. 80) destaca que operar com a análise do discurso numa perspectiva foucaultiana é “multiplicar relações”. Para a autora, isso significa

[...] situar as ‘coisas ditas’ em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre documentos, desde o seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades

arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros 'monumentos'. É perguntar: por que isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado [...].

Dessa forma, entendo que devo, ao analisar os documentos legais que regem a prática pedagógica e a formação inicial do/a professor/a de Língua Inglesa, buscar elementos que estão vivos nesses materiais, e não algo oculto que estaria escondido ou subentendido na escrita de tais documentos; “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constituidora de práticas”. (FISCHER, 2012, p. 74).

Assim, inspirada pela conduta intelectual de Foucault, construí o problema de pesquisa desta investigação que consiste em identificar o(s) discurso(s) que instituem uma forma de ser docente de Língua Inglesa presente(s) nos documentos legais que regem os currículos da formação inicial e a prática pedagógica deste/a docente, a fim de descrevê-los e analisá-los.

A partir desta perspectiva, identifiquei e sistematizei os documentos que regem a elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial e os documentos que orientam a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa. Apresento a relação dos documentos selecionados e que integram o material empírico desta pesquisa na próxima seção.

## **4.2 A seleção dos documentos**

Estudos que se baseiam em documentos como material principal de sua investigação retiram deles, dos documentos, todos os dados para a sua análise a partir de interpretações e organizações que são propostas, de acordo com os objetivos do estudo.

Acredito que seja importante apontar que entendo, nesta pesquisa, por documentos, os *Documentos Legais do Governo Federal* que são por ele elaborados e propostos com o objetivo de legislar, regulamentar e nortear a docência de Língua Inglesa em todas as esferas educacionais deste país, que compreende a Educação Básica e Ensino Superior.

Entendo também, que os documentos legais produzidos pelo governo federal em alguma medida compõem as políticas públicas voltadas para a educação brasileira. No contexto desta pesquisa, política pública é o conjunto de ações desenvolvidas no país que buscam na inclusão social um meio para a redução da pobreza e da desigualdade social. Tais políticas articulam normalmente as áreas da saúde, educação e assistência social e, instituem obrigatoriedades aos/às usuários/as que visam à ampliação das ações em saúde, ao acesso a direitos sociais e à profissionalização, à diminuição da evasão e da repetência escolar. As políticas são compreendidas como artefato cultural e como tecnologia de poder, tornando-se um instrumento central de organização das sociedades contemporâneas. Para Meyer et al (2014, p. 1004), as políticas

Como instrumentos de organização da sociedade, elas tanto incidem sobre os modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmos como sujeitos, e com isso, modificam mais ou menos suas condições de vida, quanto instituem formas de categorização desses sujeitos (cidadãos, adultos e crianças saudáveis, gestores e técnicos da inclusão social, famílias em situação de risco ou vulneráveis etc.), e por isso incidem de tal forma sobre a vida de determinados indivíduos e populações que se torna virtualmente impossível ignorá-las ou escapar delas.

Nesta perspectiva a educação é vista como um “[...] conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura”. (MEYER et al, 2015, p. 1004). Sendo assim, tornar-se sujeito de uma cultura, nesta pesquisa professor/a de Língua Inglesa, “[...] envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que, nas sociedades contemporâneas, estão fortemente imbricados em políticas e programas públicos [...]”. (MEYER et al, 2015, p. 1004).

Apresento a seguir os documentos selecionados para este estudo que estão divididos em dois grupos: os documentos que regem a prática pedagógica e os documentos que regem a elaboração dos currículos de formação inicial do/a docente de Língua Inglesa.

Quadro 15 – Documentos que regem a prática pedagógica

Nome do Documento	Ano de elaboração	Período de vigência
Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.	1998	1998-
Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.	2006	2006-
Base Nacional Comum Curricular – Área: Linguagens Componente Curricular – Língua Estrangeira Moderna Anos Finais do Ensino Fundamental A etapa do Ensino Médio Proposta Preliminar – 2ª versão (revisada)	Abril/2016	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 – Documentos que regem a formação inicial

Nome do Documento	Ano de elaboração	Período de vigência
Parecer CNE/CES 492/2001 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras	Julho/2001	2001-
Resolução CNE/CP 1 Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Fevereiro/2002	2002-2015
Resolução CNE/CP 2 Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior	Fevereiro/2002	2002-
Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura Letras – Língua Estrangeira–Licenciatura	2010	2010-
Resolução CNE/CP 2 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	Julho/2015	2015-

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento uma síntese dos documentos dispostos, conforme ordenação nos quadros acima.

#### 4.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira (PCN-LE)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira são datados de 1998, produzidos pelo Ministério da Educação e coordenados pela Secretaria de Educação Fundamental<sup>2</sup>, pelo Departamento de Políticas da Educação Fundamental e pela Coordenação-Geral de

<sup>2</sup> Atualmente esta Secretaria foi reorganizada na estrutura do MEC e compõe a Secretaria de Educação Básica.

Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental. O documento foi emitido e entrou em vigor dois anos depois da LDBEN/1996.

A elaboração dos PCN-LE teve como intenção principal construir referências nacionais comuns para o Ensino Fundamental, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas do país. O documento está dividido em dez seções: *Considerações Preliminares, Caracterização do Objeto de Ensino, Papel da Área de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental diante da construção da cidadania, A relação do processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira com os temas transversais, Ensino e aprendizado de Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos, Objetivos gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, Conteúdo proposto para o terceiro e quarto ciclos, Avaliação, Orientações Didáticas e Uma palavra final: a ação dos Parâmetros e a formação de professores de Língua Estrangeira.*

O documento propõe que a aprendizagem da Língua Estrangeira deve centrar-se no engajamento discursivo do/a aluno/a e que tal aprendizagem esteja relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura. Os parâmetros são ancorados na visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Desta forma, os processos cognitivos teriam uma natureza social acontecendo por meio da interação entre os/as alunos/as. A proposta tem por temas centrais a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira.

#### 4.2.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCM-LE)

Em 2006, foram entregues às escolas e ao/à docente de Língua Inglesa as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. A função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras e a importância delas, a relevância da noção de cidadania, introdução de novas tecnologias e teorias de linguagem, e sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras eram os objetivos principais das OCM-LE. O documento também foi produzido pelo Ministério da Educação e

coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pelo Departamento de Políticas do Ensino Médio<sup>3</sup>.

De acordo com as OCEM-LE, o ensino de Línguas Estrangeiras deveria focar na leitura, na prática escrita e na comunicação oral, todas com a premissa da contextualização. O documento ainda afirma que a apresentação de tal proposta não buscou o caráter salvacionista para resolver todos os problemas do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, mas apresentar e proporcionar reflexões teóricas (pedagógicas e educacionais) como um caminho para se pensar, para se refletir sobre o aprendizado e o ensino de Línguas Estrangeiras.

As OCEM-LE estão divididas em cinco seções: *1- O papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania, 2 – Inclusão/Exclusão – Global/Local, 3 – Letramento, 4 – Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento) e 5 – Considerações finais.*

#### 4.2.3 Base Nacional Comum Curricular – Segunda Versão – Proposta Preliminar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende orientar o sistema educacional brasileiro na elaboração das propostas curriculares. De acordo com o documento preliminar, tal iniciativa de criar a BNCC é posta como uma exigência de diversos documentos que regem a educação básica brasileira (LDBEN/1996, PNE/2014, DCNEB/2009). O documento, ainda em fase preliminar (no momento em que se realizou esta pesquisa), seria fruto de um amplo debate entre a sociedade civil, educadores/as, entidades de classe, associações, especialistas e órgãos governamentais.

Mesmo sendo um documento em fase de elaboração, optei por incluí-lo na relação dos documentos selecionados para compor o material empírico, em virtude de uma fala de gestores da educação de um dos municípios onde atuo como professora de Língua Inglesa, em um encontro de formação que tratava da reestruturação dos planos educacionais gerais do município e dos planos de trabalho individuais de cada disciplina e professor. Tal fala foi totalmente baseada nos propósitos apresentados pelo documento ainda em fase de aprovação. A BNCC,

---

<sup>3</sup> O Departamento de Políticas do Ensino Médio integra a atual Secretaria de Educação Básica

mesmo ainda não estando em vigor, já tem servido de parâmetro para as organizações e resoluções dos sistemas educacionais brasileiros.

A parte do documento que é intitulada *A Área de Linguagens – Língua Estrangeira Moderna* (BNCC-LE) é dividida em três seções: *Fundamentos do componente*, *A estrutura do componente na Educação Básica* e *A progressão dos objetivos de aprendizagem*. Ainda dentro da *Área de Linguagens*, encontramos o capítulo 6.2 *Os anos finais do Ensino Fundamental*, que traz as orientações específicas para esta etapa de ensino. Tal capítulo divide-se em: *Os/as estudantes e sua relação com o conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental*, *A Área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental*, *A Língua Estrangeira Moderna nos anos finais do Ensino Fundamental* e *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental*.

A etapa do *Ensino Médio* é descrita no capítulo sete. As orientações para esta etapa são apresentadas da seguinte forma: *Os/As estudantes e sua relação com o conhecimento no Ensino Médio*, *Finalidades, Dimensões e eixos de formação do Ensino Médio*, *Progressões e caminhos de formação integrada no Ensino Médio*, *As possibilidades de integração do Ensino Médio à educação profissional e tecnológica* e *As áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Médio*. Ainda no capítulo sete, temos a seção *A área da Linguagem no Ensino Médio* que apresenta: *Os objetivos gerais de formação da Área de Linguagens para o Ensino Médio em relação aos eixos de formação*, *A Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio*, *A organização dos objetivos de aprendizagem em Língua Estrangeira no Ensino Médio* e por fim *Objetivo de aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio*.

Tal proposta está sendo elaborada pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por uma equipe de assessores/as especialistas em educação, por professores/as colaboradores/as e por Associações Profissionais e Científicas tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), a Associação Nacional de História (ANPUH), entre outras.

#### 4.2.4 Parecer CNE/CES 492/2001

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. O documento é composto por seções específicas para cada um dos cursos descritos acima.

O documento foi aprovado em 03 de abril de 2001 e publicado no diário oficial em 09 de julho de 2001. Está vinculado ao Ministério da Educação e foi proposto pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação.

A seção *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras* (DCN-Letras) divide-se em: *Introdução e Diretrizes Curriculares* – esta subdivide-se em: *1. Perfil dos Formandos, 2. Competências e Habilidades, 3. Conteúdos Curriculares, 4. Estruturação do Curso e 5. Avaliação.*

Os princípios que balizam o documento são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do/a aluno/a. Conforme apresentado acima na nomenclatura da organização do documento, o mesmo apresenta a descrição do perfil do/a formando/a que se espera que conclua os cursos de Letras, bem como as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do curso. Os conteúdos e a estruturação do curso são descritas de forma bastante genérica, dando a oportunidade para que a flexibilidade possa ser exercida pelas instituições de ensino superior na organização dos cursos. O documento também faz alusão às Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica como sendo também um orientador da estruturação do curso de Letras. Já a avaliação é descrita em poucas linhas, de forma concisa, porém bastante clara e orientadora.

#### 4.2.5 Resolução CNE/CP 1

Instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN-FI), em nível superior dos cursos de licenciatura de graduação plena, é o objetivo da Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno aprovada em 18 de fevereiro de 2002.

Tais diretrizes são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos para direcionarem a organização (curricular, pedagógica e institucional) dos cursos de licenciatura nos estabelecimentos de ensino superior brasileiros.

O documento apresenta-se em forma de lei e divide-se em artigos, diferenciando-se dos demais documentos descritos anteriormente nesta pesquisa. São, ao todo, 19 artigos que tratam da orientação à formação para a atividade docente, dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico docente, do desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação, da construção do projeto pedagógico dos cursos de formação, da organização institucional, do serviço do desenvolvimento de competências profissionais do/a professor/a em formação, da autorização e funcionamento dos cursos, da seleção e ordenamento dos conteúdos para compor a matriz curricular, critérios de organização da matriz curricular, da duração dos cursos de formação, da promoção e articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, da flexibilidade das instituições construir seus projetos próprios, do período para a adaptação dos cursos de formação em funcionamento anterior a data desta resolução e da formulação de uma proposta para a criação de um sistema de certificação de competências do/a professor/a da Educação Básica.

#### 4.2.6 Resolução CNE/CP 2

O documento é bastante simples. Trata-se apenas de uma página, pois sua função é apenas instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação do/a professor/a da Educação Básica.

Datada de 19 de fevereiro de 2002, a resolução divide-se em quatro artigos, abordando a carga horária mínima e a duração mínima para os cursos de licenciatura em nível superior.

Consta também um parágrafo único que trata da possível redução da carga horária dos estágios obrigatórios para o/a aluno/a que já esteja atuando na Educação Básica durante a sua formação.

#### 4.2.7 Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura

O documento pode ser descrito como um instrumento de consolidação da Educação do Superior, pois visa sistematizar denominações e descritivos, e identificar as efetivas formações de nível superior no Brasil. Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) apresentam cada perfil de formação, sua denominação e a identidade de cada curso. Os objetivos dos RCN são estabelecidos levando em consideração três públicos distintos: *aos/às jovens* o intuito é facilitar a identificação dos cursos e vocações para aqueles/as que buscam o ensino superior, para *pais, professores e gestores educacionais*, a ideia é proporcionar uma melhor compreensão do alcance da educação superior, e, para o *mundo do trabalho*, a sua função seria promover a identificação profissional e suas formações de forma mais clara e objetiva.

A parte do documento que compete a *Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura* (RCN-Letras/LE) apresenta a carga horária e a duração mínimas do curso, o perfil do/a egresso/a, os temas abordados na formação, os ambientes de formação e a infraestrutura recomendada para implantação dos cursos. Todos esses itens são apresentados de forma bem sucinta restringindo-se a apenas uma página.

As RCNs datam de abril de 2010, provêm do Ministério da Educação via Secretaria de Educação Superior.

#### 4.2.8 Resolução CNE/CP 2/2015

A Resolução do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno nº 2, de 1º de julho de 2015 (doravante CNE/CP 2/2015), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada dos/as profissionais da Educação Básica brasileira. Mesmo este documento tendo sido homologado em 2015, optei por incluí-lo nesta seleção após a banca de qualificação em virtude de conversas que mantive com a coordenadora do Curso de Letras da UNISINOS, as quais foram muito importantes para que eu tomasse esta decisão, tendo em vista os esclarecimentos por ela prestados em relação a tal documento.

A Resolução organiza-se em capítulos, são eles: *Capítulo I – Das disposições gerais*, *Capítulo II – Formação dos Profissionais do Magistério para Educação*

*Básica: Base Comum Nacional, Capítulo III – Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada, Capítulo IV – Da formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior, Capítulo V – Da formação inicial do Magistério da Educação Básica em nível superior: estruturas e currículo, Capítulo VI – Da formação continuada dos Profissionais do Magistério, Capítulo VII – Dos Profissionais do Magistério e sua valorização, e Capítulo VIII – Das disposições transitórias.*

Partindo desta organização, o documento visa a definir os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas dos cursos de formação incluindo o planejamento, os processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que ofertem os cursos.

Alguns dos documentos relacionados já receberam tratamento científico, como é o caso, por exemplo, dos PCN e das OCEM (MIRANDA, 2005, ARAÚJO, 2008, SILVA, 2009, entre outros<sup>4</sup>) ou das Resoluções CNP/1 e CNP/2 (PAIVA, 2005). Tais estudos buscaram nos documentos, de um modo geral, as percepções do/a professor/a sobre os mesmos ou o seu impacto na formação inicial do/a professor/a de Língua Inglesa.

Os estudos de Pereira e Sommer (2009) e de Araújo (2011) foram os estudos que mais se aproximaram desta proposta investigativa por também mapearem os mesmo documentos (PCN-Arte; PCN e OCN-Língua Portuguesa respectivamente) e utilizarem a análise de discurso numa perspectiva foucaultiana.

O que difere este estudo dos demais são os documentos relacionados para a composição deste corpo empírico, alguns deles sendo inéditos neste campo de investigação (Parecer CNE/CES 492/2001, BNCC-LE, CNE/CP 2/2015). Além disso, os documentos que receberam algum tratamento científico (PCN-LE, OCEM-LE, CNP/1 e CNP/2) não foram analisados a partir da perspectiva aqui proposta. Sendo assim, o que me proponho a fazer nesta dissertação é mapear, descrever e analisar, nestes documentos acima descritos e organizados, os discursos neles contidos que podem ou não colaborar para a produção da docência de Língua Inglesa, sendo, portanto, outra abordagem de tais documentos.

Para realizar uma pesquisa que se propõe a fazer uma análise documental, precisei estudar este procedimento. Apresento a seguir o resultado deste estudo.

---

<sup>4</sup> Abordei com mais detalhes as pesquisas e artigos que tratavam dos documentos que compõem este corpo empírico no Capítulo 3.

### 4.3 O tratamento dos documentos

*Estudos baseados em documentos como material primordial, [...] extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. (PIMENTEL, 2001, p. 180).*

É desta forma que operei com os documentos como material empírico desta investigação, sempre pensando que eles seriam o combustível para o meu produto final: as análises. Alessandra Pimentel (2001) ressalta que, se as categorias das análises que produziremos dependem dos documentos e que eles precisam receber alguma espécie de tratamento. Precisamos encontrá-los, selecioná-los e organizá-los sempre orientados pelo problema proposto pela nossa pesquisa. Segundo a pesquisadora, precisamos estabelecer “a montagem das peças, como num quebra-cabeças” (PIMENTEL, 2001, p. 80), um verdadeiro processo de *garimpagem*<sup>5</sup>. Aqui, podemos, ainda, estabelecer uma aproximação com o termo *escavação*, usado por Foucault (2008a) para descrever o trabalho de um analista do discurso. Este capítulo apresenta o tratamento dado a estes documentos, ou seja, o modo, as ferramentas que utilizei para extraí-los das prateleiras.

Creio que seja importante esclarecer o entendimento que faço de documentos nesta pesquisa. Valho-me das palavras de André Cellard (2008, p. 297) e para este momento entendo por documento “[...] todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” ou em formato digital disponível no meio eletrônico”. Cellard (2008) categoriza os documentos em: *documentos públicos (arquivados ou não arquivados)*, *documentos privados* e *documentos pessoais*.

Nesta pesquisa faço uso somente de *documentos públicos*. Tratarei de documentos tipo *arquivos públicos* pelo caráter governamental de todos os documentos que compõem o material empírico desta pesquisa. Cellard (2008, p. 297) ressalta que tal documentação, “Ainda que seja dita pública, ela nem sempre é acessível”. Porém, com os avanços tecnológicos e o acesso da internet, não enfrentei este tipo de situação. Toda a documentação consultada para a elaboração desta dissertação é de fácil acesso e disponível *online*. Um exemplo dessa facilidade de acesso aos

---

<sup>5</sup> Pimentel (2001) apresenta o termo *garimpagem* que, segundo ela, foi o termo utilizado pela pesquisadora Mitsuko Antunes durante as aulas da disciplina História da Psicologia do Brasil, em curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP.

documentos foi a consulta a decretos e leis provenientes da época do império brasileiro para a elaboração do Capítulo 3. Todos os arquivos estão disponíveis para livre consulta no site da Câmara dos Deputados, na seção Legislação<sup>6</sup>.

Também faço uso de *documentos públicos não arquivados*, pois utilizo materiais como revistas, periódicos, publicidade, relatórios não governamentais, não como objetos de análise, mas como elementos que me ajudam a pensar e a relativizar os discursos presentes nos documentos oficiais que são os meus objetos, as minhas fontes principais de análise. Tal variedade de materiais justifica-se pelas palavras de Cellard (2008, p. 298), quando ele define que “Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

De acordo com Jacques Le Goff (1996, p. 545), “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Penso ser importante compreender que os documentos se constituem através de relações de poder às quais são e estão submetidos.

Os documentos se transformam em monumentos em virtude dessas relações de poder, em virtude da sua utilização pelo poder. Este poder também é exercido pelo/a pesquisador/a no momento da escolha deste e não daquele documento, no momento da atribuição de valor para este e não para aquele documento.

Esta relação de poder exercida pelo/a pesquisador/a “[...] depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção”. (LE GOFF, 1996, p. 547). Sendo assim, a escolha/seleção dos documentos não é uma ação neutra, mas recheada de relações de poder o tempo todo. Le Goff (1996, p. 547) ressalta que “O documento não é inócuo”, ele é constantemente transformado pela história na qual ele se insere.

Portanto, para Le Goff (1996, p. 547-548), um documento:

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>>.

seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor o futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

A partir desta concepção de documento/monumento, entendo que, em uma análise documental seja necessário, além de selecionar os documentos e agrupá-los ao ponto de torná-los pertinentes, colocá-los sob suspeita para assim efetuar sua análise, sua leitura, sem ideias preconcebidas.

Faz-se importante também não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte, ou seja, não importa abordar um documento sem levar em consideração as perspectivas econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual e a sua representação enquanto instrumento de poder.

O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo o procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento. (CELLARD, 2008, p. 303).

O objetivo de uma análise documental que toma o documento como monumento é desmontar, desestruturar o documento, pondo em evidência o seu caráter de monumento e é “[...] preciso encontrar através de uma crítica interna, as condições de produção histórica, e logo, a sua intencionalidade inconsciente” (LE GOFF, 1996, p. 547) para daí sim “[...] analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”. (LE GOFF, 1996, p. 548). A partir deste movimento, é preciso descobrir ligações entre as pistas acumuladas e a problemática proposta para formular explicações e interpretações coerentes. Porém este não é um movimento simples e imediatista, na verdade é um trabalho de persistência e exaustão. O que faz a diferença neste processo de desmontar, desestruturar o documento “[...] é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável.” (CELLARD, 2008, p. 304).

É esta postura que assumo ao tomar a análise documental como metodologia, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, pois entendo que “[...] os documentos fornecem uma fonte de dados importantes para entender os eventos,

processos e transformações nas relações sociais”. (MAY, 2004, p. 221). Busco, a partir disso, visualizar elementos que me ajudem a traçar produção da docência de Língua Inglesa e que fazem desta produção uma verdade. Meyer (2014) explica que para quem faz pesquisa pós-estruturalista, é necessário uma disposição indispensável: “[...] admitir que nossas pesquisas também não permitem o acesso à verdade. Elas permitem a descrição, a análise, a problematização e/ou a modificação de *verdades* contexto-dependentes”. (MEYER, 2014, p. 56). Isso também não significa que estamos assumindo uma perspectiva relativista, “[...] que se esteja defendendo o ponto de vista de que qualquer verdade vale; está-se afirmando que o que vale como verdade é objeto de disputa, vai ser determinado na luta, e que as nossas pesquisas fazem parte desse processo, estão nessa disputa”. (MEYER, 2014, p. 56).

Isso implica compreender que não pretendo descobrir como ou quando a construção da docência de Língua Inglesa começa a ser descrita, tampouco identificar em um documento as características e listá-las para explicar ou traçar um modelo do docente de Língua Inglesa. Busco descrever como a produção da docência de Língua Inglesa se dá a partir do(s) discurso(s) produzido(s) e/ou veiculado(s) pelos documentos legais que regulamentam esta docência e seus/as docentes.

É com base nesses pressupostos que realizei as análises dos documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e as práticas pedagógicas do/a professor/a de Língua Inglesa e as apresento no capítulo a seguir.

## 5 OS DESAFIOS DO SER E DO FAZER DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA

*Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnívelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 2014, p. 21).*

Abro este capítulo com uma citação de Foucault, pois é ela que me inspira e me ajuda a compreender que as análises que apresentarei daqui algumas breves linhas não são *ditos* únicos e fechados em si. Não são *descobertas* únicas e que estão *prontas* e *completas* em si. Entendo que tomar os documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa como material empírico e me valer da análise do discurso numa perspectiva pós-estruturalista para verificar de que modos a docência de Língua Inglesa é produzida a partir de tais documentos é suspeitar, é problematizar esses *ditos* e, quem sabe, colaborar para que os *ditos* que ainda estejam por ser produzidos sejam *ditos* de outras formas, de muitas formas, a fim de contribuir para a constituição da docência de Língua Inglesa.

Nesta pesquisa, fui provocada a pensar sobre o *borramento entre as fronteiras*, conforme sugerido por Louro (2007), dos meus múltiplos envolvimento com o tema investigado. Retomando um pouco o que apresentei no Capítulo 1, minha ligação com a docência de Língua Inglesa perpassa o âmbito da pesquisa, me toma como aluna, como professora e, por que não, como usuária da língua, visto que os conhecimentos linguístico-discursivos que construí ao longo de anos de estudo e dedicação me proporcionam utilizá-la para além da vida de estudante ou de profissional. Descrevo isso para demonstrar o quanto foi difícil para eu lidar, manusear, ler, reler, colocar sob suspeita tudo o que eu identificava nos documentos que compõem o corpo empírico desta pesquisa. Entretanto, foi a posição de pesquisadora que foi a função mais difícil de exercer durante esses meses de

investigações. Em alguns momentos, foi quase impossível separar a professora da pesquisadora, os sentimentos que movem a professora, daqueles sentimentos que precisam mover a pesquisadora, ou ainda, separar as revoltas que movem a professora, das revoltas que não podem impedir a pesquisadora de continuar o processo de análise, evitando estabelecer juízo de valor a priori; separar dos olhos que conduzem a professora a enxergar a docência de Língua Inglesa o olhar que precisa ser conduzido pela pesquisadora. Durante a Banca de Qualificação, uma das professoras avaliadoras, a Professora Dra. Jeane Felix, relatou em seu parecer que é importante quando “os/as autores/as se propõem a refletir sobre suas práticas” ou quando “optamos por estudar temas/problemas/questões que nos afetam”. Naquele momento, eu pensei que isso seria um ponto positivo para o meu trabalho, para a minha pesquisa. Não que não o seja, pois certamente não termino esta escrita constituída da mesma forma que a iniciei, apenas pontuo que não é um movimento fácil, e que em alguns momentos é bastante difícil, ou talvez tenha sido bastante difícil para eu, em particular, lidar com esta situação devido ao meu estágio inicial como pesquisadora. Por hora, para esta pesquisa, aceitei o desafio proposto por Paraíso (2012, p. 42), que afirma, buscando inspiração em Nietzsche, que as metodologias de pesquisa pós-críticas nos convidam a “[...] pesquisar ‘lançando-nos além de nós’ mesmas/os”.

Assim, tendo aceito tal desafio, empreendi três movimentos para me aproximar dos documentos selecionados. O primeiro movimento pode ser dividido em três etapas: a) uma pesquisa sobre os documentos legais em vigor ou em fase de implantação no sistema educacional brasileiro a nível básico e superior; b) a seleção dos documentos que, pela sua expressão, são considerados como os mais importantes; e c) uma primeira leitura com destaques e uma pré-classificação de algumas enunciações destacadas. Após concluir as três etapas, pude identificar grupos de recorrência de enunciações que categorizei e organizei em quadros que são apresentados no Apêndice B – Material Empírico I e no Apêndice C – Material Empírico II. O Apêndice B compreende as enunciações extraídas dos documentos legais que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa. Este conjunto de enunciações foi dividido em três grupos a partir da temática por eles abordada: *formação específica, pedagógica e profissional, relações com o*

*ambiente/proposta de trabalho e direcionamento do trabalho docente*. Já o Apêndice C refere-se às enunciações coletadas a partir da leitura dos documentos legais que regem a elaboração dos currículos da formação inicial do/a docente de Língua Inglesa. Novamente foi possível organizar o conjunto de enunciações selecionadas em três grupos: *formação específica, pedagógica e profissional* (grupo que ocorre em ambos os tipos de documentos), *entendimento sobre a própria profissão e formação para a pesquisa*.

O segundo movimento foi a apresentação e discussão desse material em uma reunião de orientação e com a minha orientadora, a Professora Dra. Maria Cláudia. Nesse momento, eu ainda olhava para a seleção que eu havia feito com muitas dúvidas e não conseguia vislumbrar a minha pergunta de pesquisa sendo respondida pelo material que eu tinha em mãos. Durante a reunião de orientação, comentei com a Professora Dra. Maria Cláudia que um fato havia chamado a minha atenção: a utilização da palavra professor e professora em apenas uma situação no documento BNCC-LE. Foi então que decidimos fazer uma busca nos documentos legais que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa por vocábulos e registrar sua recorrência. Após algumas observações e alguns encaminhamentos, organizei os passos do terceiro movimento que eu precisava fazer para finalmente chegar às categorias de análise.

A partir destas combinações, retomei os documentos legais que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa e a primeira ação foi fazer a busca por vocábulos. A definição das palavras a serem investigadas foi motivada por três fatores: 1) a recorrência das palavras nas enunciações selecionadas presentes nos Apêndices B e C; 2) a minha memória da leitura que eu fizera anteriormente (e refizera em alguns casos mais de uma vez) dos documentos legais selecionados; e 3) pelos encaminhamentos estabelecidos na reunião de orientação. O resultado da busca está organizado e tabulado no Apêndice D. Este terceiro movimento consistiu, portanto, em tabular os dados da pesquisa da recorrência dos vocábulos nos documentos legais que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa e reorganizar as enunciações de acordo com as discussões estabelecidas na reunião de orientação.

Após estes três movimentos, foi possível chegar a três categorias principais: a primeira, que aborda a *formação e o desenvolvimento* do/a docente de Língua Inglesa, a segunda cujo enfoque é *responsabilização pela formação inicial e continuada* delegada ao/a docente de Língua Inglesa e uma terceira tratando do *ensino* de Língua Inglesa. Faço a apresentação e discussão destas categorias a seguir.

### 5.1 *English Teacher*: uma sólida formação?



Fonte: Cartoon Stock<sup>1</sup>

Para abrir esta seção, trago uma charge que há alguns dias apareceu na *timeline* do meu perfil em uma rede social, exatamente no momento em que eu lia um material bastante interessante sobre a docência e o ensino de Língua Inglesa no Brasil. O material a que me refiro são dois relatórios: um é o capítulo 14 – Língua Estrangeira<sup>2</sup> do *Censo Escolar* de 2013<sup>3</sup> e o outro, um levantamento sobre o ensino

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.cartoonstock.com/cartoonview.asp?catref=ear0728>>. Acesso em: 30 out. 2016.

<sup>2</sup> Os documentos legais e levantamentos estatísticos utilizam, em sua grande maioria, a nomenclatura *Língua(s) Estrangeira(s)*, pelo fato de a LDBEN/1996 determinar a livre escolha, pela comunidade escolar, de qual Língua Estrangeira seria ofertada tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Entretanto, sabe-se que a maior parte das escolas brasileiras opta pelo ensino da Língua Inglesa devido a questões econômicas, sociais e políticas, conforme já discutido anteriormente. Opto nas seções de análise deste trabalho, por utilizar a expressão *Língua Inglesa* no lugar de *Língua Estrangeira* no corpo texto, mantendo as citações conforme originais, a fim de evitar confusões ao/a leitor/a. Faço esta opção também pelo fato de que desde 22 de setembro de 2016, entrou em vigor a Medida Provisória n.º 742, que promoveu alterações na LDBEN/96 nos artigos referentes ao ensino de Língua(s) Estrangeira(s) nas escolas públicas brasileiras. De acordo com a MP/742, a Língua Inglesa passa a ser oferta *obrigatória* do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1281>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira, datado de 2015, que foi encomendado pelo *British Council Brasil* (Consulado Britânico no Brasil) ao Instituto de Pesquisas Plano CDE intitulado *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*<sup>4</sup>. Cabe esclarecer que os recursos discursivos mencionados – charge e levantamentos – não fazem parte do material empírico, entretanto esses materiais me provocaram a pensar sobre a constituição da docência e dos modos de ser docente de Língua Inglesa.

A charge me remeteu à questão dos conhecimentos específicos que o/a docente de Língua Inglesa, em especial o/a docente que atua na Educação Básica, deve desenvolver no âmbito dos cursos de formação inicial. Lembrei-me de uma situação em particular que narro brevemente. Participei, em 2014, de um processo seletivo – concurso no âmbito municipal – para professor/a de Língua Inglesa cuja prova para todos/as os/as candidatos/as a vagas docentes era a mesma. A prova não continha uma parte de conhecimentos específicos da disciplina (matemática, geografia, inglês...) que, em caso de aprovação, o/a candidato/a lecionaria. Essa lembrança foi importante para que eu continuasse a refletir sobre as minhas análises, pois é importante compreender a que conhecimento esta charge e a lembrança me remeteram.

Os conhecimentos específicos do/a docente de Língua Inglesa devem ser provenientes dos cursos de formação inicial, dos cursos de Letras, sejam eles com habilitação para uma ou duas línguas. Em se tratando de Língua Inglesa, há duas possibilidades de formação inicial específica para a atuação docente na Educação Básica: o curso de Letras Português-Inglês que habilita o/a docente a atuar no ensino de ambas as línguas e suas respectivas literaturas ou o curso de Letras-Inglês que o/a habilita somente para o exercício da docência de Língua Inglesa e suas literaturas. Sabe-se, porém, que esta formação em nível superior somente passou a ser obrigatória com a LDBEN/1996.

A valorização tardia da formação inicial do/a docente brasileiro/a da Educação Básica impactou, obviamente, também na formação inicial do/a docente de Língua Inglesa. Penso ser relevante, aqui, fazer uma breve historicização da formação inicial do/a docente de Língua Inglesa no contexto brasileiro. A formação inicial, para

---

<sup>4</sup> 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: 14 nov. 2016.

o bem ou para o mal, é direta e/ou indiretamente responsável por boa parte da construção dos conhecimentos específicos e pedagógicos do/a docente de Língua Inglesa.

Conforme discuti no capítulo 3, na seção 3.2, na época do império, a formação inicial para o exercício da docência de Língua Inglesa deveria responder às necessidades de desenvolvimento do país visando às relações comerciais que o Brasil possuía com a Inglaterra. Esta formação era de nível médio e oferecida pela Escola de Língua Inglesa, instituída pelo Príncipe Regente de Portugal, em 1809. Os/as professores/as dessa escola eram trazidos/as de países de tinham o inglês como língua oficial, porém esses/as professores/as, além do domínio linguístico, nem sempre contavam com “[...] formação e/ou experiência prático-pedagógica que pudesse embasá-los em suas aulas”. (MAIA; MENDES, 2009, p. 5).

A partir da década de 1930, começam a surgir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de graduar e licenciar em nível superior professores/as preparados/as para exercer a docência nos cursos secundários. Nessa época, o Curso de Letras seguia a mesma organização dos demais: durava em torno de três anos e com mais um ano adicional o/a aluno/a obtinha também o título da Licenciatura, além do de Bacharel. O curso de Letras era ofertado em três modalidades – Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas. “A primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962, pelo então Conselho Federal de Educação, a partir do parecer nº 283 de Valnir Chagas”. (PAIVA, 2005, p. 345).

Seguindo as alterações sofridas por todos os cursos de licenciatura, a partir da LDBEN/1996, a estruturação dos cursos de Letras, conseqüentemente, também foi modificada. Essas alterações receberam um período de transição para serem efetivadas e, no ano de 2001, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* (DCN-Letras) passaram a orientar os cursos de graduação em Letras. Com base na legislação que foi estabelecida, surgiram os princípios, os objetivos e as metas no lugar da obrigatoriedade de currículos mínimos, o que fez com que o foco passasse das disciplinas para a qualidade na formação do/a aluno/a e com o

objetivo de desenvolver competências para a atuação docente do/a futuro/a professor/a, conforme podemos verificar no trecho<sup>5</sup> a seguir:

[...] o curso de letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

\***domínio do uso da língua** portuguesa ou de uma **língua estrangeira**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

\***reflexão analítica e crítica** sobre a **linguagem** como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

\***percepção de diferentes contextos interculturais**;

\***utilização de recursos da informática**;

\***domínio dos conteúdos básicos** que são **objeto dos processos de ensino e aprendizagem** no **ensino fundamental e médio**;

\***domínio dos métodos e técnicas pedagógicas** que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30, grifos meus).

Ao ler o excerto com atenção, podemos observar que tais competências estão em consonância com o que Marina Volpi (2008) chama de *âmbitos* para a formação do/a professor/a de Língua Estrangeira.

O *âmbito linguístico* diz respeito à base teórica, ou seja, “[...] um *sólido conhecimento* da língua que vai ensinar e dos aspectos sócio-culturais que a configuram e determinam”. (VOLPI, 2008, p. 139, grifo meu). As expressões: *domínio do uso de uma língua estrangeira* (primeiro item do excerto) e *domínio dos conteúdos básicos* (quinto item do excerto) nos remetem diretamente ao *âmbito linguístico* proposto por Volpi (2008) tendo em vista que apontam para o(s) conhecimento(s) linguístico que deveriam ser desenvolvidos e adquiridos pelo/a estudante do curso de Letras. Tais conteúdos seriam, de acordo com o excerto, a base para o trabalho do/a futuro/a professor/a na Educação Básica brasileira. Além disso, o segundo item, *reflexão analítica e crítica sobre a linguagem [...] também está em consonância com os aspectos socioculturais citados na definição do âmbito*

<sup>5</sup> Para dar maior visibilidade aos trechos selecionados para a análise, optei por colocá-los em quadros com tipo fonte diferenciado do restante da escrita do corpo do texto.

*linguístico*, quando propõe que o/a professor/a de Língua Inglesa *reflita criticamente* acerca da linguagem como fenômeno em diversos campos.

Ainda nesta perspectiva do *âmbito linguístico*, é possível verificar nos Referenciais Curriculares Nacionais – Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura (RCN-Letras/LE) a recorrência da ênfase nos *sólidos conhecimentos* de uma base teórica que a docência de Língua Estrangeira requer.

Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer **sólidos conhecimentos** sobre **estrutura** e **funcionamento** da **Língua Estrangeira** e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como estratégias para a transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar.

Fonte: RCN-Letras/LE (BRASIL, 2010, p. 76, grifos meus).

As DCN-Letras além, de apontar as competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial, também apontam que

[...] o profissional de Letras deve ter **domínio do uso da língua** ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua **estrutura, funcionamento e manifestações culturais**, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30, grifos meus).

Percebe-se que a expressão *domínio do uso da língua* novamente aparece e nos remete ao entendimento de um *sólido conhecimento* da língua a ser ensinado que o/a docente deve apresentar ao concluir o curso de Letras. Tal docente deve ser alguém que “[...] deveria ter além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e *sólida formação pedagógica* com aprofundamento em linguística aplicada”. (PAIVA, 1997, p. 9, grifo meu).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (DCN-FI) também traçam o perfil do/a egresso/a dos cursos de Licenciatura em relação aos conhecimentos e, por consequência, refletem-se no perfil do/a egresso/a dos cursos de Letras-Língua Estrangeira, com no excerto a seguir

IV – **dominar** os **conteúdos específicos e pedagógicos** e as **abordagens teórico-metodológicas** do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Fonte: DCN-FI (BRASIL, 2015, p. 8, grifos meus).

A compreensão dos “[...] *conhecimentos* sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da Língua Estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de Língua Estrangeira” (VOLPI, 2008, p. 139) constituem o *âmbito pedagógico* da formação do/a professor/a de Língua Inglesa. Neste excerto, podemos perceber que as DCN-FI agrupam os conhecimentos do *âmbito linguístico* e do *âmbito pedagógico* em um único tópico e apresentados pela expressão *domínio* em consonância com os demais documentos, igualmente fazendo alusão aos *sólidos conhecimentos* que incidem em todos os documentos até aqui analisados.

Considerando os trechos destacados nos quadros até aqui e os trechos ressaltados no quadro a seguir, pode-se também analisar a adoção das expressões *conhecimentos*, *conteúdos*, *saberes*.

[O/A professor/a] Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos **diversos saberes** que compõem a **formação universitária** em Letras.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30-31, grifos meus).

[O/A professor/a deverá ter] X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos **diferentes saberes** e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

Fonte: DCN-FI (BRASIL, 2015, p. 5 grifos meus).

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos **saberes e valores**, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Fonte: DCN-FI (BRASIL, 2015, p. 16, grifos meus).

O/a docente deve “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos”, deve apresentar “sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira”, deve compreender os “diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras”. Se buscarmos apoio teórico nos estudos de Alfredo Veiga-Neto e Carlos Ernesto Noguera (2010), que tomaram como referência a etimologia e a arqueologia foucaultiana para estabelecer uma distinção entre saber e

conhecimento, é possível mostrar que estas expressões ocupam um lugar de destaque na formulação de políticas curriculares. Mesmo sendo muito comuns, também é possível perceber que seus significados não são questionados, ou que elas são tomadas como sinônimos.

Assim, quando não estabelecemos distinções entre as expressões *conhecimentos*, *conteúdos*, *saberes*, é porque, em alguma medida, compreendemos que seus significados estão dados. O que Veiga-Neto e Nogueira (2010, p. 79) nos mostram é que a arqueologia foucaultiana permite estabelecer uma distinção importante entre saber e conhecimento, questionando a ideia de que um currículo pode introjetar no sujeito conhecimentos ou saberes que lhe seriam externos. Nas palavras dos autores:

O que fazemos é dispor saberes e/ou conhecimentos de determinadas maneiras e com determinadas ênfases ou realces e omissões ou silenciamentos, de modo a criar as condições de possibilidade para que cada um entre na rede das práticas discursivas e não-discursivas nas quais nós mesmos já estamos mergulhados. Em suma, para a perspectiva arqueológica, não há lugar para um sujeito-protagonista-porque-dono-de-um-saber (ou de um conhecimento); o sujeito é, antes, um efeito do saber (e do poder).

Os autores permitem afirmar que, no processo de formulação das políticas, o currículo<sup>6</sup> é compreendido como um dispositivo de poder envolvido tanto com a transmissão de saberes, conhecimentos e conteúdos, quanto com sua produção.

Os RCN-Letras/LE enfatizam também algumas atitudes esperadas que o/a docente de Língua Estrangeira desenvolva no *âmbito pedagógico*.

O **Licenciado em Letras – Língua Estrangeira** é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Língua Estrangeira.

Fonte: RCN-Letras/LE (BRASIL, 2010, p. 76, grifo do documento).

As DCN-FI no Capítulo III, no Art 8º o item V pontua que o aspecto que constitui o perfil do/a egresso/a no *âmbito pedagógico* é o de

<sup>6</sup> Valho-me das discussões sobre currículo propostas por Thomas S. Popkewitz (1994, p. 174) e compreendo currículo como “[...] um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”.

V – relacionar a **linguagem dos meios de comunicação** à **educação**, nos processos **didático-pedagógicos**, demonstrando **domínio** das **tecnologias de informação e comunicação** para o **desenvolvimento da aprendizagem**.

Fonte: DCN-FI (BRASIL, 2015, p. 8, grifos meus).

Desta vez, a palavra *domínio* aparece fora do *âmbito linguístico*, mas ainda assim referindo-se a *sólidos conhecimentos*, os da “tecnologia da informação e comunicação” neste documento.

Por fim, a autora define o *âmbito personalógico*, que trata da formação do/a professor/a para além da competência técnica, que seja a formação “[...] da síntese do profissional como ser humano [...]” do “[...] posicionamento ético para assumir seu papel numa sociedade em constante mudança [...]” e do “[...] desenvolvimento de sua sensibilidade intercultural [...]”. (VOLPI, 2008, p. 139-140).

Nas DCN-Letras, a formação ética e intercultural também faz parte das habilidades e competências a serem desenvolvidas nos cursos de Letras, o que está em sintonia com o último âmbito apresentado por Volpi (2008), o *âmbito personalógico*.

Um dos excertos que demonstram essa sintonia é a ideia de *percepção de diferentes contextos interculturais* presente do trecho em destaque das DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30). Outro exemplo é o excerto a seguir.

O profissional de Letras deverá, ainda, estar **compromissado** com a **ética**, com a **responsabilidade social** e **educacional**, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 31, grifos meus).

Usa-se o termo *compromissado* “quando o seu emprego se prende ao empenho de uma pessoa na realização de alguma coisa; ajustado, convencionado, acordado com aquilo; de compromisso assumido<sup>7</sup>”. Sendo assim, o seu uso significa que o documento propõe algo que está para além do ofertado pelo curso de Letras ao/à estudante durante a sua formação, está no território da *condução das almas*: “O soberano que reina, o soberano que exerce sua soberania se vê, a partir desse momento, encarregado, confiado, assinalado a novas tarefas, e essas novas tarefas são precisamente as da condução das almas”. (FOUCAULT, 2008b, p.309).

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/2735232>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

Para finalizar esta discussão sobre aquilo que tenho chamado aqui de *sólidos conhecimentos*, trago um último excerto das DCN-FI:

§ 2º No exercício da docência, a ação profissional do magistério da educação básica é permeada por **dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas** por meio de **sólida formação**, envolvendo o **domínio e manejo de conteúdos e metodologias**, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Fonte: DCN-FI (BRASIL, 2015, p. 3, grifos meus).

Na passagem selecionada, aquilo que Volpi (2008) nomeia como *âmbitos da formação de professores/as de Língua Estrangeira* aqui aparece como *dimensões e domínio da ação profissional do magistério*. As *dimensões técnicas* compreendem o *âmbito linguístico*. O *âmbito pedagógico* é diretamente relacionado ao *domínio e manejo de conteúdos e metodologias*, enquanto as *dimensões políticas, éticas e estéticas* estão relacionadas ao *âmbito personalógico*. Todas essas relações são permeadas pela *sólida formação* ou pelos *sólidos conhecimentos* provenientes da formação.

Os discursos dos documentos aqui analisados – DCN-Letras (2001), DCN-FI (2015) e RCN-Letras/LE (2010) procuram regular a formação docente do/a professor/a de Língua Inglesa, visam à concretização dos princípios, dos objetivos e das metas propostos por tais documentos em busca da transformação da docência de Língua Inglesa no cenário educacional brasileiro. A *sólida formação*, a prática pedagógica e os *sólidos conhecimentos* docentes têm a finalidade de mudança, transformação e construção de modos de ser docente e de fazer a docência de Língua Inglesa. É uma prática que deve estar comprometida com a formação integral do/a professor/a, muito além da formação apenas linguística e colocada em xeque na abertura desta seção. Existe todo um investimento estratégico que insere o/a docente de Língua Inglesa em uma relação que o/a mobiliza para a formação integral e abrangente. Nas palavras de Maria Antonieta Celani (2008, p. 30),

Mas, é que vejo o professor de língua estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele. Não o vejo como um técnico que possui os segredos das técnicas, das “dicas” consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira. O professor de língua estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com características

próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam outras profissões.

Assim, o/a professor/a de Língua Inglesa é constituído neste discurso como sujeito que deve sempre estar graduado para lidar com os *sólidos conhecimentos* do *âmbito linguístico, pedagógico e personalógico*, ou seja, “[...] sempre apto a aprender, a ser e a fazer.” (PEREIRA; SOMMER, 2009, p. 15).

Esta ênfase nos conhecimentos do/a docente de Língua Inglesa parece óbvia e natural, porém, para muitos, pode ser imperceptível. Nesta pesquisa é importante dar visibilidade para essa ênfase na formação inicial do/a docente de Língua Inglesa, presente nos documentos legais, para que possamos compreender os significados atribuídos a estes conhecimentos na atualidade e também de que modos estes conhecimentos podem colaborar para a produção de um jeito de ser docente e de exercer a docência de Língua Inglesa.

Na próxima seção, discuto a *responsabilidade e aparente autonomia* delegada ao/à docente de Língua Inglesa, no que tange à sua formação inicial e continuada.

## 5.2 *English Teacher*: responsável pela sua formação?

*O professor, que trabalha com  
um produto extremamente  
perecível como o conhecimento,  
tem a obrigação de estar atualizado.  
(LEFFA, 2008, p. 357).*

Leffa (2008) afirma, na abertura desta seção, que o/a docente de Língua Inglesa tem a obrigação de estar atualizado/a. Esta posição está diretamente articulada com uma racionalidade neoliberal que coloca o/a professor/a de Língua Inglesa em uma condição de empresário/a de si, passando a ser responsável pela sua própria trajetória formativa. “As políticas de responsabilização indicam que um novo governo está tomando forma: o governo das escolhas regulamentadas dos cidadãos individuais, construídos discursivamente como sujeitos das aspirações [...]”. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 397).

Nesse sentido, Michel Peters, James Marshall e Patrick Fitzsimons (2004 *apud* VOSS; GARCIA, 2014, p. 398) “chamam essa nova forma de poder de *busnpower*, a qual é dirigida à subjetividade da pessoa através, não do corpo, mas da mente, para que as pessoas aceitem certas verdades a respeito de si”.

O/a docente de Língua Inglesa é interpelado/a a produzir-se motivado/a por aspirações de autorrealização ao submeter-se a esta lógica que perpassa o seu percurso formativo – a formação inicial – impactando também na formação continuada. Tal percurso está também atrelado a uma ideia de autonomia formativa visto que na perspectiva foucaultiana o sujeito é constituído pelas práticas as quais está submetido. “Se, por um lado, as práticas de governamento contribuem para a formação de sujeitos governáveis, por outro, buscam sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de se relacionar consigo mesmos e, portanto, de se autogovernar”. (DAL’IGNA, 2011, p.34). A autonomia formativa, numa perspectiva foucaultina, seria uma liberdade regulada, pois “[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas”. (FOUCAULT, 1994 p. 232). A relação do/a docente de Língua Inglesa com o seu percurso formativo e a autonomia formativa chamarei aqui de *imperativo da autonomia*. Entendo e utilizo o termo *imperativo* a partir das contribuições de Fabris (2015, p. 132-133). A autora define *imperativo* como um

[...] mandamento que opera com a força na subjetivação e objetivação e age em todas as posições, inclusive e de forma potente, sobre o próprio sujeito envolvido em suas tramas discursivas imperativas. Dessa forma, um imperativo funciona como tecnologia de poder e vai atuar na objetivação dos tempos e espaços e na subjetivação dos sujeitos.

Ao tomar o *imperativo da autonomia* como uma tecnologia de poder<sup>8</sup>, meu objetivo é analisar as relações que ocorrem entre os discursos sobre formação inicial e formação continuada contidos nos documentos legais e o/a docente de Língua Inglesa, a fim de identificar de que forma tais discursos colaboram para a produção de um modo de ser docente de Língua Inglesa na pós-modernidade.

---

<sup>8</sup> Numa perspectiva foucaultiana, entende-se tecnologia de poder como um conjunto de procedimentos por meio dos quais as relações de poder se articulam para produzir regimes de verdade específicos em uma dada sociedade, pois não há verdade fora do poder ou sem o poder (FOUCAULT, 2013).

De acordo com os dados do *Censo Escolar* (2013), 53,2% dos/as docentes que lecionam Língua Estrangeira para o Ensino Médio regular não possuem formação específica para a função. Tais dados não precisam o percentual de docentes de Língua Inglesa que não possuem formação específica, pois todos os dados são relativos à docência ou ao/a docente de Língua Estrangeira em geral. No estudo encomendado pelo *British Council Brasil* (2015), os dados são referentes apenas à docência e ao/a docente de Língua Inglesa. Tal estudo valeu-se dos dados do *Censo Escolar* (2013), de entrevistas que foram realizadas com gestores/as públicos/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as de Língua Inglesa e de observações de aula. No total, foram entrevistados mil duzentos e sessenta e nove professores/as nas cinco regiões do país. Neste levantamento, o percentual de docentes de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira – tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio – que possuem formação superior específica na língua em que lecionam é de apenas 39%. Dentro desse percentual, 69% dos/as professores/as de Língua Inglesa afirmam ter alguma dificuldade ou limitação em relação aos *conhecimentos* da língua que lecionam. Ambos os levantamentos apontam nas conclusões que a principal proposta para melhora da qualidade do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira passa diretamente pela qualificação do/da docente, seja pela formação inicial ou continuada.

A partir da perspectiva do gerencialismo controlado pelo *busnoper* e a lógica do *imperativo da autonomia*, esta qualificação não seria responsabilidade somente das Instituições de Ensino Superior e das redes municipais e/ou estaduais onde o/a docente atua: o/a professor/a de Língua Inglesa é conduzido/a ao lugar de responsável pela sua formação. Percebe-se tal racionalidade nos fragmentos a seguir:

O profissional de Letras deve ser capaz [...] de compreender sua **formação profissional** como processo **contínuo, autônomo** e **permanente**.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30, grifos meus).

O profissional de Letras [...] deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a **importância** da **busca permanente** da **educação continuada** e do **desenvolvimento profissional**.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 31, grifos meus).

Art 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:  
VI – as competências referentes ao **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional**. (p. 3).

Fonte: DCN-FI/2002 (BRASIL, 2002, p. 3, grifos meus).

É possível afirmar, a partir da análise dos fragmentos acima, que o/a docente de Língua Inglesa é constituído/a durante a sua formação inicial, pela lógica do gerencialismo, pelos discursos que operam o *imperativo da autonomia*. Tais discursos legitimam a racionalidade neoliberal de autonomia, fazendo com que o/a docente de Língua Inglesa tome para si, como algo naturalizado, a responsabilidade pela sua formação profissional.

Agora, apresento dois trechos que apontam para algo que possamos chamar de *fragilização* da formação do/a docente de Língua Inglesa.

O graduado em Letras [...] deverá ser identificado por **múltiplas competências e habilidades** adquiridas durante sua **formação acadêmica convencional**, teórica e prática, **ou fora dela**.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30, grifos meus).

Parágrafo único. Os alunos que **exercem atividade docente regular** na educação básica poderão ter **redução da carga horária do estágio curricular supervisionado** até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Fonte: CNE/CP2 (BRASIL, 2002, p. 1, grifos meus).

Analisando os trechos, a expressão “ou fora dela”, presente no primeiro quadro, remete à “formação acadêmica convencional” do/a docente de Letras. Este/a docente, durante o seu percurso formativo, poderia optar por adquirir “múltiplas competências e habilidades” no curso de formação inicial ou em qualquer outra esfera que julgasse apropriada, o que nos remete a um/a docente com autonomia sobre a sua trajetória formativa. No segundo quadro, a proposição “redução da carga horária do estágio curricular supervisionado” significa que a experiência profissional docente do/a graduando/a está se sobrepondo à experiência que seria proporcionada pelo estágio curricular supervisionado, que é pré-requisito para a obtenção do título de licenciado/a em Letras.

O/a professor/a seria o/a empresário/a de si e autogerenciável. Peters, Marshall e Fitzsimons (2004 *apud* VOSS; GARCIA, 2014, p. 398) apontam que

[...] o gerencialismo torna-se uma forma de autogoverno que traz consigo uma noção de um escolhedor autônomo, mas que não será um indivíduo livre, pois as formas de racionalidade e as leis pelas quais o mercado opera irão moldar as pessoas como tipos específicos de sujeitos para que escolham a partir de uma perspectiva geral.

Leffa (2008, p. 361), em consonância com as afirmações do trecho do documento, afirma que:

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um [...] profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade.

Entretanto, Volpi (2008, p 138) rebate o argumento de Leffa, afirmando que compete à universidade a formação do/da docente, visto que é na universidade que se encontram as condições para a realização de uma formação bem articulada, uma formação que seja “concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência”.

O fragmento a seguir afirma que o repertório adquirido pelo/a graduando/a se efetiva somente a partir do exercício profissional docente, reforçando a dicotomia teoria (na universidade) *versus* prática (na escola).

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, **resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo** vivenciado cuja **consolidação virá de seu exercício profissional**, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Fonte: DCN-FI/15 (BRASIL, 2015, p. 7, grifos meus).

O quadro a seguir apresenta uma afirmação que se opõe à apresentada pelo mesmo documento do quadro acima.

§3º Deverá ser **garantida**, ao longo do processo, **efetiva e concomitante relação** entre **teoria e prática**, **ambas** fornecendo elementos básicos para o **desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência**.

Fonte: DCN-FI/15 (BRASIL, 2015, p. 11, grifos meus).

Ao analisarmos os trechos acima, percebemos que a abordagem da relação entre teoria e prática atende às expectativas de que o/a futuro/a docente necessita compreender a realidade do seu trabalho docente e da escola como instituição de forma concreta durante os anos de formação. As vivências de sala de aula precisam surtir aprendizagens que proporcionem crescimento e desenvolvimento, tanto intelectual quanto prático. “Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores/as fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta”. (GATTI, 2013-2014, p. 39).

Tal dissonância entre as informações contidas em um mesmo documento demonstra que “[...] cabe ao/a professor/a responder para além da sua formação inicial, desempenhando inúmeras funções, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização, de desqualificação do profissional docente”. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 397).

Voss e Garcia (2014, p. 397) alertam que:

Desse modo, as reformas nas políticas de formação e profissionalização trazem à tona, novamente, a necessidade do debate sobre a precarização do trabalho docente<sup>9</sup> num contexto de ampliação das exigências no exercício da profissão – domínio de novas tecnologias, pedagogia das competências, transversalidade dos saberes, avaliações formativas, participação na gestão escolar, promoções por mérito, premiações e penalizações, entre outras formas de flexibilização curricular associadas ao controle do desempenho profissional que passam a governar a docência e a conduta dos professores.

Este cenário descrito por Voss e Garcia (2014) está inserido em uma contemporaneidade neoliberal, gerida por um modo de governo neoliberal que imprime outros significados à organização social atual. Fabris e Dal’Igna (2013, p. 53) descrevem este período como “[...] uma forma de governo que

<sup>9</sup> A temática da precarização do trabalho docente é muito importante para o campo dos estudos em docência e está sendo investigada pela pesquisa de Renata Scherer, *O trabalho docente e suas predicabilidades: uma analítica de gênero a partir das metamorfoses no mundo* (SCHERER, 2017, no prelo).

reconfigurou os fluxos de vida. Trata-se do deslocamento de uma governamentalidade<sup>10</sup> centrada na liberdade de mercado para uma governamentalidade centrada na concorrência”.

As pesquisadoras nos provocam a pensar que é nesta perspectiva, da governamentalidade neoliberal, que a docência é produzida, e “[...] isso significa compreender que a docência não preexiste a si mesma. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2013, p. 53-54).

É também em meio a este cenário que os documentos são elaborados e que a partir desta lógica da governamentalidade neoliberal, por meio das enunciações neles contidos, dão origem aos discursos que acabam por disciplinar e regular os modos de ser docente, mais especificamente no âmbito desta pesquisa, os modos de ser docente de Língua Inglesa.

Neste sentido, é possível afirmar que os documentos aqui analisados numa perspectiva da análise do discurso foucaultiana produzem um determinado tipo de subjetividade docente que se caracteriza pela busca de *sólidos conhecimentos* docentes que estão para além dos limites da formação inicial, determinando assim o *imperativo da autonomia*, que pode ser interpretado como uma responsabilização do sujeito-professor/a sobre o seu percurso formativo.

Como um contraponto, concluo esta seção, citando Dal’Igna e Fabris (2015), que sinalizam para a constituição de um *ethos* de formação, numa perspectiva do estabelecimento de relações com a cultura da formação, com o comprometimento de cada um com o seu processo formativo e com a capacidade de fazer a crítica de si mesmo para transformar-se e transformar o próprio processo: “[...] esse *ethos* envolve uma escolha e um pertencimento, mas também uma atitude crítica, a qual pode funcionar como princípio de transformação.” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81, grifo das autoras). Tal transformação impacta diretamente no ser e fazer docente, numa perspectiva shakespeariana do *ser ou não ser*, do *tornar-se ou não tornar-se* sujeito do seu processo formativo, da construção do seu conhecimento e de um

---

<sup>10</sup> O conceito governamentalidade é utilizado aqui a partir dos Estudos Foucaultianos, sendo entendido como “[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

modo de ser docente de Língua Inglesa. A próxima seção traz as discussões e as análises acerca do fazer docente de Língua Inglesa a partir da perspectiva do *ensino*.

### 5.3 *English Teacher*: o ensino precisa melhorar?

## As disciplinas de línguas estrangeiras podem reprovar?

Debate legal | Reprovação

Revista Gestão Escolar, mar. 2011<sup>11</sup>.

## Dois pesos e duas medidas no ensino de Língua Estrangeira

Ao mesmo tempo que as redes investem em centros de idiomas, pouco muda na grade curricular regular

Revista Nova Escola, fev. 2014<sup>12</sup>.

## Por que o ensino do inglês não decola no Brasil

NOTÍCIAS

Professores malformados, aulas superficiais, alunos desinteressados: pesquisadores tentam entender os entraves do ensino da língua inglesa no Brasil – e como resolvê-los

Revista Educação, nov. 2015<sup>13</sup>.

## Escola brasileira precisa ensinar melhor a língua inglesa

EDIÇÃO 235 OLHAR PEDAGÓGICO

Revista Educação, dez. 2016<sup>14</sup>.

## Avaliação como caminho para melhora do inglês nas escolas públicas

EDIÇÃO 235 OLHAR PEDAGÓGICO

Revista Educação, dez. 2016<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/518/as-disciplinas-de-linguas-estrangeiras-po-dem-reprovar>>. Acesso em: 30 out. 2016.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/247/dois-pesos-e-duas-medidas-no-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 30 out. 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/escola-brasileira-precisa-ensinar-melhor-lingua-inglesa/>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/avaliacao-como-caminho-para-melhora-do-ingles-nas-escolas-publicas/>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

Para abrir esta seção, trago cinco títulos de reportagens publicadas em revistas pedagógicas que têm como tema central o/a docente ou o ensino de Língua Inglesa.

A partir da leitura que realizei dessas reportagens, posso dizer que a importância atribuída tanto ao/a docente quanto ao ensino de Língua Inglesa está naturalizada e, portanto, praticamente deixou de ser questionada. É interessante perceber que as reportagens publicadas, tendo a docência ou o ensino de Língua Inglesa como tema central, não problematizam tais questões, pois partem de um entendimento de que a docência e o ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira ocupam um lugar desprivilegiado no currículo escolar.

Moita Lopes (1996) afirma que a falta de estudos e de maiores reflexões sobre o campo de ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil tem feito com que alguns mitos ganhem força e acabem se naturalizando em forma de discursos sobre o ensino, a aprendizagem e o/a docente de Língua Inglesa. De acordo com o autor, dois mitos seriam os mais difundidos no sistema educacional brasileiro: o de que não é possível ensinar Língua Inglesa na escola pública e o da impossibilidade dos/as alunos/as das classes menos favorecidas para a aprendizagem.

Nas palavras de Moita Lopes (1996, p. 68):

A visão da linguagem das classes subalternas como deficiente, por não ser igual à das classes dominantes, é derivada de uma situação político-social em que as classes dominadas são sempre tomadas como deficitárias, ou seja, não se trata de um problema de natureza linguística.

O autor finaliza seus argumentos, apontando que não pode haver outra explicação a não ser a de cunho ideológico para justificar os julgamentos por parte do sistema educacional, em especial do/a professor/a de Língua Inglesa, sobre a falta de aptidão para aprender a Língua Inglesa.

Coelho (2006), ao investigar as crenças de professores/as sobre o ensino de Língua Inglesa, constatou que os/as professores/as apresentavam baixa expectativa com relação aos resultados quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa e que se apresentavam acomodados ao sistema de ensino onde o/a professor/a ainda é o/a articulador/a central do processo. Coelho (2006, p. 140) propõe que:

O ensino de LI nas escolas públicas deve ser levado ao seu desenvolvimento com seriedade, possibilitando a produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão. É preciso que a escola se encontre de fato nas propostas educativas apontadas pela legislação e pelos estudos recentes e que consiga se re-significar, de modo singular, perante o corpo discente e docente.

Tais autores apresentam um breve panorama da situação do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras. É também com base neste panorama que a BNCC-LE traz em seu texto alguns *desafios* para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna no cenário educacional brasileiro atual.

O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O **primeiro** dele é a **superação** de uma **visão tecnicista** da língua, **limitada** a explicações gramaticais ou a **repetição** de frases descontextualizadas, para **priorizar** uma **perspectiva discursiva**, que coloca a **ênfase** na **produção** de sentidos por parte dos/as estudantes, **independentemente** de seu nível de conhecimento da língua em dado momento”.

“Há, ainda, **desafios** ligados à **condições** de **trabalho**, bastante heterogêneas nas escolas do País, que oferecem **carga horária distinta**, turmas que reúnem **estudantes** com **diversos níveis** de conhecimento e que podem ser bastante **numerosas**.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2015, p. 123, grifos meus).

O mesmo documento também apresenta algumas sugestões para que o/a docente de Língua Inglesa consiga superar os desafios apresentados acima.

A **análise** das especificidades de cada situação de ensino, o **planejamento** de possíveis articulações com outros componentes curriculares e a **definição** de atividades que possibilitem o envolvimento dos/as estudantes em práticas de linguagem significativas e relevantes podem ser o ponto de partida para superar os desafios.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2016, p. 123, grifos meus).

Os PCN-LE também apresentam *desafios* para o/a docente de Língua Inglesa, no que tange às condições de trabalhos enfrentadas por ele/a nas escolas

da Educação Básica brasileira, o que segundo os PCN-LE, precisa ser levado em consideração na hora se estabelecerem os objetivos de aprendizagem.

Em relação aos objetivos, é necessário, por fim, refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis.

Fonte: PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66).

Quanto aos *desafios*, as OCEM-LE seguem a mesma linha dos demais documentos, inclusive apresentando dados relativos ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental para justificar a posição assumida no documento.

A respeito da **consolidação** e do **aprofundamento** dos conhecimentos adquiridos no **ensino fundamental**, [...], os levantamentos apontam que muitos **educandos chegam** ao ensino médio com **conhecimento fragmentado** da língua inglesa por uma **série de razões**. Por exemplo: **estruturais** (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais frequente) e **pedagógicas** (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). Daí entendermos a **relevância** da **retomada** – ou **introdução**, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando **consolidar** um trabalho que foi **priorizado** em alguns anos do **nível básico** ou ensinar e **suprir** a **demand**a por essa forma de comunicação.

Fonte: OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 120, grifos meus).

Os textos da BNCC-LE, dos PCN-LE e das OCEM-LE, ao abordarem tais desafios e sugestões, parecem caminhar pelas mesmas trilhas dos textos das reportagens nas revistas pedagógicas, cujos títulos serviram de inspiração para a abertura desta seção.

Nesses textos, também, tanto a docência quanto o/a docente de Língua Inglesa não são questionados, estão naturalizados, e os documentos parecem compartilhar do mesmo entendimento de que a docência e o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira ocupam um lugar desprivilegiado no currículo escolar.

Fabris (2015, p. 143) sugere que deveríamos partir da problematização e não do fato, do cenário em si. Ao partirmos da problematização, conforme a autora enfatiza, então se poderiam analisar “os perigos e as saídas para cada perigo”.

Em trechos como os apresentados acima, em que o cenário é apenas descrito, uma problematização envolvendo os saberes e conhecimentos docentes, específicos e pedagógicos, presentes na constituição de tal cenário, poderia ser utilizada para potencializar as informações e o cenário do ensino de Língua Inglesa no Brasil, apresentadas nos documentos visando potencializar tais informações com o objetivo de fazer de outros modos.

Nas palavras de Fabris (2015, p. 143):

Isso seria operar uma difícil e complicada problemática, fazer que aquilo que sempre é olhado e tomado como menos, menos e, por isso, inferior, sem valor, sem legitimidade, possa circular como outro valor [...] a diferença como ela se apresenta, sem ser a celebração, sem ser tomada como exótica, mas a diferença historicizada, a *diferença como diferença*.

Assim como apresentado, “[...] não há nada de relativismo, mas de uma prática que toma a materialidade não como um espelho da realidade, mas como situada numa rede de saberes, poderes e governo” (FABRIS, 2015, p. 143), o que me parece resultar em pouca ou nenhuma alteração de tal cenário do ensino de Língua Inglesa no Brasil.

Há uma diferença significativa de tempo (anos) entre a redação dos PCN-LE (1998), as OCEM-LE (2006) e a BNCC-LE (2016): são dezoito anos entre o primeiro e o último documento, tendo ainda um intermediário entre os dois, e o cenário apresentado há pouco, aparentemente, nada se modificou.

Além de desafios, a BNCC-LE, os PCN-LE e as OCEM-LE também apresentam os objetivos de aprendizagem para a Língua Inglesa, como podemos verificar nos quadros a seguir:

Durante todo o percurso escolar, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem interações significativas com textos na(s) língua(s) estrangeira(s). Essas vivências em língua estrangeira exigirão abordagens específicas e graus de complexidade, nas distintas etapas de escolarização, de acordo com os conhecimentos prévios dos/as estudantes e as especificidades e demandas de seu contexto sociocultural, com vistas a propiciar oportunidades para:

- \*compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- \*fruir textos na língua estrangeira;
- \*resolver desafios de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais;
- \*compreender e refletir sobre características de gêneros orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- \*apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
- \*compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade; sociocultural e a variação linguística;
- \*refletir sobre a própria aprendizagem.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2016, p. 130).

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

- \*identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- \*vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- \*reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- \*construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- \*construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- \*ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- \*utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Fonte: PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66-67).

[...] a contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras, além de qualquer instrumentação linguística, está em:

\*estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria;

\*fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem;

\*aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;

\*desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira;

Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

Fonte: OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 92).

As OCEM-LE ainda reforçam que os objetivos das escolas regulares diferem dos objetivos dos cursos de idiomas, cujo foco é o ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Inglesa. Não há objeções quanto a ter objetivos diferentes, quanto a focar na formação integral do/a estudante; o que parece não fazer sentido é distanciar-se tanto do objetivo que os cursos de idiomas acabam por estabelecer para o seu *ensino* de Língua Inglesa: *ensinar* uma Língua Estrangeira ao/à aluno/a, capacitá-lo/a linguisticamente, para que assim ele/a consiga ter a capacidade linguística para atingir todos esses objetivos propostos pelos documentos legais.

Inspirada pelas palavras de Michael F. D. Young (2011), também pergunto: o que é importante que nossos/as jovens tenham aprendido em Língua Inglesa ao deixarem a escola? Que modo é esse de ser ou de não ser docente de Língua Inglesa, que está sendo apresentado e construído a partir destes documentos, destas políticas?

O levantamento (vide Apêndice D) sobre a recorrência de algumas palavras nos documentos analisados (PCN-LE, OCEM-LE e BNCC-LE) demonstra que parece ter havido um deslocamento nos documentos de 1998, ano de publicação dos PCN-LE a 2016, ano que em que se está discutindo a BNCC-LE em termos de *aprendizagem*, *conhecimento* e *ensino*. Percebe-se que, em 1998, o objetivo do documento PCN-LE (1998) era orientar o/a docente de Língua Inglesa nesta ordem:

*conhecimentos, ensino e aprendizagens*, e que o foco do documento era o/a *aluno/a*. Se olharmos para os dados do documento OCEM-LE (2006), *ensino e conhecimento* direcionam as orientações propostas. Também é perceptível um *equilíbrio* entre o foco do documento no que se refere aos sujeitos que a ele estão submetidos: *professor/a* e *aluno/a*. Em 2016, com o documento preliminar, BNCC-LE, podemos identificar um equilíbrio na proposta do documento com ênfase nos *recursos* que serão utilizados para que se alcancem os objetivos relacionados a *aprendizagem, conhecimento e ensino*. Tudo isso está voltado para o/a *aluno/a*, tendo em vista que a palavra *professor/a* é citada apenas uma vez neste documento.

Young (2011, p. 609) afirma, com muita preocupação, que “[...] muitas políticas atuais quase sistematicamente ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento”. Se tais políticas ignoram a questão do conhecimento, que é a razão pela qual o/a *aluno/a* frequenta as instituições de ensino, por consequência ignoram o ensino que é a razão da existência do/a docente. Neste modelo de políticas, “a ênfase, invariavelmente, recai nos aprendizes, seus estilos diferentes de aprendizagem e seus interesses, nos resultados mensuráveis de aprendizagem e competências [...].” (YOUNG, 2011, p. 609). Podemos verificar tal tendência nos quadros a seguir:

As temáticas a serem tratadas em língua estrangeira se relacionam aos eixos de formação e temas integradores da BNCC, e as práticas sociais se articulam com as do componente Língua Portuguesa, a partir da perspectiva comum de **uso da língua em práticas sociais** e da opção pelo **texto e pelos modos de interação com ele** (escuta, leitura, oralidade e escrita) como centrais para **a construção dos objetivos de aprendizagem**.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2016, p. 121-122, grifos meus).

Explicações gramaticais e de vocabulário fazem sentido quando **há oportunidades** variadas e continuadas de uso. Ademais, a seleção de que **é relevante explicar** para **cada grupo de estudantes**, em cada língua estudada, dependerá de um conjunto de condições: a(s) temática(s) e o(s) texto(s) em foco, os **conhecimentos prévios dos/as estudantes** e o(s) propósito(s) e o(s) interlocutor(es) da tarefa pedagógica.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2016, p. 125, grifos meus).

[...] aproveitar **o interesse** que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia [...].

Fonte: PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 54-55, grifos meus).

Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, **em torno de temas de interesse** e interagir de forma cooperativa com os colegas.

Fonte: PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 54, grifos meus).

A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de **temas de interesse dos alunos** e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento.

Fonte: OCME-LE (BRASIL, 2006, p. 114, grifos meus).

Para Clarisse Traversini (2004, p. 99), tal ênfase nos interesses do/a aluno/a, que considera “[...] a realidade como ponto de partida para o ensinar e aprender”, faz com que o ensino passe por um processo de redução de conteúdo, sendo focado no/a estudante e nos contextos que o/a cercam, conformando assim, o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa no que diz respeito à escolha dos conteúdos ou das temáticas a serem abordadas em sala de aula.

É importante destacar que esse “esvaziamento do currículo”, como nas palavras de Young (2011), traz consequências muito sérias para o ensino de Língua Inglesa, conforme apontado pelas próprias OCEM-LE:

[...] os levantamentos apontam que muitos **educandos chegam** ao **ensino médio** com **conhecimentos fragmentados** da **língua inglesa** por uma **série de razões**. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais frequente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra).

Fonte: OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 120, grifos meus).

Traversini (2004, p. 100) argumenta que

[...] os alunos podem significar a realidade em que estão inseridos como problemática, necessitando apenas alfabetizar-se e/ou escolarizar-se para intervir nela. E a intervenção na realidade passa a ser viabilizada pela aquisição dos saberes escolares, dosados e sequenciados de maneira que o indivíduo transite do não-saber ao saber.

E é neste ponto que retomo a minha argumentação de alguns parágrafos acima, quando escrevi sobre os objetivos de *ensino* de cursos de idiomas e dos objetivos de *aprendizagem* das escolas regulares.

Ao determinar objetivos que pouco se preocupam com o *ensino* da Língua Inglesa no âmbito dos conhecimentos linguísticos, as políticas educacionais, neste caso por meio dos documentos aqui analisados (PCN-LE, OCEM-LE e BNCC-LE), abrem mão do ensino da língua, daquilo que as OCEM-LE (2006, p. 92) caracterizam como “meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” para “[...] cumprir com outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. (OCEM-LE, 2006, p. 91).

Neste sentido, Young (2011, p. 611) ressalta que, “embora não devamos esquecer o contexto mais amplo, as escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens”. Sendo assim, este deveria ser o propósito a ser levado em conta ao se estabelecerem objetivos de *ensino* e não objetivos de aprendizagem para o trabalho do/a docente de Língua Inglesa, pois é só por meio da aquisição dos *saberes escolares*, conforme argumentado por Traversini (2011), neste caso, os saberes escolares referentes aos conhecimentos de Língua Inglesa, que o/a aluno/a poderá atingir o proposto pelos documentos.

Ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que o/a estudante tenha vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que compreenda a experiência com diferentes línguas como desencadeadora de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro. Espera-se que compreenda a natureza social e histórica da construção de identidades e do mundo e as possibilidades de autoria e protagonismo para participar nas práticas sociais cidadãs. Espera-se que ele/ela se aproprie de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar de interações por meio de textos em diferentes práticas sociais, sobre temas relevantes à sua atuação no mundo em que vive, buscando soluções para lidar com os desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em língua estrangeira, ampliando a sua capacidade de aprender a aprender.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2016, p. 369).

Ao concluir o Ensino Médio, espera-se que o/a estudante tenha ampliado vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que amplie a noção de experiência com línguas como desencadeadoras de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro, para compreendê-las como modos de participação efetiva, individual e coletiva no mundo social. Espera-se que ele/ela compreenda a sua participação como autor e protagonista nas práticas sociais e que possa usar conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar de interações por meio de texto sobre temas que envolvam o mundo diverso e a participação coletiva, lidando com autonomia frente a desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em língua estrangeira e no monitoramento de sua própria aprendizagem.

Fonte: BNCC-LE (BRASIL, 2016, p. 516).

Ao analisar os pontos de chegada propostos pelo documento BNCC-LE, posso afirmar que pouco se espera em relação aos conhecimentos escolares e à *alfabetização* na Língua Inglesa, adquiridas ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Parece que há uma infinidade de objetivos e pontos de chegada mais importantes do que aqueles proporcionados pelo ensino efetivo da língua. Aqui cabe novamente o questionamento proposto por Young (2011), que adapto para esta situação: quais *saberes escolares* de Língua Inglesa são importantes para que o/a aluno/a consiga alcançar e/ou realizar com sucesso todos estes pontos de chegada propostos pela BNCC-LE?

Cabe aqui apontar que não há como controlar a aprendizagem do/a aluno/a, pois aprendizagem está na ordem do indivíduo, não é intrínseco ao exercício da docência. O/a docente não controla a aprendizagem, não estabelece objetivos de aprendizagem, mas sim de ensino, cujo ponto de partida é o conhecimento, o conteúdo, e o ponto de chegada é a apropriação, o uso, as relações que o/a estudante fará com tal conhecimento, resultando assim numa aprendizagem única e singular a cada um/a.

Outro aspecto interessante a questionar é o porquê de tantos pontos de chegada relacionados ao autoconhecimento, à construção de identidades, a práticas sociais, à valorização do local e do mundo onde vive o/a estudante. Young (2011, p.611-612) destaca que, “quanto mais focarmos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que

esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola”. Parece que as aulas de Língua Inglesa tornaram-se locais para o ensino e a aprendizagem muito mais de elementos provenientes da sociologia, da filosofia do que daqueles conhecimentos próprios do ensino de uma Língua Estrangeira.

Para concluir, gostaria de apontar que os documentos legais que compuseram o material empírico destas análises parecem também atender a uma lógica neoliberal de práticas de inclusão e exclusão social, pois, ao mesmo tempo em que afirmam que o objetivo central da oferta de ensino de Língua Inglesa na escola é “dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade” (PCN-LE, 1998, p. 21), permitem que o ensino de Língua Inglesa seja colocado “[...] fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno” (PCN-LE, 1998, p. 24), contradizendo o discurso destes documentos de que o ensino de Língua Inglesa deve ser para além de qualquer instrumentalização linguística, deve ser da ordem da formação do/a educando/a como cidadão/ã completo/a. E vai mais além, reforça o esvaziamento do ensino, pois reforça a condição de que, na escola regular, no currículo regular e no horário regular comum e de acesso a todos/as os/as alunos/as, não há um ensino efetivo e nem uma aprendizagem satisfatória da Língua Inglesa.

A partir das análises deste capítulo, desejo associar-me às pesquisadoras e aos pesquisadores que têm defendido que o lugar de aprender e de ensinar a Língua Inglesa também pode ser nas salas de aula das escolas da Educação Básica brasileira; que o/a professor/a de Língua Inglesa e as aulas desta disciplina merecem receber a mesma importância como qualquer outra disciplina curricular, pois é tão importante e necessária quanto qualquer outra disciplina curricular, e que é direito do/a futuro/a docente de Língua Inglesa ter acesso a uma formação inicial e continuada de qualidade.

Além disso, e retomando o caráter formativo e constitutivo do sujeito a que as aulas de Língua Inglesa devem se propor, gostaria de ressaltar, que, como muitos/as pesquisadores/as da área da Educação, eu também defendo a escola como um local onde o conhecimento é ensinado e construído, a escola que, para muitas famílias, ainda é a esperança para a melhora na qualidade de vida, num futuro mais justo e feliz.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E assim a reflexão faz todos nós covardes.  
E assim o matiz natural da decisão  
Se transforma no doentio pálido do pensamento  
E empreitadas de vigor e coragem,  
Refletidas demais, saem do seu caminho,  
Perdem o nome de ação.  
(SHAKESPEARE, 2003, p. 64).*

Para pensar na conclusão desse trabalho, trouxe como epígrafe, da mesma forma que fiz na apresentação, um trecho da fala de Hamlet muito significativa para se pensar o fazer pesquisa e o que queremos, pretendemos, almejamos para nossas investigações.

Segundo Hamlet, a *reflexão* poderia nos tornar *covardes*. Acredito que o *pensamento*, o *conhecimento*, *não* podem. Penso que este deveria ser o desafio de todo/a pesquisador/a: não permitir que o seu pensamento empalideça, não deixar de “pegar em armas”, como Hamlet também nos provocou a pensar, na apresentação deste trabalho.

Sinto que, durante algum tempo da minha trajetória, seja ela pessoal, acadêmica ou profissional, eu possa ter *pensado* demais e, em outros momentos, possa ter *pego em armas* demais, mas certamente foram estas inquietações, que ora me faziam *pensar*, ora me libertavam para o *movimento*, que me trouxeram até aqui, e me constituem a pesquisadora que termina o seu primeiro ato nestas últimas páginas.

Dito isso, assumo como objetivo nestas páginas finais tecer algumas considerações sobre o exercício analítico que desenvolvi. Então, retomo os principais resultados obtidos, na tentativa de realizar uma síntese, mesmo que provisória.

As análises evidenciaram que, em se tratando da *formação* inicial do/a professor/a de Língua Inglesa, a questão da ênfase nos conhecimentos específicos que este/a docente deve desenvolver no âmbito dos cursos de Letras é apresentada, pelos documentos legais que compuseram o material empírico desta investigação, de forma bastante naturalizada. Tais documentos acabam por regular a formação docente do/a professor/a de Língua Inglesa sem fazer uma distinção clara entre conhecimentos, conteúdos e saberes, sugerindo que, de alguma medida,

tais conceitos estão dados. Os documentos legais propõem um envolvimento do/a futuro/a professor/a na sua formação inicial que está além do que é ofertado via currículo pelos cursos de Letras, projetando um/a profissional *compromissado* com a sua formação ética, social e educacional. Sendo assim, a sólida formação é a ponte para a mudança, a transformação e a construção de modos de ser e fazer a docência da Língua Inglesa. O/A professor/a de Língua Inglesa é constituído como o sujeito que deve estar sempre graduado/a para lidar com os *sólidos conhecimentos* do âmbito linguístico, pedagógico e personalógico.

Ao abordar a responsabilização do/a professor/a de Língua Inglesa pela sua formação, busquei mostrar como este/a docente é interpelado a se constituir como sujeito motivado/a por aspirações de autorrealização ao submeter-se a esta lógica, de que a sua qualificação não é responsabilidade somente dos cursos de Letras, que perpassa o seu percurso formativo, fazendo com que o/a docente de Língua Inglesa tome para si, como algo naturalizado, a responsabilidade pela sua formação profissional. Neste sentido, o/a professor/a de Língua Inglesa seria o/a empresário/a de si e autogerenciável. Nesta perspectiva, é possível afirmar que os documentos legais aqui analisados produzem um determinado tipo de subjetividade docente que se caracteriza pela busca de *sólidos conhecimentos* que está para além dos limites do ofertado pelos cursos de Letras, fazendo com que surja assim o *imperativo da autonomia*, que pode ser interpretado como uma responsabilização do sujeito-professor/a sobre seu percurso formativo.

Gostaria de destacar que não compactuo com alguns princípios desta racionalidade neoliberal que vivemos e que somo forças aos argumentos de Volpi (2008): é a universidade sim, por meio dos cursos de Letras ao longo do percurso formativo, que deve fornecer as condições para a realização de uma formação que atenda às necessidades de atuação e a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, para viabilizar que o/a futuro/a professor/a tenha condições concretas para a realização de um trabalho docente de múltiplas formas. Ainda somo forças a Dal'Igna e Fabris (2015) por também acreditar que a constituição de um *ethos* de formação pode funcionar como princípio de transformação no ser e no fazer do/a docente de Língua Inglesa.

O/a docente e o ensino de Língua Inglesa parecem ocupar uma posição naturalizada que deixou de ser questionada no âmbito da Educação Básica brasileira. Os documentos legais, em especial, os que regem a prática pedagógica

do/a docente de Língua Inglesa – PNC-LE, OCEM-LE e BNCC-LE – apresentam um panorama que coloca o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas em um lugar desprivilegiado do currículo escolar. Os documentos legais também reforçam que os objetivos de aprendizagens nas escolas públicas são diferentes dos objetivos de ensino dos cursos de idiomas. Nesta perspectiva, o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica parece se distanciar de objetivos que visem ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos linguísticos que instrumentalizariam o/a estudante, linguisticamente, para assim compreender, ler, falar, ouvir e escrever, ou seja, fazer uso do idioma ensinado e aprendido na sua função básica: comunicar-se com o mundo. A ênfase nos interesses do/a aluno/a como ponto de partida para o ensino faz com que o ensino/aprendizagem passe por um processo de redução de conteúdo, sendo focado somente nos contextos que cercam o/a aluno/a, conformando o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa. Neste sentido, vale a pena retomar o argumento de Young (2011, p. 611, grifo meu) tão pertinente para se fazer pensar sobre o que os documentos legais determinam ao trabalho docente: “Embora não devamos esquecer o contexto mais amplo, as escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: *maneiras alternativas* de promover o *desenvolvimento intelectual* de jovens”. Sendo assim, este deveria ser o propósito a ser levado em conta ao se estabelecerem objetivos de *ensino* e não objetivos de aprendizagem para o trabalho dos docentes de Língua Inglesa, pois é só por meio da aquisição dos *saberes escolares*, como argumentado por Traversini (2011) – neste caso, os saberes escolares referentes aos conhecimentos de Língua Inglesa – que o/a aluno/a poderá atingir o proposto pelos documentos legais.

Até aqui, tentei retomar e sistematizar alguns resultados decorrentes das análises, com o objetivo de ressaltar as principais contribuições que a pesquisa pode trazer para a discussão sobre a docência e o/a docente de Língua Inglesa e, quem sabe, para pensar/problematizar as condições em que docência e o/a docente se inserem, e seu processo de constituição.

Além de apresentar as contribuições que penso ter podido trazer com essa pesquisa, gostaria de, também, sinalizar alguns pontos que essa pesquisa não analisa, mas que podem contribuir para pesquisas futuras: a) Como a responsabilização sobre a própria formação interpela o/a aluno/a dos cursos de Letras com habilitação para Língua Inglesa?; b) Como este movimento de desvalorização do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas começou e quais

os atravessamentos que constituem este processo?; e c) A problematização das discrepâncias entre os currículos de formação inicial, os documentos legais e os currículos escolares.

Desejo agora destacar algumas contribuições para a minha constituição como profissional e pesquisadora; afinal, considero impossível sair de uma experiência como esta (a escrita de uma dissertação) do mesmo modo como entrei.

Como já descrevi anteriormente, um dos maiores desafios desta pesquisa foi saber dosar *o ser professora e o ser pesquisadora*. Uma das grandes aprendizagens desta pesquisa foi compreender que não foi possível separar a professora da pesquisadora, por mais que este fosse um movimento que, em diversos momentos da pesquisa, precisei tentar realizar de alguma forma. Percebo que as inquietações da professora de Língua Inglesa, em vários momentos, atravessaram e constituíram a escrita e o olhar da pesquisadora. Da mesma forma, o olhar atento e crítico da pesquisadora mantiveram-se nos diferentes espaços que a professora ocupou.

As oportunidades de adentrar o campo da Educação, o estudo dos campos teóricos, dos/as autores/as, dos conceitos e teorias, de construir novas perguntas, de exercitar a crítica nos diferentes espaços em que circulei, de pensar de outros modos e de outras formas o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa têm sido importantes para a constituição tanto da professora quanto da pesquisadora.

Finalizando as considerações, quero registrar o quanto o exercício desse trabalho me permitiu não só crescer profissional e intelectualmente, mas também pessoalmente. Aprendi como esse processo de pesquisa pode afinar o olhar e estimular inquietações. Penso que esse trabalho contribuiu, dentre outros aspectos, para que eu olhasse mais atentamente para minhas práticas docentes.

Espero que esse trabalho possa contribuir – ainda que com mínima parcela – para desdobramentos nos campos de estudos sobre os quais me propus a refletir. E que sirva – pelo menos – para *colocar em pauta* os temas da docência e do/a docente de Língua Inglesa da Educação Básica brasileira.

Concluo sem alimentar uma postura ingênua que pressupõe que tudo pode ser transformado a partir dessa pesquisa, mas espero que ela possa nos auxiliar a adotar uma postura vigilante; isso implica disposição e capacidade para manter “vivo” o *pensamento*, com vigor e coragem!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI; Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/19678/11419>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (proposta preliminar). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras**. Brasília: CNE/CES 492, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: línguas estrangeiras**. Brasília: MEC/SEB, 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: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: MEC/SES, 2010. Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 10 out. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, cap. 1, p. 13-34.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2008, p. 23-43.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.295-315.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes Editores, 2006, cap. 6, p. 125-143.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Cristina Vorraber (Org); VEIGA-NETO, Alfredo José (Colab.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, cap. 5, p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para se escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. “**Família S/A**”: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Formação inicial de docentes em cursos de Pedagogia do Estado do Rio Grande do Sul: relações de gênero que configuram os caminhos da profissionalização**. 2016. São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [Projeto de Pesquisa no prelo].

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2015.191.07/4574>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

FABRIS, Elí T. Henn. A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico. In: BACKERS, José L.; OLIVEIRA, Regina T. C.; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, cap. 5, p. 127-146.

FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**: Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Educación, Bogotá, n.39, p. 49-60, 2013.

FÉLIX DA SILVA, Jeane. “**Quer teclar?**”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate papos virtuais. 2012. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, Clarice Salete; TRAVERSINI, Mauricio do Santos. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 28 jun. 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. cap. 4, p. 73-96.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. É importante Pensar. In: **Michel Foucault, Repensar a Política**. Ditos & Escritos VI, Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010, p.354-358.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1997-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias

na orientação de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 215-226.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a10v29n3.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013, jan./fev. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 28 out. 2015.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n.234, p.423-442, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2688/1844>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marilia Claret.Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Edu.**, Curitiba: v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1828&dd99=pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1996. p. 535-553. Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3riaeMem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2008, p. 253-376.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAIA, Sidclay Ferreira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. A formação do professor de inglês no Brasil: aspectos de história, ensino básico e superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 5., Teresina, 2009. **Anais eletrônicos...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, GT 02 – Formação de Professores, 2009. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24\\_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2015.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 205-230.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 49-64.

MEYER, Dagmar E. et al. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026, out./dez., 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. "Eles não aprendem português quanto mais inglês." A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996, cap. 4, p. 63-80.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

NAVES, Rozana R.; DEL VIGNA, Dalva. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, DF, ano 1, v. 1, n. 1, fev., 2008. Disponível em: <[http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/113696/14738/Analise\\_PCN.pdf](http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/113696/14738/Analise_PCN.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 194p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 121-127, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: UnB, 2003, cap. 3, p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-19, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 28 out. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia M.O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH et al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363. (Advanced Research English Series). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 28 out. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-44.

PEREIRA, Fernando Lifczynski; SOMMER, Luís Henrique. O discurso dos PCNS-Arte: uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em arte. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu, GT 24 – Educação e Arte, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5596--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. de Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 26 mai. 2016.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Editora Vozes, 1994, cap. 9, p. 173-210.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. New York: Dover Publications, INC., 1992.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre, L&PM, 2003.

TOMASEL, Soraia. **Tema de casa na escola: questões de prescrição e correção**. 2013. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Habilitação: Inglês)-Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

TRAVERSINI, Clarice Saete. Partir da realidade. Será que algum dia voltaremos? Anais do IV Simpósio Nacional de Educação: Políticas de Formação de Professores no Brasil. Frederico Westphalen: URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, v.1, p. 97-105, 2004. Disponível em: <<http://www.principo.org/partir-da-realidade-ser-que-qualum-dia-voltaremos.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... . In: VII SEMANA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Santa Maria, 1995. Universidade Federal de Santa Maria, 1995. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/19032451/olhares---alfredo-veiga-neto>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimentos e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In.: SANTOS, Lucíola L. de Castro P. et. al.(Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 67-87.

VIDOTI, Joselita Júnia Viegas. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil no século XIX, com ênfase na língua inglesa**. 2012. 245p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde.../2012\\_JoselitaJuniaViegasVidotti.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde.../2012_JoselitaJuniaViegasVidotti.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2016.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2008, p. 133-141.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manoela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun., 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

## APÊNDICE A - FONTES - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ARAÚJO, Alex Pereira de. **A ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN e nas OCN: em questão a (id)entidade do professor de português construída sob a força de lei.** 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2011.

ARAÚJO, José Neyardo Alves de. **Crenças de professores de inglês de Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais:** uma relação conflitante. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2008.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **“Eu me sinto responsável”:** os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

BARUKI-FONSECA, Regina. **O fazer do professor de língua inglesa:** uma leitura fenomenológica. 2011. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2011.

BENGEZEN, Viviane Cabral. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores.** 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

BUENO, Ivonete Santos. **Foucault e a arte do cuidado de si:** uma nova possibilidade de discussão para a formação continuada de professores de língua inglesa. 2012. 152 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

CAMPOS, Alcione Gonçalves. **Fragmentos de identidades em (dis)curso.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

CANDIDO-RIBEIRO, Douglas. Estados afetivos de professores: o diário de uma professora iniciante de língua inglesa em seu primeiro ano de ensino. **Belt Journal**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 113-127, jul./dez. 2013.

CAPUANI, Rafaela Spezzia. **Análise do discurso das políticas para o ensino de inglês:** tensões entre público e privado. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, SC, 2013.

DANIEL, Fátima de Gênova. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão.** 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista – Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, SP, 2009.

ERLACHER, Ana Carolina. **Ente o herói e a vítima: professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública.** 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

GAMERO, Raquel. **Pesquisa? Só no Paper!** A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça da Silva. **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação.** 2005. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, SP, 2005.

IGNÁCIO, Simone de Azevedo. **“Não se pode mudar aquilo que não se conhece”:** uma reflexão sobre crenças de professoras de língua inglesa. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

JASNIEVSKI, Celia Carrião. **Insatisfação e mudanças:** identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

JASNIVSKI, Célia Carrião; SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. Identidades em construção na voz de uma professora egressa de letras e suas expectativas de bases de conhecimento do professor. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 2, p. 127-142, jul./dez. 2011.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari. **O processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial.** 2011a. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista – Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, SP, 2011.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari. Reflexão e construção de conhecimentos docentes na Prática de Ensino de língua inglesa. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 511-524, set./dez. 2011.

LIMA, Fernando Silvério. Crenças sobre ser professor de inglês: esperanças e medos. **Belt Journal**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 106-120, jul./dez. 2010.

LIMA, Roberto de Souza. **Os PCN-LE e a Prática docente:** realidade ou utopia? 2005. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de

Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

MALABARBA, Taiane. **O percurso do agir interacional no trabalho docente: do projeto de ensino às participações contingentes em sala de aula de língua inglesa.** 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

MALABARBA, Taiane. **O trabalho do professor de inglês em curso livre: na tessitura das prescrições.** 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu, GT 05 – Estado e Política Educacional, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

MENEGAZZO, Maria Alice. **Os PCNEM e PCN+ de Língua Estrangeira: sugestões aplicáveis?** 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006.

MENEZES, Janaina. **Jogos sociais como ambiente de aprendizagem de língua inglesa.** 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

MIRANDA, Débora Fernandes de. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para língua estrangeira: leitura articulada e percepções de professores.** 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

NASCIMENTO, Nubia. **Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa.** 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. Educação intercultural em língua estrangeira. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu, GT 04 – Didática, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5386--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 121-127, 2007.

OSS, Débora Izé Balsemão. **O profissional do ensino de língua inglesa e o seu objeto de ensino: “Do you know what I mean?”.** 2013. 275 f. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

PAES, Bruno Teixeira. **A prática docente dos professores de Arte do ensino público e seus possíveis diálogos com os PCN de Arte**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

PEREIRA, Fernando Lifczynski; SOMMER, Luís Henrique. O discurso dos PCNS-Arte: uma análise foucaultiana sobre a fabricação da docência em arte. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu, GT 24 – Educação e Arte, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5596--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

PERILLAT, Luciana Hortense Garcia. **A formação inicial do professor de inglês: o olhar do aluno**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; RAMOS, Samantha Mancini. Reconsiderando pesquisa sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Sci. Biol. Sci.**, Maringá, v. 30, n. 4, p. 189-196, 2008.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios. **A relação entre prescrição, representações e agir docente: um estudo de caso em um curso de formação inicial**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

RODRIGUES, Beatriz Gama. **Formação de professores de língua inglesa em um curso de letras com habilitação única em inglês**. 2007. 273 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

ROSEIRA, Ana Claudia da Silva; CORADIM, Josimayre Novelli. Crenças de alunos professores: ensino e aprendizagem de língua inglesa e a prática docente inicial. **Revista Memento**, v. 5, n. 2, p. 1-22, jul./dez 2014.

SCHWEIKART, Juliana Freitas. **Crenças e mudanças de crenças de alunos-professores de inglês em período de estágio**. 2009. 78 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

SEGANFREDO, Leandra Ines Santos; BENDETTI, Ana Mariza. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SILVA, Alciene Ribeiro Feitoza da. **Documentos Oficiais do Governo e suas contribuições para a formação docente dos alunos de um curso de Letras Português/Inglês**. 2009. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2009.

SILVA, Laerte. **(Des)Encantos do professor de língua inglesa na rede pública de ensino**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2012.

SILVA, Luiza Machado da. **A língua constitui o professor**: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica**: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Professores de inglês da escola pública**: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)**: uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

STURM, Luciane. **As crenças de professoras de inglês da escola pública e os efeitos na sua prática**: um estudo de caso. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. Zonas de conflitos e potencialidades no processo de se tornar professor de inglês como LE. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 511-531, 2012.

TONÁCIO, Glória de Melo. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. In: 32ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2009. **Anais eletrônicos...** Caxambu, GT 09 – Trabalho e Educação, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5335--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

VARGAS, Bruna Quartarolo. **Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN**: um estudo sistêmico-funcional. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em

Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

VIANA, Karina Mendes Nunes. **Baseado em fatos reais**: papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

## APÊNDICE B – MATERIAL EMPÍRICO I

(continua)

		Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação - Nível Mestrado Professora: Maria Cláudia Dal'Igna Aluna: Soraia Tomasel	
Material Empírico – Compilação dos Dados – Documentos que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa			
DOC	ENUNCIÇÕES		
	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – BNCC-LE (2016)</b>		<p>“Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimar o respeito às diferenças”. (p. 120)</p>	<p>“As temáticas a serem tratadas em língua estrangeira se relacionam aos eixos de formação e temas integradores da BNCC, e as práticas sociais se articulam com as do componente Língua Portuguesa, a partir da perspectiva comum de <b>uso da língua em práticas sociais</b> e da opção pelo <b>texto e pelos modos de interação com ele</b> (escuta, leitura, oralidade e escrita) como centrais para a construção dos objetivos de aprendizagem”. (p. 121-122)</p>
		<p>“O compromisso do componente consiste em oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) estrangeira(s) relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas”. (p. 120)</p>	<p>Ao apresentar uma perspectiva comum de <b>participação social por meio de gêneros do discurso e de oportunidades de uso-reflexão-uso para interagir por meio de textos</b>, busca-se salientar a importância de iniciativas conjuntas para aprofundar e valorizar o trabalho que já é feito na escola em diferentes línguas”. (p. 122)</p>
		<p>“O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro dele é a superação de uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gra-</p>	<p>“Essa perspectiva implica, também, uma expansão do trabalho com escuta, oralidade, leitura e escrita, de modo a propiciar vivências com textos de gêneros discursivos, orais e escritos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues”. (p. 123)</p>

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – BNCC-LE (2016)</b>		<p>maticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção de sentidos por parte dos/as estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento”. (p. 123)</p>	
		<p>“Há, ainda, desafios ligados à condições de trabalho, bastante heterogêneas nas escolas do País, que oferecem carga horária distinta, turmas que reúnem estudantes com diversos níveis de conhecimento e que podem ser bastante numerosas”. (p. 123)</p>	<p>“A análise das especificidades de cada situação de ensino, o planejamento de possíveis articulações com outros componentes curriculares e a definição de atividades que possibilitem o envolvimento dos/as estudantes em práticas de linguagem significativas e relevantes podem ser o ponto de partida para superar os desafios”. (p. 123)</p>
		<p>“Ao concluir o Ensino Fundamental, espera-se que o/a estudante tenha vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que compreenda a experiência com diferentes línguas como desencadeadora de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro. Espera-se que compreenda a natureza social e histórica da construção de identidades e do mundo e as possibilidades de autoria e protagonismo para participar nas práticas sociais cidadãs. Espera-se que ele/ela se aproprie de conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar de interações por meio de textos em diferentes práticas sociais, sobre temas relevantes à sua atuação no mundo em que vive, buscando soluções para lidar com os desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em língua estrangeira, ampliando a sua capacidade de aprender a aprender”. (p. 369)</p>	<p>“[...] a valorização de conhecimentos prévios, o estímulo ao compartilhamento e à ajuda ao outro, e a definição dos conhecimentos em língua estrangeira desejáveis para a atuação em diversos cenários devem orientar as práticas individuais e coletivas em sala de aula”. (p. 124)</p> <p>“Explicações gramaticais e de vocabulário fazem sentido quando há oportunidades variadas e continuadas de uso. Ademais, a seleção de que é relevante explicar para cada grupo de estudantes, em cada língua estudada, dependerá de um conjunto de condições: a(s) temática(s) e o(s) texto(s) em foco, os conhecimentos prévios dos/as estudantes e o(s) propósito(s) e o(s) interlocutor(es) da tarefa pedagógica”. (p. 125)</p>

(continua)

DOC	Direcionamento do trabalho docente	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<p style="text-align: center;"><b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – BNCC-LE (2016)</b></p>		<p>“No componente Língua Estrangeira Moderna, enfatiza-se a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e que expressam valores que são construídos nas práticas sociais. Na etapa do Ensino Médio, amplia-se a vivência com a(s) língua(s) em estudo nas práticas sociais e aprofunda-se a reflexão sobre as relações entre língua, cultura, política e sociedade. A reflexão mais voltada para si e sua relação com o outro, no Ensino Fundamental, dá lugar ao coletivo e à reflexão conjunta sobre possibilidades de participação e de interferência no mundo em que vive. Busca-se fortalecer a compreensão sobre os impactos das decisões e ações humanas, o protagonismo para fins sociais e os modos de construir a autonomia intelectual, política e profissional”. (p. 514)</p>	<p>“Durante todo o percurso escolar, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem interações significativas com textos na(s) língua(s) estrangeira(s). Essas vivências em língua estrangeira exigirão abordagens específicas e graus de complexidade, nas distintas etapas de escolarização, de acordo com os conhecimentos prévios dos/ as estudantes e as especificidades e demandas de seu contexto sociocultural, com vistas a propiciar oportunidades para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;</li> <li>*fruir textos na língua estrangeira;</li> </ul>
		<p>“Ao concluir o Ensino Médio, espera-se que o/a estudante tenha ampliado vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e que amplie a noção de experiência com línguas como desencadeadoras de sentimentos, valores e possibilidades de autoconhecimento e de interação com o outro, para compreendê-las como modos de participação efetiva, individual e coletiva no mundo social. Espera-se que ele/ela compreenda a sua participação como autor e protagonista nas práticas sociais e que possa usar conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em língua estrangeira para participar de interações por meio de texto sobre temas que envolvam o mundo diverso e a participação coletiva, lidando com autonomia frente a desafios de escuta, leitura, oralidade e escrita de textos em língua estrangeira e no monitoramento de sua própria aprendizagem”. (p. 516)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*resolver desafios de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais;</li> <li>*compreender e refletir sobre características de gêneros; orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;</li> <li>*apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;</li> <li>*compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade; sociocultural e a variação linguística;</li> <li>*refletir sobre a própria aprendizagem”. (p. 130).</li> </ul>

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS LÍNGUA ESTRANGEIRA – PCN-LE (1998)</b>	<p>“Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, <b>pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores</b>, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas”. (p. 21, grifo nosso)</p>	<p>“A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras tem o <i>status</i> de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno”. (p. 24)</p>	<p>“Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. [...] A consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana”. (p. 50)</p>
	<p>“Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social”. (p. 27)</p>	<p>“[...] é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho”.(p. 38)</p>	<p>“O trabalho com Língua Estrangeira no ensino fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino: a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua”. (p. 53)</p>
	<p>“Cabe aos professores exercerem seu sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado”. (p. 44)</p>	<p>“A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também toma os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos do mundo. Esta é uma visão do ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países”. (p. 39)</p>	<p>“[...]diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles oportunidades de identificar e reconhecer esses conhecimentos [...]”. (p. 54)</p>
	<p>“A questão central, portanto, é a visão de linguagem que subjaz à prática do professor e como ela é viabilizada por meio da metodologia de ensino”. (p. 45)</p>	<p>“Ao ensinar os tipos de conhecimento mencionados, o professor deve se balizar pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos”. (p. 91)</p>	<p>“[...] é importante ajudar o aluno a relacionar propriedades presentes na língua materna, explorando-a ao máximo”. (p. 55)</p>
	<p>“É preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar o seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e suas construções interpretativas”. (p. 62)</p>	<p>“Ao ensinar os tipos de conhecimento mencionados, o professor deve se balizar pelos conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos”. (p. 91)</p>	<p>“[...] aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia [...]”. (p. 54-55)</p>

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS LÍNGUA ESTRANGEIRA – PCN-LE (1998)</b>	<p>“No que se refere ao ensino de pronúncia, embora o professor não tenha de ser um especialista em fonética/fonologia, precisará conhecer alguns elementos que podem vir a atuar sobre o processo de aprendizagem, tais como:</p>	<p>“Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar a nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores”. (p. 109)</p>	<p>“A mediação do professor é fundamental em todo o esse percurso de aprendizagem, que abrange ainda o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes. Coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para promover a autonomia do aluno, sem a qual torna-se mais difícil garantir avanços”. (p. 55)</p>
	<p>*a interferência – uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões. São fontes de problemas:</p>	<p>“Outra reflexão diz respeito aos espaços sociais que requerem o seu uso. O contexto externo à sala de aula oferece estímulo, estabelece influências, desperta motivações. Contudo, esse quadro não deve se transformar em imposição, cabendo ao professor buscar relevância desse mundo externo em relação às circunstâncias de sala de aula que se apresentam. A sala de aula é um espaço no qual a produção oral será estabelecida como atividade, mais ou menos formalizada, de acordo com o que o grupo definir como necessidades e desejos”. (p. 101)</p>	<p>“Assim, é fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem”. (p. 54)</p>
	<p>* fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa);</p> <p>* fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;</p> <p>* fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;</p>	<p>Esses conhecimentos oferecem ao professor a oportunidade de transformar o processo de aprendizagem da produção oral em alguma coisa que não uma mera repetição mecânica”. (p. 102)</p>	<p>“As atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos”. (p.55)</p>
	<p>“</p>		<p>“A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa”. (p. 55)</p> <p>“[...] obedecidas as condições de relevância daquilo do que se fala em relação à agenda do</p>

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS LÍNGUA ESTRANGEIRA – PCN-LE (1998)</b>	<p>Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:</p> <p>*identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;</p> <p>*vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;</p> <p>*reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;</p> <p>*construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;</p> <p>*construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;</p> <p>*ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;</p> <p>*utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”. (p. 66-67)</p>	<p>“Em relação aos objetivos, é necessário, por fim, refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis”. (p. 66)</p>	<p>professor, este deve aprender a compartilhar seu poder e aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está sendo dito, ou seja, aprender a dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso”. (p. 60)</p>
			<p>“Para que o aluno tenha voz, o professor tem de se acostumar a sair de cena, por assim dizer, de modo que o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno”. (p. 60)</p>
			<p>“Em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira, a questão da relevância é particularmente importante, pois o engajamento discursivo será ainda mais dificultado pelo uso de outra língua que não a materna. Isso é principalmente problemático quando o professor quer impor sua perspectiva – suas interpretações – na interação”. (p. 60)</p>
			<p>“O avaliador se empenha em regular as interações em sala de aula para corrigir rotas de percurso, utilizando um vasto repertório de técnicas sociais, com sensibilidade percepção dos problemas, a fim de que se crie um clima emocional ótimo, conducente a uma aprendizagem também ótima. Isso significa que o professor deve aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, respeitar e compreender o aluno”. (p. 82)</p>
			<p>“Cabe ao professor acompanhar, atentamente as reações dos alunos e refletir sobre elas, levando em conta os possíveis efeitos de aspectos decorrentes do domínio afetivo na aprendizagem, em vez de julgá-las apenas pelos desempenhos em testes, por exemplo”. (p. 82)</p>
			<p>“[...] recomenda-se ao professor o reconhecimento e a aplicação dos direitos lingüís-</p>

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>PCN-LE</b>			ticos dos aprendizes, a fim de que a convivência em sala de aula possa refletir uma democracia comunicativa”. (p. 62)
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – OCEM-LE (2006)</b>	“[...] a relevância de o professor ter a competência linguístico-comunicativa da língua que se propõe a ensinar”. (p. 118)	“Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola 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”. (p. 91)	“Por não visar à aquisição de uma totalidade de linguagem, cultura e conhecimento, essa concepção de letramentos heterogêneos e “comunidade de prática” visa formar o aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques”. (p. 108)
	“Torna-se importante, também, ter em mente a implementação de uma epistemologia contemporânea, a qual não enfatiza o conhecimento compartimentado e fragmentado que comumente se encontrava nos exercícios gramaticais escritos, mais interessados em itens linguísticos isolados do que na comunicação contextualizada de maneira como ela se apresenta”. (p. 122)	O documento traz uma citação de GEE, J. P. (1986): “Referindo-se ao professor de inglês, mas em concepção que se aplica para o professor de Línguas Estrangeiras, Gee (1986) sugere que [...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas de valores, e a identidade [...] de aprendizagem que venham de outros grupos socioculturais. (GEE, 1986, p. 720)”. (p. 99)	“Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepara-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas”. (p. 108-109)  “A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento”. (p. 114)
		Mais uma vez o documento faz referência à GEE (1986): “Conforme Gee, referindo-se ao professor de inglês, em dizeres aplicáveis a professores de Línguas Estrangeiras: [...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes	“Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada e essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou confirme contextos socioculturais diferentes”. (p. 111)

(conclusão)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Relações o com ambiente/proposta de trabalho	Direcionamento do trabalho docente
<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO CONHECIMENTOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS OCÉM-LE (2006)</b>	<p>“[...] a contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras, além de qualquer instrumentação linguística, está em:</p> <p>*estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria;</p> <p>*fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem;</p> <p>*aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;</p> <p>*desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira;,, Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”. (p. 92)</p>	<p>numa visão de mundo que, dado o seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p. 722)”. (p. 109)</p>	<p>“Resumindo a proposta vem a ser educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras”. (p. 113)</p>
		<p>“A respeito da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, como na citação do parágrafo anterior, os levantamentos apontam que muitos educandos chegam ao ensino médio com conhecimento fragmentado da língua inglesa por uma série de razões. Por exemplo: estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais frequente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). Daí entendermos a relevância da retomada – ou introdução, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação”. (p. 120)</p>	
		<p>“Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola”. (p. 108)</p>	

## APÊNDICE C – MATERIAL EMPÍRICO II

(continua)

		Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação - Nível Mestrado Professora: Maria Cláudia Dal'Igna Aluna: Soraia Tomasel	
Material Empírico – Compilação dos Dados – Documentos que regem a elaboração dos currículos da formação inicial do/a docente de Língua Inglesa			
DOC	ENUNCIÇÕES		
	Formação específica, pedagógica e profissional	Entendimento sobre a própria profissão	Formação para pesquisa
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS – PARECER CNE/CES 492/2001 – DCN-Letras</b>	<p>“[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. (p. 30)</p>	<p>“O profissional de Letras deve ser capaz [...] de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente”. (p. 30)</p>	<p>“visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional.” (p. 30)</p>
	<p>“[...] o profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”. (p. 30)</p>	<p>“O profissional de Letras [...] deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional” (p. 31)</p>	
	<p>“O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários”. (p. 30)</p>	<p>“De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes”.(p. 31)</p>	
	<p>“O graduado em Letras [...] deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela”. (p.30)</p>		
	<p>“[...] visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores [...]”. (p. 30)</p>		

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Entendimento sobre a própria profissão	Formação para pesquisa
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LETRAS – PARECER CNE/CES 492/2001 – DCN-Letras</b>	<p>“[...] o curso de letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:</p>	<p>“Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias [...]”. (p. 30)</p>	
	<p>*domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;</p>		
	<p>*reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;</p>		
	<p>*percepção de diferentes contextos interculturais; *utilização de recursos da informática; *domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</p>		
	<p>*domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”. (p. 30)</p>		
<p>“O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins”. (p. 30)</p>			
<p>“Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras”. (p. 30-31)</p>			
<p>“O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho”. (p. 31)</p>			

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Entendimento sobre a própria profissão	Formação para pesquisa
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - RESOLUÇÃO CNE/CP1 – DCN-FI	<p>“[...] formas de orientação inerentes à formação para à atividade docente, entre as quais o preparo para:</p> <p>I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;</p> <p>II - o acolhimento e o trato da diversidade;</p> <p>III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;</p> <p>V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;</p> <p>VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;</p> <p>VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”. (p. 1)</p>	<p>“a) simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;” (p. 2)</p>	<p>“IV – o aprimoramento em práticas investigativas;” (p. 1)</p>
		<p>“V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação de trabalho dos formandos, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira”. (p. 2)</p>	<p>“III – a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (p. 2)</p>
	<p>“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. (p. 3)</p>	<p>“VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”. (p. 3)</p>	<p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;” (p. 3)</p>
	<p>“Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;” (p. 3)</p>	<p>“II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;” (p. 3)</p>	<p>“</p>
	<p>“§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. (p. 5)</p>	<p>“§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional”. (p. 6)</p>	<p>“§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá [...], contemplando:</p> <p>VI – conhecimento advindo da experiência”. (p. 3)</p>

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Entendimento sobre a própria profissão	Formação para pesquisa
<b>RESOLUÇÃO CNE/CP2</b>	“A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas [...]”. (p.1)		
	“Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”. (p. 1)		“
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015 – DCN-FI</b>	“§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”. (p. 3).	“§ 2º No exercício da docência, a ação profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”. (p. 3)	“II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica”. (p.7)
	“V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” (p. 4)	“X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”; (p. 5)	“III – a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização de instituições de educação básica”. (p. 7)
	“VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação”; (p. 4)”	“I – o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania”. (p. 7)	“XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros” (p.8)
			“XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos” (p. 8)

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Entendimento sobre a própria profissão	Formação para pesquisa
<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015 – DCN-FI</b>	<p>“[...]a formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais”. (p. 5)</p>	<p>“II – compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir da concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimentos destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria”. (p.7)</p>	
	<p>“Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá de seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. (p. 7)</p>	<p>“III trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica”. (p. 8)</p>	
	<p>“Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. (p. 7)</p>	<p>“VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade”. (p. 8)</p>	
	<p>“IV – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. (p. 8)</p>	<p>“XIII – estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (p. 8)</p>	
	<p>“V – relacionar a linguagem dos meios de comunicação a educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”. (p. 8)</p>	<p>“IX – atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais” (p. 8)</p>	
		<p>“X – participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (p. 8)</p>	
		<p>“§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. (p. 11).</p>	

(continua)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional		Entendimento sobre a própria profissão
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA - RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015 – DCN-FI	<p>“VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (p. 8)</p>	<p>§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:</p> <p>I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação [...]</p> <p>II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;</p>	
	<p>“Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.(p. 16)</p>	<p>II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;</p> <p>IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas [...]</p> <p>V - cursos de especialização <i>lato sensu</i> por atividades formativas diversas [...]</p> <p>VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas [...]</p> <p>VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas [...]</p>	
	<p>“VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (p. 8)</p>	<p>“Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:</p> <p>[...]</p> <p>III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”. (p. 14</p>	

(conclusão)

DOC	Formação específica, pedagógica e profissional	Entendimento sobre a própria profissão	Formação para pesquisa
REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS – LETRAS – LÍNGUA ESTRANGEIRA – LICENCIATURA – RCN-Letras/LE	“O <b>Licenciado em Letras – Língua Estrangeira</b> é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Língua Estrangeira”. (p. 76)	“Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria”. (p. 76)	“Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho”. (p. 76)
	“Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico”. (p. 76)	“[...] atua em espaços de educação não-formal, como escolas de idiomas, feiras de divulgação científica e museus; em empresas que demandem sua formação específica [...]”. (p. 76)	“[...] atua em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais”. (p.76)
	“Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como estratégias para a transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar”. (p. 76)	“O <b>Licenciado em Letras – Língua Estrangeira</b> trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras, consulados e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais para o ensino presencial e à distancia”. (p. 76)	
	“Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros”.(p. 76)		

## APÊNDICE D – RECORRÊNCIA DE VOCÁBULOS

(continua)

	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação - Nível Mestrado Professora: Maria Cláudia Dal'Igna Aluna: Soraia Tomasel							
Levantamento da recorrência de vocábulos nos documentos que regem a prática pedagógica do/a docente de Língua Inglesa								
DOCUMENTO	NÚMERO DE RECORRÊNCIA DOS VOCÁBULOS							
	Professor/es Professora/s	Aprendizagem/s	Conhecimento/s	Repertório/s	Ensino/s	Recurso/s	Conteúdo/s	Autonomia/s
BNCC-LE (2016)	2	42	61	12	48	99	1	7
<p><b>OBSERVAÇÕES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* O vocábulo <i>professor/a</i> aparece apenas uma vez no documento flexionado em função da diferenciação de gênero, totalizando assim as duas ocorrências.</li> <li>* O vocábulo <i>aprendizagem/s</i> aparece geralmente precedido ou sucedido da palavra <i>objetivos</i>.</li> <li>* Os termos <i>linguístico</i> ou <i>prévio</i> estão associados ao vocábulo <i>conhecimento</i> em dez, das sessenta e uma recorrências do termo.</li> <li>* <i>Repertório</i> é sempre associado ao/a aluno/a, exemplo: “[...] que o/a estudante já possua em seu repertório [...]” (BNCC-LE, 2016, p. 120).</li> <li>* <i>Ensino</i> no sentido de <i>ensinar</i> é utilizado no documento somente sete vezes, as demais quarenta e uma vezes o vocábulo é associado a <i>médio</i> (de ensino médio), <i>fundamental</i> (de ensino fundamental) e <i>religioso</i> (de ensino religioso).</li> <li>* <i>Recurso</i> precede a expressão <i>linguístico-discursivo</i> cinquenta e duas vezes no documento, enquanto que <i>artísticos</i>, <i>literários</i> e <i>culturais</i> são as características atribuídas a <i>discurso/s</i> em outras trinta e cinco vezes.</li> <li>* <i>Conteúdo</i> é utilizado em apenas um momento: “[...] retomada de conteúdos linguístico-discursivos diferenciados [...]”. (BNCC-LE, 2016, p. 126).</li> <li>* <i>Autonomia</i> é sucedida pela palavra <i>intelectual</i> em quatro das sete recorrências do vocábulo. Nas outras três vezes em que <i>autonomia</i> é utilizada ela faz referência a busca pela <i>autonomia</i> em <i>práticas discursivas</i> dos/as estudantes.</li> </ul>								

DOCUMENTO	NÚMERO DE RECORRÊNCIA DOS VOCÁBULOS							
	Professor/es Professora/s	Aprendizagem/s	Conhecimento/s	Repertório/s	Ensino/s	Recurso/s	Conteúdo/s	Autonomia/s
OCEM-LE (2006)	32	9	74	Zero	109	5	8	1
<p><b>OBSERVAÇÕES:</b></p> <p>* O vocábulo <i>professor/a</i> é utilizado para fazer referência à: <i>profissão</i> (dezoito vezes) e <i>formação</i> (cinco vezes). As demais recorrências foram localizadas em trechos de <i>exemplo de atividades, depoimentos, referências e notas de rodapé</i>.</p> <p>* O vocábulo <i>aprendizagem/s</i> refere-se a <i>alunos/as, processo ensino-aprendizagem, Língua Estrangeira e a memórias das aprendizagens de professoras</i>.</p> <p>* Em <i>títulos</i> de seções é possível verificar que <i>conhecimento</i> está presente em dezenove vezes. Relacionado a <i>Línguas Estrangeiras</i> e ao <i>ensino</i>, o vocábulo <i>conhecimento</i> foi recorrente em quinze e dez vezes, respectivamente. <i>Novos</i> (cinco vezes) e <i>já existentes</i> (três vezes) são adjetivos atrelados a <i>conhecimento</i>. <i>Informática</i> relaciona-se com <i>conhecimento</i> no documento apenas uma vez. E por fim, em vinte e duas vezes das 74 em que a palavra <i>conhecimento</i> é utilizada no documento ela está associada a conhecimentos não especificados, como por exemplo: “As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delinham de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual[...]”. (OCEM-LE, 2006, p. 90).</p> <p>* Não foi localizada <i>nenhuma</i> entrada para o vocábulo <i>repertório</i>.</p> <p>* <i>Ensino</i> no sentido de <i>ensinar</i> é utilizado no documento somente vinte vezes. O vocábulo é associado a <i>médio</i> (de ensino médio) trinta e quatro vezes e a <i>fundamental</i> (de ensino fundamental) sete vezes. A expressão <i>Língua/s estrangeira/s</i> é precedida por <i>ensino</i> quarenta vezes, o que representa a maioria das recorrências. As palavras <i>letramentos, básico, regular, clássico, linguístico e aprendizagem</i> estão relacionadas a <i>ensino</i> apenas uma vez cada no documento e <i>comunicativo</i> aparece com duas recorrências.</p> <p>* <i>Recurso</i> é utilizado para remeter a <i>ferramentas</i> ou <i>gráfico</i> (de recursos gráficos).</p> <p>* <i>Conteúdo</i> faz referência aos <i>conhecimentos</i> que serão ensinados na escola, como na citação: “[...] papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. [...]”. (OCEM-LE, 2006, p. 91).</p> <p>* <i>Autonomia</i> aparece apenas uma vez em uma citação da LDB contida no documento: “[...] desenvolvimento da autonomia intelectual [...]”. (OCEM-LE, 2006, p. 120).</p>								

DOCUMENTO	NÚMERO DE RECORRÊNCIA DOS VOCÁBULOS							
	Professor/es Professora/s	Aprendizagem/s	Conhecimento/s	Repertório/s	Ensino/s	Recurso/s	Conteúdo/s	Autonomia/s
PCN-LE (1998)	115	212	310	zero	230	9	zero	3
<p><b>OBSERVAÇÕES:</b></p> <p>* O vocábulo <i>professor/a</i> é utilizado, majoritariamente, para fazer referência a <i>profissão</i> (quarenta e oito vezes) e a <i>interação professor/a-aluno/a</i> (23 vezes). <i>Formação</i> e <i>trabalho</i> somam oito recorrências cada associadas a <i>professor/a</i>. A palavra <i>prática</i> aparece relacionada a <i>professor/a</i> onze vezes. As demais recorrências foram localizadas fazendo referência a: <i>intervenção</i>, <i>compreensão</i>, <i>aprendizagem</i>, <i>acompanhar</i>, <i>capitaliza</i>, <i>refletir</i>, <i>orientação</i>, <i>mediação</i>, <i>língua estrangeira</i>, <i>dever</i> e em <i>títulos</i> do documento.</p> <p>* O vocábulo <i>aprendizagem/s</i> refere-se a <i>Língua Estrangeira</i> (cento e trinta e seis vezes) que significa a maioria das recorrências. No sentido de <i>aprender</i>, a <i>palavra</i> aparece com vinte e seis recorrências ocupando a segunda colocação. O restante das recorrências relaciona-se a: <i>leitura</i>, <i>racional</i>, <i>títulos</i>, <i>ensino</i>, <i>processo</i>, <i>desenvolvimento</i>, <i>avaliação</i>, <i>aluno</i> e a <i>significativa</i>.</p> <p>* No sentido de <i>conhecer</i>, o vocábulo <i>conhecimento</i> aparece sessenta e três vezes. A expressão <i>conhecimento de mundo</i> é citada quarenta e duas vezes, enquanto que <i>conhecimentos sistêmicos</i> é citada trinta e cinco vezes. Na sequência estão: <i>organização textual</i> e <i>já possui</i> (quatorze vezes cada) e <i>conhecimentos necessários para construir</i> (dezessete vezes). São também relacionadas a <i>conhecimento/s</i> as palavras: <i>novo</i>, <i>aluno</i>, <i>específico</i>, <i>linguístico</i>, <i>língua materna</i>, <i>língua estrangeira</i>, <i>padrões interacionais</i>, <i>leitura</i>, <i>cinema</i>, <i>léxico</i>, <i>fala</i>, <i>morfologia</i>, <i>nível fonológico</i> e ainda onze <i>títulos</i> do documento que contém o vocábulo.</p> <p>* Não foi localizada <i>nenhuma</i> entrada para o vocábulo <i>repertório</i> e para <i>conteúdo</i> neste documento.</p> <p>* <i>Ensino</i> no sentido de <i>ensinar</i> é utilizado no documento cinquenta e duas vezes. O vocábulo é associado a <i>fundamental</i> (de ensino fundamental) vinte e duas vezes. A expressão <i>Língua/s estrangeira/s</i> é precedida por <i>ensino</i> trinta e duas vezes e <i>aprendizagem</i> vinte e uma vezes. As palavras <i>aluno</i>, <i>professor</i> e <i>processo</i> estão relacionadas a <i>ensino</i> apenas uma vez cada no documento. <i>Leitura</i> aparece com duas recorrências e <i>produção escrita</i> com três.</p> <p>* <i>Recurso</i> é utilizado para remeter a <i>ferramentas</i> cinco vezes. As quatro recorrências restante são remetidas a <i>humanos</i> e <i>fônicos</i> com uma cada e a <i>tecnológicos</i> com duas recorrências.</p> <p>* <i>Conteúdo</i> faz referência aos <i>conhecimentos</i> que serão ensinados na escola, como na citação: “[...] papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. [...]”. (OCM-LE, 2006, p. 91).</p> <p>* <i>Autonomia</i> é citada três vezes e está relacionada aos/as estudantes.</p>								

DOCUMENTO	NÚMERO DE RECORRÊNCIA DOS VOCÁBULOS							
	Professor/es Professora/s	Aprendizagem/s	Conhecimentos/s	Repertório/s	Ensino/s	Recurso/s	Conteúdo/s	Autonomia/s
BNCC-LE (2016)	2	42	61	12	48	99	1	7
OCEM-LE (2006)	32	9	74	ZERO	109	5	8	1
PCN-LE (1998)	115	212	310	ZERO	230	9	ZERO	3
TOTAL	149	263	445	12	387	113	9	11

DOCUMENTO	ALUNO/A	SUJEITO/S	APRENDIZ/ES	TOTAL P/ DOC	PROFESSOR/ES / PROFESSORA/S
BNCC-LE (2016)	2	23	ZERO	25	2
OCEM-LE (2006)	45	ZERO	14	59	32
PCN-LE (1998)	288	7	19	314	115
TOTAL GERAL	335	30	23	398	149

## OBSERVAÇÕES:

\* A pesquisa dos vocábulos aluno/a, sujeito/s e aprendiz/es surgiu ao final da tabulação dos dados das demais buscas feitas devido a isso não aparece junto com os demais resultados.

\*Parece ter havido um deslocamento nos documentos de 1998 a 2016 em termos de *aprendizagem*, *conhecimento* e *ensino*.

\*Percebe-se que em 1998 o objetivo do documento PCN-LE era orientar os/as docentes nesta ordem: *conhecimentos*, *ensino* e *aprendizagens* e que o foco do documento eram os/as *alunos/as*.

\*Se olharmos para os dados do documento OCEM-LE(2006), *ensino* e *conhecimento* direcionam as orientações propostas. Também é perceptível um *equilíbrio* entre o foco do documento no que se refere aos sujeitos que a ele estão submetidos: professores/as e alunos/as.

\*Já em 2016, com o documento preliminar, BNCC, podemos identificar um equilíbrio na proposta do documento com ênfase nos *recursos* que serão utilizados para que se alcance os objetivos relacionados a *aprendizagem*, *conhecimento* e *ensino*. Tudo isso voltado para o/a aluno/a.