

## O INGLÊS COMO DISCIPLINA ESCOLAR: DOS DISCURSOS OFICIAIS À PRÁTICA

Aline Cajé BERNARDO (Mestre/UFS)

**Resumo:** Na contemporaneidade, o inglês é o idioma mais ensinado nas escolas em todo o mundo. Recentemente, no Brasil, ele se tornou a língua estrangeira obrigatória tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Apesar da posição alcançada por este idioma na legislação, seu ensino tem passado por restrições nas escolas brasileiras. Este artigo, fruto de reflexões de uma pesquisa de doutorado em andamento, busca analisar especificidades dessa disciplina enquanto objeto de ensino, com base em Charlot (2000), Freeman (2016) e Revuz (1998). Busca analisar também as contradições existentes entre os objetivos delineados para este componente nas orientações curriculares nacionais e locais (BRASIL, 1998; 2006; 2017; ARACAJU, 2008), a prática de seu ensino nas escolas, e o seu papel no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. Para tanto, além da literatura específica da área do ensino de línguas, são considerados dados estatísticos do ENEM do período de 2000 a 2014, e alguns depoimentos de professores da rede pública de ensino.

**Palavras-chave:** Inglês, Ensino, Disciplina Escolar, Orientações Curriculares

### Introdução

Quando a escolha de um idioma estrangeiro era ainda tarefa da comunidade escolar, o inglês já figurava como o idioma mais presente nos currículos escolares brasileiros. Na atualidade, ele se tornou a língua estrangeira obrigatória na educação básica, por meio da Medida Provisória nº. 746/2016, que trouxe uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente. A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) faz parte da educação linguística a que todos têm direito, conforme os Artigos 23 e 26 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

As orientações curriculares oficiais afirmam que a função da LE no currículo é educacional, e visa a desenvolver nos estudantes a cidadania por meio do ensino de uma língua. Este artigo apresenta algumas reflexões de uma tese de doutorado em andamento acerca das contradições entre as orientações oficiais e a prática de ensino desse componente curricular na escola pública, levando em consideração, além das diretrizes curriculares, dados estatísticos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no período de 2010 a 2014, e

alguns depoimentos obtidos através de entrevistas com professores de inglês do Ensino Fundamental da rede pública.

### A configuração de uma disciplina escolar

O historiador das disciplinas André Chervel (1990, p. 184) afirma que “uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina”. Segundo este autor, a escola apresenta uma função dupla na sociedade: a de instruir as crianças e a de educá-las. Para tal função, ela conta com a criação de disciplinas escolares que se tornam objetos culturais e conseguem se infiltrar na cultura da sociedade global.

Chervel ressalta a importância de se distinguir entre dois tipos de finalidades de uma disciplina: as “de objetivo ou teóricas” e as “reais”, pois os textos oficiais tendem a misturar esses dois tipos. Isso porque “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188).

As finalidades de objetivo ou teóricas são aqueles presentes nos documentos oficiais. Elas geralmente não coincidem com as finalidades reais, ou seja, com o que acontece na prática:

Mas as finalidades de ensino não estão todas forçosamente inscritas nos textos. Assim, novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato “finalidades reais”. [...] Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 189-190)

Para Chervel, as disciplinas funcionam como dispositivos de aculturação das novas gerações e elas apresentam uma regularidade em sua configuração ou componentes que se entrelaçam em prol do seu funcionamento:

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207)

No que tange aos conteúdos, a língua estrangeira apresenta suas especificidades. No caso do Ensino Fundamental, o conteúdo específico do “ensino de exposição” é de difícil apreensão enquanto objeto de discurso. Devido à peculiaridade de sua natureza, a língua serve, mas não apenas isso, como um meio de comunicação entre as pessoas e de aquisição e transmissão de conhecimentos. Revuz (1998, p. 216-217) faz algumas considerações sobre a complexidade desse objeto:

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo o aparelho fonador. [...] O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um *vaivém* que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e memorização de estruturas linguísticas.

Nesse sentido, o inglês enquanto objeto de ensino, nos dias atuais, parece aproximar-se das “figuras do aprender”, que destacam a heterogeneidade das formas de aprender (CHARLOT, 2000, p. 66). Este autor constrói um inventário dessas “figuras do aprender” sob as quais o saber e o aprender se apresentam:

Objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livro, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais”...; objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...); **atividades a serem dominadas**, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa. (CHARLOT, 2000, p. 66, grifo nosso)

É provável que o inglês, nos moldes atuais, dentre as “figuras do aprender”, esteja mais próximo do terceiro item enumerado por Charlot: “atividades a serem dominadas”, uma vez que envolve aprender a falar, compreender, escrever e ler em outro idioma.

Freeman (2016) também chama a atenção para a especificidade dos conteúdos de ensino de línguas, pois, diferente de outras disciplinas, nesse ensino, a língua é o próprio conteúdo e é, ao mesmo tempo, seu meio de ensino.

Como um dos componentes de uma disciplina, o “aparelho docimológico” supre a necessidade de avaliação dos alunos, de quantificar os rendimentos da aprendizagem, expressando-os em médias. Ele envolve os exercícios utilizados como controle, as provas de exame final e os exames internos e externos à escola. Decorre-se disso que as finalidades de ensino, quer sejam as de objetivo ou as reais deveriam ter uma certa coerência com o seu aparelho docimológico, ou seja, o sistema avaliativo dessa disciplina escolar. No entanto, isso parece não acontecer, nem com as avaliações internas à escola, nem com os exames externos.

### **As finalidades de objetivo do idioma estrangeiro no Brasil**

As orientações curriculares nacionais ressaltam a importância da aprendizagem de um idioma estrangeiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as línguas estrangeiras do Ensino Fundamental II chamam a atenção para a relevância da aprendizagem de uma LE na formação integral do indivíduo. Enfatizam seu objetivo educacional, destacando que ela contribui para a construção da cidadania, da autopercepção e para o desenvolvimento da consciência cultural e do engajamento discursivo, necessários à ação no mundo social.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) confirmam que a função do ensino de LE nesse nível é a educacional e que existe um “conflito” de objetivos quanto às expectativas em relação a esse ensino. Esse “conflito” se dá porque a sociedade brasileira, em geral, tem requerido um ensino de inglês que extrapole a função formativo-educativa, visto que as pessoas desejam alcançar um domínio linguístico do idioma, e que algumas famílias com certo poder aquisitivo, colocam seus filhos em cursos livres de idiomas. Luciano Oliveira (2014) afirma que é tão comum estudar essa língua que os pais de classe média costumam

perguntar aos filhos quando é que eles vão começar a estudar inglês, ao invés de perguntarem se eles pretendem estudar esse idioma ou outra língua qualquer.

A Base Nacional Curricular Comum (2017) reitera a função educacional do ensino de línguas estrangeiras. Nela, nota-se uma ênfase ao uso da língua nas práticas sociais e na interação com os textos – que são entendidos em sentido amplo –, não se restringindo à modalidade escrita. Os objetivos de aprendizagem apresentados são semelhantes aos das orientações curriculares anteriores.

As diretrizes curriculares para o ensino de inglês do Ensino Fundamental da rede municipal de Aracaju recebem o nome de “Língua Inglesa: Conteúdo Programático”, e teve publicação em 2008. Alinham-se aos PCN em sua fundamentação teórica e objetivos, fazendo diversas alusões ao documento nacional ao longo do texto, corroborando seus pressupostos, inclusive reiterando a ênfase ao ensino da leitura e escrita, bem como a utilização dos temas transversais destacados por aquele documento, a saber: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, temas locais, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Em suma, as diretrizes oficiais endossam a importância educacional do componente LE para a formação integral do indivíduo, enfatizando o desenvolvimento de valores como a cidadania e também habilidades que possibilitem o engajamento discursivo e a produção de sentidos para a ação social no mundo, tudo isso por meio do ensino e aprendizagem de uma língua.

### **As finalidades reais em função das condições reais**

A literatura que trata do ensino/aprendizagem de inglês no Brasil, especialmente a que se refere à escola pública, revela que a situação deixa a desejar. Os problemas apontados estão relacionados principalmente às condições materiais inadequadas, classes numerosas, carga horária reduzida, professores não qualificados e utilização de metodologias ultrapassadas que desanimam os alunos. Perin (2005, p. 151) afirma que esse ensino parece causar uma “sensação de não progressão e continuidade dos conteúdos” e de “se estar sempre ensinando e

aprendendo a mesma coisa, o que acarreta na definição de não-seriedade da atuação do professor e na conseqüente desvalorização da disciplina”.

Mais recentemente, outros autores confirmam essa situação quando apontam a existência de uma cultura da ineficiência que contribui para que não se leve a sério o ensino de inglês na escola pública, e pela crença de que lá só se ensina o verbo *to be*, bem como a sensação de que o inglês é só para tapear (FINARDI, 2016; MICCOLI, 2016; COX & ASSIS-PETERSON, 2008).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE admitem que

as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21).

Almeida Filho (2003, p. 29-31) declara que “a prática secular no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que se enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”. Walker (2003, p. 47), por exemplo, afirma que a situação do ensino de inglês na escola pública apresenta um “quadro desolador”, e que há um “mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira na grade curricular” (WALKER, 2003, p. 44). Depois desses sete anos de estudo de inglês, alguns alunos devem passar pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nele, são avaliados também em uma LE.

### O exame externo: o ENEM

Paradoxalmente, visto que as orientações curriculares para o Ensino Médio preconizam o desenvolvimento da leitura, da prática escrita e da comunicação oral, o ENEM avalia apenas a habilidade de leitura, com foco na interpretação de textos. A prova a que são submetidos os candidatos contém apenas cinco questões objetivas de língua estrangeira e eles têm a possibilidade de escolher previamente, quando da inscrição no exame, entre o inglês e o espanhol.

Realizei um levantamento sobre o desempenho no inglês dos candidatos que realizaram essa prova<sup>1</sup>, no período de 2010 a 2014, quanto ao número de acertos das cinco questões<sup>2</sup>. Os dados foram obtidos no *site* do INEP, na seção de Microdados. Na análise foram considerados apenas os participantes que estavam presentes na prova objetiva de Linguagens e Códigos, na qual está incluída a prova de língua estrangeira. Foi comparado o desempenho nacional com os dados do estado de Sergipe.

Os dados revelaram que, nacionalmente, há um maior percentual de candidatos, durante todo o período analisado, que acerta entre 0 e 2 questões. A Tabela 1 revela que a média de acertos de questões dos sergipanos é ainda menor do que a dos demais candidatos em nível nacional.

**Tabela 1:** Distribuição da população segundo a média de acertos das questões de Inglês no ENEM, Brasil x Sergipe, 2010-2014.

Ano	Brasil	Sergipe
2010	2,13	1,63
2011	2,45	1,80
2012	2,24	2,00
2013	2,40	2,10
2014	1,82	1,61

Fonte: Brasil (2015)

<sup>1</sup> O caderno de provas denominado “Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” apresenta cinco questões de cada língua estrangeira (Inglês e Espanhol), sendo que a opção por uma das línguas é feita no momento da inscrição no referido exame.

<sup>2</sup> A proficiência no ENEM é mensurada através da Teoria da Resposta ao Item (TRI), que modela a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item por meio de uma função monotônica crescente, a qual indica que quanto maior a proficiência do avaliado, maior será a sua probabilidade de acertar o item considerado na análise. Portanto, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma diferente, a depender de quais itens acertaram ou erraram e podem, assim, ter habilidades diferentes. Em minha análise, para termos uma ideia do desempenho dos candidatos, consideramos apenas a quantidade de acertos às questões, tendo em vista a impossibilidade de estimar o comportamento de cada participante, relativo aos itens da prova, sobretudo, por se tratar de um banco volumoso, com milhões de dados de todo o território nacional, o que demandaria a utilização de métodos estatísticos avançados e *softwares* dispendiosos, e não representar o foco desta pesquisa de doutorado. Os microdados disponíveis na plataforma do INEP encontram-se em estado bruto, o que exigiu a filtragem das cinco questões de inglês do caderno de Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O referido caderno apresenta-se em quatro versões, nas quais as questões variam de posição nas provas, que estão distribuídas em cadernos diferenciados pela cor da capa. O trabalho estatístico de filtragem dos microdados do ENEM foi realizado pela Empresa Júnior de Ciências Atuariais e Estatísticas da Universidade Federal de Sergipe. Para maiores informações sobre os critérios de correção das provas objetivas, ver a Nota Técnica para procedimento de cálculo das notas do ENEM, emitida pelo INEP em dezembro de 2011, disponível no portal [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

Essa tendência é bastante acentuada no ano de 2010 e apresenta pouca variação até o ano de 2014. Os dados também mostraram que no ano de 2014, 20% dos candidatos sergipanos erraram todas as questões. Se considerarmos em termos de média de acertos dos outros candidatos, há a prevalência de acerto de duas questões em todo o Brasil, sendo que em Sergipe a média é ainda menor que a nacional.

Ao longo do período examinado, verificou-se uma tendência de opção pelo Espanhol como LE, sendo que em 2010 cerca de 55% dos participantes optaram pelo idioma supramencionado. Esse percentual aumenta para um pouco mais de 68% em 2014. O percentual maior de opções pelo espanhol se dá majoritariamente por parte dos candidatos oriundos da escola pública.

Alguns depoimentos já levantados na minha pesquisa de doutorado em andamento mostram essa realidade. O professor Jimmy<sup>3</sup>, consciente da “fuga” para o espanhol, no ENEM, afirmou: “[...] desde quando eu começo a dar aula eu já digo: ‘Olha, o inglês daqui não é voltado para o vestibular, é voltado para você usar no seu dia a dia, é isso que eu quero’. Ele acrescentou: “É, é sempre focado para usar no dia a dia, não foco no vestibular não, mesmo porque a maioria sempre escolhe espanhol”. Já a professora Pamela, que também leciona no Ensino Médio, afirmou que costuma incentivar seus alunos a escolherem o inglês no ENEM da seguinte maneira: “Eu, às vezes, digo: ‘Olhe, quem optou por inglês no ENEM vai ganhar um ponto agora’”.

Torna-se necessário investigar o que ocorre na escola que promove essa “fuga” do inglês: que motivos levariam alguém que passou a maior parte da sua vida escolar estudando inglês a optar por outra língua, a qual provavelmente estudou menos tempo.

### **Os exames internos: o status do inglês e as avaliações escolares**

Dentre os professores entrevistados, grande parte afirma que os alunos têm maior interesse pelo inglês na escola quando o idioma é para eles uma novidade como disciplina, isto é, no 6º. ano. Antes disso, o ensino de uma LE não é obrigatório na escola pública. Depois disso, eles parecem se desmotivar, provavelmente porque fracassam e/ou porque não

<sup>3</sup> Os nomes dos professores aqui citados são fictícios.



veem sentido naquela aprendizagem para a suas vidas. Então, os professores passam a dizer que os alunos são desinteressados.

A disciplina parece também não ser levada tão a sério pela comunidade escolar em geral, a ponto de ser inadmissível ou inviável “reprovar alguém” nessa disciplina. A professora Jennifer admitiu:

Porque não tenho que estar exigindo assim do meu aluno, que ele aprenda inglês, não posso estar exigindo. [...] eu lembro que quando eu estava começando a dar aula no 9º ano lá no interior houve uma polêmica, porque o aluno não fazia nada e não conseguia nota; a menina não conseguiu nota e foi um sucesso porque coordenação e direção dizia: "Dê mais uma chance, ajeita aí, como é que pode? Reprovar em inglês? Passou em português, passou em matemática, e vai reprovar em inglês?" É... e assim, eu danço conforme a música, eu vou ficar reprimindo... retendo o meu aluno, numa série porque ele não aprende inglês? Eu não posso, não acho que devo cobrar isso do menino não.

Há indícios de que a disciplina ocupe uma posição inferior entre as outras nas representações dos demais professores. Nesse sentido, o professor Juan acrescentou:

[...] criticam quando o aluno vai pra recuperação ou quando ele reprova numa língua estrangeira. [...] Outros dizem: “Como é que um professor tem coragem de reprovar um aluno em inglês? [...] Às vezes, eu costumo dizer que dá até vergonha de algumas provas que a gente elabora de tão elementares que são.

A professora Valerie faz uma reflexão bastante pertinente acerca da situação do inglês na escola regular, ao afirmar que:

Embora a necessidade de aprender um outro idioma seja um conceito amplamente aceito e difundido, é comum até mesmo entre educadores, a ideia de que o ensino de inglês é algo inatingível e supérfluo. Faz parte do meu cotidiano, ouvir de professores e alunos: “Mal aprendem português, quanto mais inglês”, ou seja, a má qualidade do ensino público é apontada como justificativa para se negligenciar o ensino de inglês. Sendo assim, o que está por trás dessa atitude contraditória que, ao mesmo tempo em que quer e vê a necessidade de aprender inglês, questiona e descarta sua finalidade?

Apesar de todo o discurso sobre a importância do inglês para a formação do cidadão contemporâneo, tal idioma tem desempenhado o papel do primo pobre das disciplinas escolares. A ele é dispensado apenas duas aulas semanais de 50 minutos cada no Ensino Fundamental e no Médio, apenas uma aula de 50 minutos por semana. Além disso, não obstante o caráter educacional dessa língua no currículo escolar, ensina-se predominantemente, leitura de textos e gramática, prioriza-se o ensino sobre a língua e não a própria língua. Nas provas escritas, avalia-se o caráter estrutural do idioma.

Portanto, os discursos oficiais sobre a LE, o modo de implementação das políticas públicas para seu ensino e sua avaliação, bem como a organização do currículo escolar parecem estar em constante descompasso.

### Considerações Finais

Este artigo iniciou uma reflexão acerca das contradições existentes no ensino de inglês na escola pública. Apesar de as diretrizes curriculares oficiais valorizarem o ensino e a aprendizagem da LE, elas reconhecem seu fracasso devido às contingências e ao afirmarem que os professores têm realizado um ensino mais focado nos aspectos linguísticos e/ou instrumentais. O ensino de LE, de um modo geral, parece sofrer o efeito retroativo do ENEM, formatando práticas de priorização da leitura e dos aspectos gramaticais da língua. Esse exame, por sua vez, não avalia quase nada do que é proposto nas diretrizes oficiais, tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Além disso, na prática, reserva-se pouco espaço e tempo para a língua estrangeira no currículo escolar e opera-se sua subvalorização no âmbito quantitativo das questões do ENEM.

Portanto, no aspecto linguístico, tendo em vista a média baixa de acertos das cinco questões nessa prova, que exige dos participantes apenas a habilidade da leitura e interpretação de textos, parece que a escola tem fracassado. Quanto à função educacional, devido à ênfase que tem sido dada, na prática, aos aspectos linguísticos, presume-se que ela tem sido pouco considerada. Tal função deve ser desenvolvida com a utilização da língua-alvo, visto que se trata da disciplina de uma outra língua diferente da materna, mas, se

julgarmos pela opção da maioria dos candidatos pela prova de espanhol, podemos supor um nível baixo de contato, frequência e familiaridade com o inglês.

Sem querer dar conta da totalidade de um assunto tão complexo, nem encerrar o debate, presume-se que, pelo menos no nível superficial do discurso, não se sabe exatamente aonde se quer chegar com o ensino de inglês na escola, considerando-se os discursos oficiais e as práticas; e isso é agravado pelas condições materiais efetivas do “como” chegar, dadas às condições estruturais precárias tão enfatizadas no discurso docente e presentes nas pesquisas e literatura da área. Quanto ao nível do discurso que considere as ideologias subjacentes, esses descaminhos do inglês têm outra explicação. Nada é como parece ser. Talvez seja um projeto fabricado para fracassar, mas isso já é tema para outras pesquisas.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: EDUnB, 2003. p. 19-34.

ARACAJU. PREFEITURA MUNICIPAL. Secretaria Municipal de Educação. *Língua inglesa: Conteúdo programático*. Organização de Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa. Aracaju: Semed, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*. Brasília. 20 dez. 1996. Publicada no Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do ENEM (2010-2014)*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-microdados>. Acesso em 04/01/2015.

BRASIL. *Medida Provisória nº .746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei

11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União 23/09/2016, seção 1, página 1.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, M. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, M. A. (Org.) *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/Cuiabá: Pedro & João Editores/EdUFMT, 2008. p. 19-54.

FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduel, 2016.

FREEMAN, Donald. *Educating Second Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura (Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 14-36.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PERIN, Jussara O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 143-157.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: EDUnB, 2003. p. 35-52.