

OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM CONVITE À REFLEXÃO E AÇÃO

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti
Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Mestre em Educação e Professora Assistente na Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina /Escola de Referência em Ensino Médio Otacílio Nunes de Souza- Petrolina
E- mail: zairacavalcanti@hotmail.com

Doutor em Educação e professor titular do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: mrribeiro27@gmail.com

Resumo: Este estudo de natureza bibliográfica tomou por base autores como Almeida Filho (2015), Leffa (2011), Paiva (2010), Soares (2005) dentre outros e teve por objetivo maior refletir acerca dos desafios propostos ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, considerando essa competência linguística como oportunidade de prática social dos sujeitos, tendo em vista a notória demanda da aquisição e uso do idioma na atualidade por ter se tornado a língua universal. A literatura atual sinaliza um panorama histórico desfavorável do ensino das línguas estrangeiras no Brasil, o que provocou a ausência de políticas de ensino de línguas estrangeiras. Em decorrência, a aquisição da língua inglesa, tão necessária aos dias atuais, não se estabelece por meio da escola e mesmo ancoradas por lei, as políticas públicas educacionais não favorecem esse letramento, sobretudo no que diz respeito aos investimentos no âmbito didático-pedagógico. Em vista disso, embora haja no mundo um grande número de indivíduos buscando competência linguística para se comunicar por meio do inglês, percebe-se lacunas e insucessos no processo de ensino-aprendizagem desse idioma nos espaços escolares, e, em especial, nas escolas públicas que figuram como reflexos da trajetória histórica do ensino de Línguas estrangeiras em territórios brasileiros e desvelam desafios nesse processo de aprendizagem. Assim, constatou-se descasos e fragilidades ao longo dos anos relacionados ao ensino do inglês no país, bem como a urgente necessidade de otimizar a prática pedagógica de docentes da área por meio da potencialização das políticas educacionais de formação de professores, a fim de que se atenda à demanda desse processo de letramento. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma efetiva com as reflexões na área de linguística aplicada, bem como com a continuidade de discussões e pesquisas desenvolvidas na área.

Palavras-chave: Língua inglesa, Ensino-aprendizagem, Panorama histórico, Letramentos.

Introdução

A influência e hegemonia da língua inglesa na contemporaneidade tem provocado uma crescente demanda pelo estudo do idioma, o que torna o ensino e a aprendizagem dessa língua estrangeira foco de pesquisas na área da linguística aplicada. Aspectos político-pedagógicos como a mediação do professor desse idioma e carga horária disponibilizada para a disciplina, por conseguinte, tem se tornado um ponto de discussão frequente, tendo em vista as dificuldades do ensino de inglês no contexto nacional e a preocupação com o desenvolvimento da competência linguística oral e escrita nos contextos de ensino da língua para que se efetive a comunicação por meio dessa dimensão do letramento.

Todavia, múltiplos são os desafios da universalização dessa língua, haja vista os comuns entraves à sua aquisição. No Brasil, sua presença é obrigatória no currículo escolar a partir da 5ª série (6º ano) de escolas públicas, como declara a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. É possível constatar também sua inclusão a partir do primeiro ano do ensino fundamental em muitas escolas privadas. Apesar dessa obrigatoriedade e presença no currículo desde a mais tenra idade para muitos, percebe-se que a competência linguística para fins práticos que caracteriza qualquer letramento não se concretiza, pois, segundo Soares, (2004) os indivíduos que dominam as práticas de leitura e escrita numa língua deverão estar aptos a integrar e atuar nas diferentes atividades sociais, podendo, então, estabelecer interação com o outro. No caso de uma língua estrangeira, faz-se necessário considerar também o domínio das habilidades de escuta e fala.

A literatura especializada sinaliza que a aquisição da língua inglesa, tão necessária aos dias atuais, não se estabelece por meio da escola e mesmo ancoradas por lei, as políticas públicas educacionais não favorecem esse letramento, sobretudo no que diz respeito aos investimentos no âmbito didático-pedagógico. Assim, aos indivíduos resta, então, a busca por cursos específicos oferecidos pelas reconhecidas “escolas de línguas”, as quais se tornam, muitas vezes, inacessíveis, tendo em vista o alto investimento financeiro à maioria. Outra possibilidade, e talvez a mais eficaz, é a aquisição da língua “in loco”, quando o indivíduo tem a oportunidade de se inserir em países cuja língua oficial seja o inglês e por meio da escuta e interação adquirir naturalmente o idioma. Programas de intercâmbio que oferecem estada e curso de inglês em países como Canadá, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Austrália, Inglaterra e outros têm sido eficazes nessa construção linguística por décadas a fio. Entretanto, essa também é uma opção inviável à maioria dos brasileiros cujos recursos são poucos, uma vez que a localização geográfica brasileira, aliada à política econômica financeira, não favorecem esse tipo de experiência.

A despeito de resistências ao seu ensino em alguns países, por questões políticas ou culturais, há uma crescente demanda para sua aprendizagem no mundo inteiro. É a principal língua estrangeira estudada em países do primeiro mundo e, segundo Paiva (2010), o interesse de vários países em promover o ensino do idioma é uma maneira de obter acesso à ciência, tecnologia, ao comércio e turismo internacional. Assim, a questão do ensino de inglês como língua estrangeira tem sido foco de pesquisas já que traz em si implicações sociais e políticas. Um estudo na Grécia, que apresenta o inglês como a língua do poder, do progresso e do prestígio, por exemplo, apresenta o ensino dessa língua como uma

possibilidade de conscientização do indivíduo, de ação e conseqüente transformação social e para isso, conforme a autora, a pesquisa vale-se do pensamento do escritor brasileiro Paulo Freire em sua “Pedagogia do Oprimido”.

Em vista disso, este estudo se justifica por apresentar considerações sobre a importância do letramento em língua inglesa no atual contexto mundial diante da universalização e hegemonia da língua nos âmbitos acadêmico, científico e comercial e tem por objetivo primordial refletir acerca dos desafios propostos ao ensino – aprendizagem da mesma, considerando essa competência linguística como oportunidade de prática social dos sujeitos.

Metodologia

Esse trabalho é um estudo de natureza bibliográfica a partir de trabalhos publicados no período de 2003 a 2015, trazendo obras de autores como Street (2014) e Soares (2004), que apresentam o aspecto social do letramento, Stevens (2003), Leffa (2011), Paiva (2010), apontando considerações acerca do ensino do inglês no Brasil e formação de professores, e Almeida Filho (2015), que enfatiza a importância da formação continuada desses docentes.

Foi realizada também uma busca de artigos científicos, divulgados na base de dados da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da SciELO (Scientific Electronic Library Online), considerando a amplitude no que se refere à abrangência dos periódicos. Conforme os descritores “Letramento em língua inglesa” e “Ensino de inglês no Brasil” foram, então, encontrados diversos artigos do período compreendido entre 2010 a 2014. Assim, foram identificados 60 artigos sobre letramentos, dos quais apenas 11 abarcavam a ideia do letramento em língua inglesa e 68 versavam acerca do ensino do idioma no país. Os mesmos apontaram para obras de relevância na temática, entre os quais estão os autores acima citados e consultados.

Resultados e Discussão

É notória a convivência com esta língua estrangeira em todos os cantos do nosso país. Há constantemente uma avalanche de vocábulos ingleses introduzidos à rotina do povo brasileiro como prova de seu domínio também em terras brasileiras. Termos como “whisky”, “hot dog”, “selfservice”, “hamburger”, “Windows”, “coffee break”, “marketing” são usados por falantes ou até mesmo na forma escrita por jornais e revistas que abarrotados de expressões também expõem propagandas redigidas na língua. Multinacionais importam o vocabulário sem interesse algum em tradução ou adaptação à

ortografia de nossa língua, jovens curtem e consomem música em língua inglesa, mesmo sem compreensão de suas mensagens, bem como filmes e seriados são exibidos nessa língua estrangeira, uma vez que o Brasil é um dos maiores compradores, na América Latina, da produção cinematográfica americana.

Todavia, apenas a presença dessa língua estrangeira (doravante LE) nesses espaços do cotidiano não é suficiente para a ascensão social dos indivíduos, visto que para interagir como sujeito nos espaços culturais, econômicos e acadêmicos, é necessário ter o domínio da língua a fim de usá-la numa perspectiva prática e social no atual contexto brasileiro. Daí a relevância da aprendizagem dessa língua, que nos reporta à afirmação de Paiva (2010) de que aprender o inglês hoje equipara-se a importância de aprender uma profissão. Essa aquisição pressupõe a devida competência linguística para sua efetivação de forma oral e escrita, pois “o uso da língua implica o domínio de um conjunto de procedimentos bastante complexos, associados não apenas à produção e percepção dos diferentes sons da fala, mas também aos efeitos característicos da distribuição funcional desses sons pela cadeia sonora” (MARTELOTTA, 2010, p.17). Afinal, toda língua possui uma estrutura, uma gramaticalidade, as quais, falantes aprendem desde a infância de forma natural. A comunicação se estabelece através dela, se houver conhecimento de restrições intrínsecas, aquelas que fazem parte da própria estrutura da língua, e extrínsecas, que são impostas pela comunidade linguística.

Nesse sentido, verificamos não apenas a necessidade da competência linguística no uso, como também da consciência de implicações, funções e efeitos de atos de comunicação, fato que nos reporta à reflexão da importância da consciência do professor de Língua Inglesa acerca disso e da relevância de uma formação que atenda às necessidades intrínsecas desse processo de aprendizagem, visto que a ideia contemporânea de letramento pressupõe o uso da língua em eventos comunicativos, quando o indivíduo é capaz de por meio do idioma estabelecer diálogo, de forma oral ou escrita, com outros usuários da língua de forma a favorecer a sua competência para expressar-se e atuar nos contextos utilizando a língua. Entendemos, então, que a concepção contemporânea de letramento deva ser, inerentemente, política e como prática social de modo que os indivíduos tornem-se aptos a estabelecer relações de poder com o outro, usando competentemente a língua como instrumento de interação.

É nesse pensamento que Soares (1998) enfatiza que a concepção que encara o letramento como prática social, prioriza a dimensão social do fenômeno letramento, o qual passa a ser considerado como aquilo que o indivíduo faz com as

habilidades linguísticas em seu contexto e como essas capacidades se relacionam com suas necessidades, valores e práticas sociais. Em seu raciocínio, essa concepção pode implicar um letramento como uma habilidade funcional, que traz em seu bojo:

[...] a crença de que conseqüências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades da leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 1998, p.74).

Não obstante, a noção de letramento é ampliada quando considera que essa prática não deva ser um instrumento neutro, mas que se estabeleça como um conjunto de ações construídas socialmente por intermédio da leitura e escrita, que sejam “responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos atuais” (SOARES, 1998, p.74-75). É essa nova forma de encarar o letramento que, atualmente, recebe o título de “multiletramentos” por pesquisadores da área que o veem como uma prática social complexa e crítica, edificada com base em interações sociais cotidianas em espaços específicos.

Nesse mesmo entendimento, Street (2014), desde a segunda metade do século XX, tem apregoadado mediante seus estudos a importância de desviar a atenção da concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que é oriundo de um modelo interpretativo de letramento, que ele denomina de “autônomo”. Segundo o autor, este modelo revela uma concepção centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito. Dessa forma, opondo-se ao modelo “autônomo”, Street (2014) propõe um modelo “ideológico” para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. As práticas letradas são, nesse ponto de vista, produtos da cultura, da história e dos discursos.

O autor propõe, então, um leque de reflexões sobre letramento, e suas ideias se tornaram atuais no contexto político e educacional do Brasil onde, inclusive, cursos de Pedagogia e Letras têm alterado seus currículos, inserindo disciplinas acadêmicas que discutem o conceito de letramento e suas implicações para a prática profissional de professores, os quais, dada essa oportunidade, poderão, por exemplo, refletir sobre o letramento como um conceito plural, pensar seus usos em contextos específicos e adquirir perspectivas críticas de compreensão do que Street (2014) denomina de teoria da “grande divisão”, referindo-se a uma visão etnocêntrica e hierárquica, que

privilegia uma forma particular de letramento sobre as tantas variedades que estudos atualmente mostram existirem mundo afora. A dicotomia entre fala e escrita é para o autor um reflexo dessa visão unilateral. Em contraposição a essa perspectiva, Street (2014) propõe um modelo “ideológico” de letramento, que compreende que as práticas de leitura e escrita estão sempre inclusas tanto em significados culturais, como em alegações ideológicas sobre o que é considerado letramento e nas relações de poder a ele associadas.

Como os estudos sobre novos letramentos substituem a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural e passa a ser visto como um conjunto plural de práticas sociais, essa concepção abarcou também a consciência da variedade de letramentos possíveis e nesse entendimento a aquisição de uma LE passa a figurar como uma possibilidade de letramento, uma profícua e fundamental ferramenta a ser utilizada nas relações também interculturais.

Contudo, embora, atualmente, haja a compreensão da necessidade do letramento em Língua Inglesa, estudiosos acerca do seu ensino têm constatado que sua aprendizagem é deficitária nas escolas públicas pelas dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem e, prioritariamente, pela falta de conhecimento linguístico de muitos professores. Esses dados negativos são facilmente compreendidos como resultado e reflexo do panorama histórico de seu ensino no Brasil.

A história do ensino de LE revela que o desejo por aprender uma outra língua sempre esteve presente na humanidade. Com fins bélicos ou pacíficos, das antigas civilizações até as atuais, o interesse nessa aquisição é manifesto, pois as línguas têm servido de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de atuarem como veículos do conhecimento científico e produção cultural. No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras inicia-se em 1837 quando da criação do Colégio Pedro II. Segundo Paiva (2010), nessa época as línguas modernas como o francês, o inglês e o alemão, ocuparam, pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, embora fosse ainda notória a preferência pelo latim. Na República, o grego, que era uma das línguas obrigatórias, foi retirado em 1915 e após a revolução de 1930 fora criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A reforma de Francisco Campos em 1831 instituiu 09 horas semanais de aulas de francês e 08 horas dedicadas ao inglês na educação infantil. Em 1942, a Reforma Capanema manteve o prestígio das línguas estrangeiras, com ênfase no francês em detrimento do inglês, quando passa a assegurar quatro anos de estudo para o francês e três para o inglês. Já no colégio, anos que correspondem ao atual ensino médio, o ensino das duas se dava

em dois anos. A presença da Língua Francesa na sociedade era muito mais forte pela influência da França na cultura e ciência.

Entretanto, essa preferência já havia sido ameaçada com a chegada do cinema falado na década de 20, do século XX, quando a LI começara a se difundir em nossa cultura. Ademais, depois da Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se as relações e a dependência econômica e cultural brasileira dos Estados Unidos, o que provocou o aumento do desejo de aprender inglês. Na década de 40, do século passado, o Brasil recebe, então, missões de boa vontade americanas compostas de professores universitários, jornalistas, cientistas e outros com o intuito de estreitar laços de cooperação. A partir dessas missões e produção cultural americana, a língua foi ganhando espaço em relação à Língua Francesa e falar o idioma inglês passou a ser o anseio de muitos.

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio e deixou a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos, o que provocou, paradoxalmente, a procura pelo inglês fora da escola e, segundo Paiva (2010), nos últimos trinta anos, nota-se uma explosão de cursos particulares de inglês e uma intensificação do senso comum de que não é possível aprender língua estrangeira (LE) nos cursos regulares. O ensino de inglês na escola regular foi perdendo espaço nas grades curriculares. A redução de horas dedicadas ao ensino é evidenciado no império e se estende ao longo do período republicano:

Durante a República, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, de 76 horas semanais/anuais, em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. (LEFFA, 1999, p. 15)

Assim, tanto a LDB de 1961 como a de 1971 deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação a decisão de sua importância. Em 1971, a lei 5692 trouxe a novidade do núcleo comum, separando Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, e em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório era a Língua Portuguesa com a recomendação em seu artigo 7º de que se acrescentasse uma língua estrangeira moderna quando o estabelecimento tivesse condições para desenvolvê-la com eficiência. Para Paiva (2010) isso minimizou a importância da LE e ofereceu uma desculpa para que não ocorresse o ensino sem explicitar que condições seriam essas. Essa lei, inclusive, traz um parecer 853/71 de 12 de novembro que afirma ser o ensino de LE ineficaz nas escolas sem base em qualquer pesquisa. Houve redução de um ano total da escolaridade, o que, segundo Leffa (1999) trouxe consequências negativas ao ensino de línguas, pois ocorreu uma

drástica redução nas horas de ensino pela introdução da habilitação profissional. Muitas escolas retiraram a LE do 1º grau e, no 2º grau, estabelece-se 1 hora de ensino semanal, que poderia ser em apenas um dos anos. Assim, no supletivo, inúmeros alunos passaram pelo 1º e 2º graus sem terem o privilégio de estudar uma língua estrangeira. Nessa perspectiva de não obrigatoriedade, tivemos como consequência a falta de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras. O status de inferioridade em relação às obrigatórias e a redução de carga horária geraram, inclusive, a perda do poder de reprovar em alguns estados.

Em 1976, a Resolução 58 resgata um pouco do prestígio de línguas estrangeiras quando torna o ensino dessas obrigatório para o então chamado ensino de 2º grau. Entretanto, em relação ao primeiro grau, é apenas recomendado, caso haja condições da escola. Mais uma vez, não se esclarece que condições seriam essas. O Estado de São Paulo, por sua vez, incluiu a disciplina para aproveitar recursos humanos, mas, em 1985, o Conselho Estadual de Educação modificou a nomenclatura de “disciplina” para “atividade” (COSTA, 1987).

Cria-se, então, conforme Paiva (2010), um abismo entre a educação das elites e das classes populares, pois as primeiras sempre buscaram o ensino das Línguas Estrangeiras nas escolas particulares e institutos de idiomas. Parte da Academia do sudeste do país, professores envolvidos no projeto de inglês instrumental promovido pela PUC-SP, passa a defender o ensino da escola como instrumental, focado apenas na leitura e a ideia é apoiada por escolas técnicas e outras instituições que adotam essa modalidade e, assim, para as classes trabalhadoras a LI, quando estudada, deveria ter apenas o objetivo instrumental e não o da comunicação. Não é de se estranhar, então, que, até os dias atuais, os objetivos de ensino dessa língua claramente não perpassem a oralidade.

Em 1996, aconteceu o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, proposto pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab), quando é divulgada a Carta de Florianópolis, que propunha um plano emergencial para o ensino de línguas no país. O documento enfatiza que todo brasileiro tem direito à cidadania, a qual inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras pela necessidade devido ao mundo globalizado e poliglota. Propõe que o ensino seja eficiente e não vise a objetivos instrumentais. Daí, um mês depois, é promulgada a nova LDB que torna o ensino de LE, o inglês, obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. A mesma lei estabelece que, no ensino médio, poderia ser instituída uma segunda língua em caráter optativo (PAIVA, 2010).

Apesar de ter sua importância legitimada pela LDB, algumas ações governamentais e brechas nessa lei contribuem para o ensino de idiomas ainda ser

visto com pouca relevância e desligado de projetos pedagógicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental de 1998, documento por exemplo, privilegiam o ensino da leitura em detrimento das outras habilidades e reproduz o preconceito contra as classes populares quando afirma que somente uma parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. O documento do Ministério da Educação (MEC) também reafirma a má condição de ensino no país para justificar o foco em apenas uma habilidade sem propor políticas de qualificação docente e, conseqüentemente, melhoria do ensino (PAIVA, 2010).

Dessa forma, o direito à educação, garantido pela Constituição Federal no artigo 205 é negado, se considerarmos que o preparo para o exercício da cidadania e qualificação de trabalho perpassa a aprendizagem de língua estrangeira. A trajetória do ensino de LE no país, indubitavelmente, contribuiu para o insucesso no que tange à aprendizagem do inglês nas escolas públicas nos dias atuais. Essa desfavorável trajetória, por conseguinte, tem refletido nos espaços de formação de professores, visto que a universidade perpetua a desatenção ao ensino de língua estrangeira a esses profissionais e reforça, muitas vezes, a ideia da falta de condições de ensino para as línguas estrangeiras sem buscar caminhos que transformem ou fortaleçam realidades.

Conclusões

Diante desse contexto histórico educacional que comprova a trajetória inexpressiva do ensino de língua inglesa no Brasil como resultado de descasos expressos em leis educacionais, as quais geraram sistemas de ensino indiferentes à relevância da aquisição da LE ao longo desses anos, é possível perceber que tal descompromisso desfavorece a aprendizagem do idioma, que não se consolida em letramento com o fim da prática social, apesar da sua relevância e necessidade no atual mundo globalizado. Constata-se, então, que essa indiferença reflete-se, legitima-se e perpetua-se também em muitos cursos de formação de professores de língua inglesa espalhados pelo país.

Essa constatação nos leva a refletir acerca da necessidade da otimização do ensino dessa língua, a fim de que se estabeleça esse letramento em instituições de ensino brasileiras, onde torna-se urgente e necessário como prática social, haja vista a demanda posta pelo contingente de comércio, exportação, ciência e outros que aqui se estabelece.

Desse modo, a pesquisa nos aponta que a falta de compreensão do real processo de letramento e suas implicações, o desconhecimento de fatores

históricos e políticos que permeiam as políticas educacionais e a ausência de percepção da necessidade e urgência da aprendizagem de Língua inglesa tem causado danos ao ensino-aprendizagem dessa LE no país.

Portanto, está claramente posto o desafio de otimizar a prática pedagógica de docentes da área mediante a potencialização das políticas educacionais de formação de professores e formação continuada, a fim de que se atenda à demanda desse processo de letramento frente a atual universalização da língua inglesa nos âmbitos acadêmico, científico e comercial, considerando que há lacunas em potencial a serem preenchidas com investimentos em políticas públicas, práticas pedagógicas e novos modelos curriculares que atendam à demanda de professores em formação e em atuação.

Nesse sentido, espera-se que o estudo possa contribuir de forma efetiva na reflexão da temática e continuidade de novas discussões e pesquisas na área de linguística aplicada a fim de que haja ações que favoreçam as políticas de ensino nesse contexto.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

LE BRETON, Jean-Marie. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês**. In: LACOSTE, Yves (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEFFA, V.J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: LIMA, D.C de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto nacional**. Contexturas, n.4. São Paulo: Apliesp. p.15,1999.

LIMA, D.C de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Campinas, SP: Pontes, 2011.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **A LDB e a Legislação vigente sobre o Ensino e a Formação de professor de Língua Inglesa**. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira (Org.). **Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramentos:** caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29.fev/abr2004.Disponível em:<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

_____. **Letramentos:** um tema em três gêneros .2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALESKO, A; PROCAILO, L. **Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa.** In: **Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa.** Campinas: Pontes, 2011.