UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAINARA MALTA ACÁCIO

A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura

RIBEIRÃO PRETO – SP
2022

Tainara Malta Acácio

A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Claudia Balieiro Lodi

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001

RIBEIRÃO PRETO – SP

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Acácio, Tainara Malta
A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. Ribeirão Preto, 2022.
94 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Orientador: Lodi, Ana Cláudia Balieiro.

1. Inglês. 2. Ensino médio. 3. Escola pública.

Nome: ACÁCIO, TAINARA MALTA

Título: A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura.

Dissertação apresentada à Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Eu sou imensamente grata ao Universo, pela oportunidade de ter feito um mestrado na área da educação. E durante esse período de significativa transformação, eu agradeço as relações que se constituíram, desde o Pará até São Paulo.

Agradeço à minha orientadora Ana, pela formação científica e por me apresentar os estudos do Círculo de Bakhtin. Ainda ao grupo de estudos de Bakhtin, sou grata por todos os diálogos e por contribuírem diretamente com a minha formação durante o mestrado.

Agradeço também a minha família, por sempre terem apoiado a vida acadêmica e por terem cuidado tão bem do meu Camp.

Agradeço aos amigos cientistas que me ensinaram muito sobre pesquisa, sobre a vida, em muitos momentos.

Agradeço aos professores que aceitaram participar da banca examinadora, e à CAPES por ter sido fundamental no financiamento desta pesquisa. Profundamente sou agradecida.

A língua é viva… (Bakhtin)

ACÁCIO, TAINARA MALTA. A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022).

Resumo: A presença e a importância de disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras nos espaços escolares foi perpassada por diversas maneiras de se entender sua função para os aprendizes e sua organização no sistema educacional brasileiro. Nos últimos anos, mudanças políticas e sociais na educação básica influenciaram na organização do ensino médio e diretamente na disciplina de inglês. Ao considerar este contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o que tem sido discutido sobre a disciplina de inglês oferecida no ensino médio das escolas públicas brasileiras. E como objetivos específicos, foi entender as propostas educacionais para a aprendizagem da língua pelos alunos, a percepção destes sobre a disciplina e as dificuldades enfrentadas pelos professores para seu desenvolvimento, considerando-se o contexto educacional em que se inserem. Este estudo se constituiu em bibliográfico e adotou como método a Revisão Sistemática da Literatura de artigos científicos publicados entre janeiro de 2010 e dezembro de 2019. Para acesso aos trabalhos, as etapas delineadas para o desenvolvimento deste estudo consistiram em: definição dos âmbitos de pesquisa; sistematização da busca; verificação da literatura reunida; refinamento dos estudos; e leitura completa dos dados. Após o processo de pesquisa e busca, foram reunidos 57 (cinquenta e sete) artigos científicos. Ao se olhar para as discussões presentes na maioria dos textos, observou-se que os resultados alcançados não indicam unicamente o fracasso escolar, apesar de se reconhecer problemas relacionados à estrutura e ao funcionamento do sistema público de ensino no Brasil. De forma geral, os estudos trouxeram importantes discussões sobre as relações dos sujeitos nos processos educacionais. Críticas, no entanto, foram tecidas ao se considerar que apesar de todas as mudanças ocorridas, o ensino desta língua mantém-se preso a estruturas, distanciando-se do uso real da língua.

Palavras-chave: Disciplina de língua inglesa; Inglês, Ensino médio; Escola pública.

ACÁCIO, TAINARA MALTA. The English language discipline in high school in Brazilian public schools: systematic literature review. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022).

Abstract: The presence and importance of teaching and learning foreign languages in school spaces were permeated by several ways of understanding their function as learners and their organization in the Brazilian educational system. In recent years, political and social changes in education have influenced the organization of high school and the discipline of English. When considering this context, the general objective of this research was to understand what has been discussed about the discipline of English offered in high school in Brazilian public schools. And as specific objectives, it was to understand the educational proposals for language learning by students, their perception of the discipline, and the difficulties teachers face for their development, considering the educational context in which they are included. This study was constituted as a bibliographic and adopted as a method of the Systematic Review of Literature of scientific articles published between January/2010 and December/2019. For access to the work, the steps outlined for the development of this study consisted of the definition of the research scopes; systematization of the search; verification of the literature gathered; refinement of studies; and full reading of the data. After the research and search process, 57 (fifty-seven) scientific articles were gathered. When looking at the discussions present in most texts, it was observed that the results achieved do not indicate only school failure, despite recognizing problems related to the structure and functioning of the public education system in Brazil. In general, the studies had important discussions about the subjects' relationships in the educational processes. However, criticisms were woven into considering that despite all the changes that occurred, the teaching of this language remains attached to structures, distancing itself from the real use of the language.

Keywords: English language discipline; English; High school; Public school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	Ensino médio
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Línguas estrangeiras
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNEM+	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio +
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Informações detalhadas sobre as fontes científicas……...……..…54

Quadro 2 - Resultados dos artigos científicos…….65

Quadro 3 - Revistas indexadas……..75

Tabela 1 - Resultados das buscas……..…..…58

Tabela 2 - Quantia de artigos indexados……..…..66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Protocolo de condução…….50

Figura 2 - Descritores de busca……..……...……...51

Figura 3 - Delineamento da busca……...…..……56

Figura 4 - Sistematização da pesquisa…..……..…57

Figura 5 - Verificação dos critérios…….……..…58

Figura 6 - Quantidade de artigos……...76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
CAPÍTULO PRIMEIRO - LÍNGUAS ESTRANGEIRAS……..15
1.1 Do período colonial…….....15
1.2 Período republicano…….….20
1.3 Leis de Diretrizes e Bases…….....24
CAPÍTULO SEGUNDO - ENSINO MÉDIO E OS DOCUMENTOS……..30
2.1 Documentos norteadores de ensino……..……....30
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais…...…..……..….33
2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais + ……..……..……....37
2.1.3 Orientações Curriculares Nacionais.....38
2.1.4 Base Nacional Comum Curricular…….....42
CAPÍTULO TERCEIRO - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS….....47
3.1 A Revisão Sistemática.....47
3.2 A construção de um estudo.....48
3.3 Delineamento da pesquisa.....50
3.4 Descrição dos procedimentos realizados.....55
CAPÍTULO QUARTO - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO……66
4.1 Apresentação dos dados…….…66
4.1.1 Fontes de dados……..66
4.1.2 Revistas científicas indexadas……..67
4.1.3 Ano e/ou período das publicações……...75
4.2 Discussão dos dados……76
4.2.1 Os Livros Didáticos e as atividades…….....77
4.2.2 Aprendizagem e o sistema de ensino……..81
CONSIDERAÇÕES FINAIS……...85
REFERÊNCIAS 89

INTRODUÇÃO

A história das línguas estrangeiras (LEs) no Brasil, para fins educacionais, teve início há quase 215 anos atrás. E, a partir do momento que, por volta da década de 1940, a educação nacional passou a ser organizada por ciclos e conteúdos educacionais, a presença e a importância de disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras nos espaços escolares foi perpassada por diversas maneiras de se entender sua função para os aprendizes e sua organização no sistema educacional brasileiro. Estas, por sua vez, se materializaram em políticas educacionais estabelecidas pelo Estado, publicadas em diferentes períodos da história, nas quais se é possível observar divergências em relação à quais línguas se ensinar, à carga horária destinada a cada uma delas, à concepção de língua e de linguagem e suas implicações para as propostas de ensino, e, subjacente a essas questões, por quais razões se ensinar língua estrangeira[1] nas escolas brasileiras.

Alguns estudos defendem a aprendizagem das LEs no ensino médio das escolas públicas, por se acreditar que elas são ferramentas para uma futura inserção dos alunos no mercado de trabalho (DAY; SAVEDRA, 2015); outros, como o de Miccoli (2011), por exemplo, argumentam a favor deste saber por acreditar que a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma forma de se ampliar horizontes. Para a autora, deter o conhecimento de uma língua permite aos sujeitos o acesso à pluralidade e a diversidade dos conhecimentos que circulam no país e no mundo. Além disso, o conhecimento linguístico promove a interação com sujeitos que vivem em outros contextos, possibilitando, aos aprendizes, o conhecimento de distintas culturas. Há ainda outros estudos (CRUZ; LIMA, 2011; GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; MICCOLI, 2011; OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2011), que além de descreverem potencialidades para as disciplinas de LEs na educação brasileira, com especial atenção às de língua inglesa, observam algumas fragilidades.

[1]Nesta pesquisa foi tratado, o objeto de estudo, por disciplina de inglês, não aderindo a mudança do termo proposto pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, na qual passa-se a ser intitulada por componente curricular de língua inglesa.

É consenso, no entanto, que para a compreensão da língua inglesa nas escolas brasileiras, deve-se considerar as diferentes dimensões e os múltiplos olhares sobre as condições de produção e do contexto histórico, político, econômico e sociocultural, no qual se inseriram e se inserem suas práticas de ensino e/ou de aprendizagem. Deve-se considerar ainda as orientações legais, as instituições públicas nas quais se dá o ensino das LEs, as vivências e experiências dos sujeitos envolvidos (alunos e professores), a forma pela qual o docente compreende o ensino e o aluno a aprendizagem, entre outros aspectos.

Os diferentes aspectos a serem considerados quando se pensa no ensino de LEs no Brasil são, portanto, indicativos de algumas razões que motivaram que as propostas educacionais nas escolas brasileiras se alterassem com o passar do tempo, transformando os sentidos que perpassam o ensino das LEs nas escolas públicas brasileiras, principalmente em se tratando do oferecimento desta disciplina nos anos finais da educação básica que, durante o período de 2016 e 2017, sofreu uma reforma em sua organização, e consequentemente em seu currículo pedagógico.

Diante deste contexto, verificou-se que não se sabe qual a situação atual das questões envolvendo a disciplina de inglês frente a essas mudanças. Sabe-se que o campo de línguas na educação, do inglês no ensino médio, está em constante visibilidade e mudanças. Da mesma forma, observou-se, por meio de dados da Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo[2] e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[3], ser esse campo pouco explorado nas perspectivas de pesquisas que buscam sumarizar estudos e propor uma compreensão das discussões sobre a disciplina de inglês no ensino médio.

Estes dados justificam, assim, o desenvolvimento desta pesquisa que tem como objetivo geral compreender o que tem sido discutido sobre a disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas do Brasil. Como objetivos específicos, entender as propostas educacionais para a aprendizagem da língua pelos alunos, a percepção destes sobre a disciplina e as dificuldades enfrentadas pelos professores para seu desenvolvimento, considerando-se o contexto educacional em que se inserem.

---

[2] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP
[3] Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES

Este trabalho foi realizado por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura e teve como recorte artigos científicos publicados em periódicos, indexados em bases de dados que se voltam aos estudos da área da Educação, no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2019.

Para sua construção, foi realizada contextualização histórica da presença de línguas estrangeiras na educação brasileira a partir de seus principais marcos políticos, iniciando com o Brasil colônia até a publicação da Lei n° 9.394 de 1996, que tornou obrigatória a presença de línguas estrangeiras na educação brasileira a partir dos anos finais do ensino fundamental. Em seguida, serão apresentados os documentos oficiais norteadores do currículo nacional da etapa do ensino médio que orientam o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos educacionais.

No capítulo seguinte, foi descrito o percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa e apresentados os passos trilhados para a construção da Revisão Sistemática da Literatura. O capítulo quarto será dedicado à apresentação e discussão dos dados selecionados a partir daqueles que apareceram com maior frequência na literatura analisada e, para finalizar, as considerações finais do trabalho, seguida das referências utilizadas na construção deste estudo.

CAPÍTULO PRIMEIRO

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo será traçado um percurso histórico sobre a presença das línguas estrangeiras (doravante LEs) no contexto educacional do Brasil. Visa-se, por seu intermédio, compreender como as LEs foram se articulando aos contextos escolares e as mudanças ocorridas até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, quando a disciplina da LE se tornou obrigatória a partir do ensino fundamental. Para realizar essa revisão, foi necessário revisitar acontecimentos do "passado", tendo como ponto de partida o Brasil Colonial, período no qual as LEs já se faziam presentes nas práticas educacionais empreendidas pelos jesuítas; em seguida, as discussões caminham pelo período Imperial e, posteriormente, pela Primeira República. Nas décadas de 1930 e 1940, nas quais a educação brasileira passou a ser organizada a nível nacional e moldada por ações reformistas, serão revisitadas a Reforma Campos – 1931 e a Reforma Capanema – 1942. Para finalizar, serão discutidos os primeiros atos da legalização da educação no Brasil, como a LDB de 1961 - Lei n° 4.024; a Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971 – Lei n° 5.692; e a versão da LDB publicada no ano de 1996 - Lei n° 9.394.

1.1 DO PERÍODO COLONIAL À VELHA REPÚBLICA

> A evolução do ensino das línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira. Uma está contida na outra, tal como a parte se integra necessariamente no todo (CHAGAS, 1979, p. 103).

A história do uso das línguas estrangeiras para fins educacionais no Brasil antecede a história da educação básica escolar, ao se considerar que essa prática era realizada desde o período colonial e se materializava pelo ensino do português aos indígenas. Nessa época, a educação era de responsabilidade da Igreja e o ensino realizado pelos Jesuítas.

Foi também dos jesuítas, em 1550, a fundação do primeiro colégio no município de Salvador/Bahia, conhecido por Colégio dos Meninos de Jesus. Neste internato, além do catolicismo e do ensino da leitura e da escrita, havia também a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras clássicas, como o grego e o latim. Segundo Chagas (1979), o ensino destas línguas ocorria por intermédio da gramática e tradução, método que consistia na leitura dos textos literários de autores clássicos da época com vistas à memorização das regras gramaticais da língua em estudo, tendo a tradução como prática frequente. A finalidade era o ensino da mecânica de ler e de escrever, sem haver a preocupação com os conteúdos dos livros.

Por terem o monopólio das escolas, posteriormente os jesuítas responsabilizaram-se também pela educação dos filhos dos senhores de engenho e, mesmo com a atenção voltada, neste período, para a aristocracia, a educação jesuítica, que atravessou todo o período colonial e imperial, não sofreu nenhuma alteração estrutural, “mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar” (ROMANELLI, 1994, p. 25 *apud* GODOY, 2015, p. 18).

A exclusividade pela educação assumida pelos jesuítas manteve-se até a metade do século XVIII, mais especificamente até 1759, quando, por meio da reforma empreendida pelo Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos do Brasil e a educação tornou-se de responsabilidade da Coroa Portuguesa. Como principais medidas implantadas por Pombal, destaca-se:

> [...] total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino [...]; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

No entanto, apesar de tais medidas, o modelo educacional pouco ou em nada se modificou em comparação ao oferecido pelos jesuítas. “Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios

jesuítas" (RIBEIRO, 1993, p. 16). A educação, restrita a poucas escolas, destinava-se a uma elite que visava, por seu intermédio, ir estudar na Europa.

No século seguinte, frente aos conflitos com a França em decorrência das guerras com o exército de Napoleão Bonaparte, D. João VI recorreu à Inglaterra para proteger a Família Real Portuguesa em sua transferência para o Brasil; como contrapartida, D. João abriu os portos brasileiros para os navios ingleses e para o comércio estrangeiro.

A chegada da Família Real no Brasil promoveu profundas transformações nas esferas política e educacional. No que se refere ao campo educacional, por meio da Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809[4], teve-se início o processo de institucionalização das LEs no Brasil, por meio da criação das cadeiras públicas de inglês e francês no Rio de Janeiro. Com isso, as LEs passaram a ocupar espaço significativo nas instituições de ensino, pois eram necessárias ao currículo educacional dos primeiros cursos superiores não ligados à igreja (VIDOTTI; DORNELAS, 2007), bem como para a admissão nos cursos superiores na Europa e para aqueles que quisessem estudar na França e/ou Inglaterra.

> Havia, portanto, discursos relacionados a sentidos de utilidades das LE: o discurso de LE como acesso ao conhecimento científico e o discurso de LE como instrumento de comunicação. As LE constituíam, portanto, o conjunto de saberes necessários a uma sociedade que, no caso do Brasil, começava a construir um novo Estado (VIDOTTI, 2012, p. 50).

Observa-se assim, uma educação que se voltava à minoria que detinha condições econômicas e sociais para frequentar as instituições escolares, ainda em pequeno número no país. Soma-se a isso, o fato de não haver no Brasil daquela época um sistema de ensino nacional. Dessa forma, o ensino de LE, embora existente e valorizado, não era ofertado para todos (FAGUNDES, 2011; CHAGURI, 2012).

No decorrer de todo o período Imperial até a República brasileira, sucessivas reformas no campo educacional brasileiro foram feitas, implicando em diferentes orientações em relação às línguas estrangeiras; apesar disso,

[4] Esta Decisão "Crea nesta cidade [Rio de Janeiro] uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez" (BRAZIL, 1809). Manteve-se aqui a redação conforme consta no documento anexo à tese de Vidotti (2012).

durante toda a metade do século XIX, o método da tradução de textos e de análise gramatical foi mantido para as práticas de ensino, sendo o grego e o latim as línguas dominantes na escola secundária (VIDOTTI; DORNELAS, 2007).

Com o Ato Adicional de 12 de agosto 1834[5], o governo central deslocou para a administração provincial algumas de suas atribuições, entre elas o ensino primário, secundário e profissional, que deveria ser realizado em liceus e em estabelecimentos particulares de ensino secundário, criados nas próprias províncias. Ao governo imperial cabia a responsabilidade pela educação superior em todo o território nacional e pelos demais níveis na cidade do Rio de Janeiro. Neste período, o inglês tornou-se obrigatório no currículo escolar.

Outro marco importante para esta breve contextualização histórica sobre o ensino de LEs no Brasil foi a fundação do Colégio Pedro II – primeiro estabelecimento oficial de estudos secundários, fundado no Rio de Janeiro em 1837, considerado modelo educacional no Império brasileiro. Nesta escola, pela primeira vez, foi atribuída igualdade entre as línguas clássicas e modernas. A princípio, o curso a ser desenvolvido no Colégio era dividido em oito anos, mas o Regulamento nº 62, de 1º de fevereiro de 1841[6], estabeleceu o limite de sete anos para sua conclusão. “Ao final deste período o estudante recebia o grau de bacharel em Letras e poderia entrar no ensino superior sem a prestação de exames” (BRASIL, 2020, s/p).

Quase quinze anos depois, com a reforma Couto Ferraz, de 1855, deu-se início a outra série de mudanças para a organização do ensino escolar brasileiro. Por seu intermédio,

> o ensino secundário passou a ser ministrado em 7 anos, assim dividido: 1º ciclo = 4 anos (estudos de 1ª classe) – equivalente às séries finais do Ensino Fundamental hoje; e o 2º ciclo = 3 anos (estudos de 2ª classe) – equivalente ao Ensino Médio de hoje (VIDOTTI; DORNELAS, 2007, s/p).

No que diz respeito às LEs, a reforma contemplou as duas línguas clássicas – latim e grego – e outras quatro modernas – francês, inglês, alemão

[5]https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html
[6]https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/legimp-27/Legimp-27_15.pdf

e italiano – para serem ensinadas em seis dos sete anos do ensino secundário. No entanto, apesar de, pela primeira vez, as línguas modernas ocuparem posição análoga às clássicas no sistema de ensino, ainda havia uma clara preferência do latim, única língua cujo ensino era realizado no decorrer dos 7 anos. As demais línguas eram assim divididas: grego, francês, inglês, alemão por 3 anos, e o italiano, que passou a ser facultativo, por 1 ano (LEFFA, 1999; SOUZA, 2012; POLIDÓRIO, 2014).

Outras reformas foram levadas a cabo nos anos posteriores e, por meio delas, as línguas modernas começaram a perder espaço no currículo escolar. A primeira delas ocorreu por meio da reforma de Cunha Figueiredo (1876), que reduziu em três anos os estudos das línguas modernas.

Até o final do período Imperial, o número de horas semanais de estudos previstos para as línguas estrangeiras chegou à metade, muito embora não tenha havido redução no número de línguas ensinadas. No entanto, segundo Leffa (1999), seu ensino sofria de outros graves problemas: um relacionado ao campo metodológico e outro à administração escolar. Para o ensino, mantinha-se, nas escolas, o clássico método de tradução de textos e análise gramatical, que pouco possibilitava aos alunos a vivência da língua; no que se refere ao administrativo, o autor destacou a centralização das decisões curriculares às congregações dos colégios, que se mostravam pouco competentes para pensar a complexa dinâmica imbricada no ensino de línguas.

Nos anos iniciais da República, outras reformas foram realizadas afetando, novamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Leffa (1999) cita a empreendida por Fernando Lobo, em 1892, por meio da qual a carga horária semanal dedicada a este ensino foi reduzida, além de haver a exclusão de algumas línguas e a possibilidade de escolha entre elas pelos alunos.

> Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra mas não as duas ao mesmo tempo (LEFFA, 1999, p. 6).

Embora tenha havido mudança na carga horária e no número de línguas modernas no currículo escolar, nenhuma alteração ocorreu em relação às orientações didáticas, que ainda se concentravam em gramática, leitura e

tradução para o estudo de todas as línguas, fosse moderna ou clássica. Chagas (1979) demonstra que essa não mudança de instrução estava associada a não preocupação com o ensino por parte dos responsáveis. O autor aponta que foi no período republicano que se pode verificar o surgimento de programas, indicados pelo Governo, que prescreviam alguns objetivos e normas gerais para o ensino das diversas matérias. No caso das LEs, orientava-se um ensino de língua prático, visando que, ao final do curso escolar, os estudantes estivessem capacitados para falar, ler e escrever nas línguas estrangeiras ensinadas. Para o autor, uma instrução "ambiciosa" para o ensino da época.

1.2 PERÍODO REPUBLICANO

Em seu livro *Didática especial de línguas modernas,* de 1979*,* Chagas expõe haver duas fases no desenvolvimento da didática de línguas na educação, que podem ser compreendidas a partir de dois grandes períodos: antes de 1931 e depois de 1931, ano em que, segundo o autor, teve início um olhar mais comprometido com o estudo das LEs no cenário educacional brasileiro.

O período político e econômico era marcado pela crise pós deposição de Washington Luís e início do golpe e governo de Getúlio Vargas. Os planos do governo se fortaleceram a partir do discurso da necessidade de uma (re)construção e difusão do ensino público nacional, especialmente, no nível técnico-profissional.

As ações com maior destaque nesse recorte da década de 1930 foram: a criação do Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto nº 19.850/31[7], como órgão articulado ao Ministério da Educação e Saúde Pública; e a centralização do ensino secundário, na qual todas as decisões relativas ao ensino educacional passavam a ser determinações do próprio Ministério. Vale notar que anteriormente à reforma de 1931, a educação do Brasil não era organizada nacionalmente: as decisões eram tomadas de acordo com os sistemas estaduais, de maneira desarticulada de uma coordenação central (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

[7]https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, possibilitou que o então ministro Francisco de Campos implementasse medidas com vistas a alavancar e a estruturar a educação secundária que vivia em descrédito. Para isso, foram estabelecidos: o “currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (HELB, s/d, s/p).

Segundo Dallabrida (2009), o

> ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes e normal (p. 186).

Para o autor, o ensino secundário tornou-se instrumento de mudança em função da modernização nacional.

Otranto e Pamplona (2008), Ciavatta e Ramos (2011) e Moehlecke (2012), evidenciaram em suas produções que, apesar disso, a Reforma Campos realçou uma dualidade no caráter da formação oferecida: de um lado um ensino que visava a preparação para ingresso no contexto acadêmico-superior, oferecendo caminhos para uma formação geral; de outro, propiciava uma formação para ingresso no mercado de trabalho e, portanto, uma formação mais específica. Segundo Otranto e Pamplona (2008), as medidas tomadas por meio desta reforma colocaram assim o ensino secundário em oposição ao ensino profissional. Em um cenário na qual havia um projeto de governo para uma nova sociedade, o ensino secundário se destinava aos cargos de dirigentes da sociedade, já o profissional para aqueles que trabalhariam para produzir e servir a estes primeiros.

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, a mudança mais significativa da reforma referiu-se à metodologia de ensino: seguindo o movimento francês de 1901, previu-se a introdução do método direto, “ou seja, o ensino da língua através da própria língua” (LEFFA, 1999, p. 8). Além disso, ênfase maior foi dada às línguas modernas, não pelo aumento do tempo de

estudo das demais línguas, mas pela diminuição da carga horária destinada ao ensino de latim.

Por trás das transformações metodológicas previstas por Francisco de Campos estava o Professor Carneiro Leão, responsável pela implementação do método direto no Colégio Pedro II. Para sua aplicação e desenvolvimento, o professor deveria seguir algumas instruções consideradas basilares para seu bom desenvolvimento:

> • A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
> • O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
> • O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
> • As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
> • A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país (LEFFA, 1999, p. 20).

No entanto, segundo discutiu Chagas (1979), essas instruções, por mais que trouxessem um clima de novo para as práticas de ensino, mostraram-se pouco ou quase nada eficientes para o contexto, dadas às condições de ensino vivenciadas nas escolas, como por exemplo, a baixa carga horária destinada às LEs no currículo (o novo método demandaria um maior tempo para a aprendizagem), e o ensino de língua por meio do uso da própria língua, fato que exigia dos professores maior domínio oral da língua, impossibilitado pela pouca formação linguística e pedagógica dos docentes. Desse modo, de acordo com o autor, as circunstâncias transformaram as instruções em letras mortas.

A partir da década de 1940, a educação nacional passou a ser organizada por meio de Leis Orgânicas (OTRANTO; PAMPLONA, 2008). Estas, por sua vez, conforme discutiram Frigotto e Ciavatta (2011), segmentaram

> a educação de acordo com os setores produtivos e profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos (p. 625).

No ano de 1942, sob a coordenação do Ministro da Educação e Saúde Pública da época, Gustavo Capanema, é implementada uma nova Reforma na

educação brasileira – a Reforma Capanema ou Decreto-lei Orgânica do Ensino Secundário n° 4.244, de 9 de abril de 1942. Das finalidades da lei, o ensino secundário passou a ser ofertado em prosseguimento ao ensino primário a partir de novas orientações, que ressaltavam uma formação voltada para a consciência patriótica, humanística e preparação intelectual geral. No que tange a configuração de organização escolar, a lei determinava o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro ciclo (curso ginasial) de quatro anos, o segundo ciclo (curso colegial) com duração de três anos, podendo ser oferecido de dois modos: científico ou clássico (BRASIL, 1942).

No que diz respeito ao ensino de línguas, da mesma forma como indicado pela Reforma de Francisco de Campos, nesta se recomendava também o ensino pelo método direto, um ensino, pronunciadamente prático; entretanto, este não deveria se orientar, unicamente, para objetivos instrumentais (como as habilidades de compreender, falar, ler e escrever); eles também deveriam orientar-se para princípios educacionais (hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecer e compreender a cultura estrangeira por meio da língua, sem, no entanto, ignorar a sua própria cultura) (LEFFA, 1999; CHAGURI, 2012). A fim de alcançar tais objetivos, preocupou-se ainda com o detalhamento dos instrumentos a serem aplicados em sala de aula:

> O vocabulário seria escolhido pelo critério de freqüência; a leitura deveria iniciar-se por manuais "de preferência ilustrados" dentro e fora da sala de aula, começando com "histórias fáceis" e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 10).

Para o curso ginasial, no Art. 10 constava o ensino das seguintes línguas: o latim, o francês e o inglês; e no curso clássico e científico, no Art. 12, o latim, grego, francês, o inglês e incluiu-se o espanhol (BRASIL, 1942). A lei em questão esclarece que o grego e o latim seriam línguas ensinadas somente no curso clássico, sendo o estudo da língua grega de caráter optativo. Foram destinadas 35 (trinta e cinco) horas semanais para o ensino das línguas modernas estrangeiras, horas de aula a mais em comparação com a Reforma Campos (CHAGAS, 1979).

Segundo Leffa (1999), reconhece-se não ter havido dificuldade no que diz respeito às línguas a serem ensinadas. No entanto, quando se olha para a metodologia de ensino de línguas, parece que o método direto não chegou à sala de aula e este acabou sendo reduzido ao “leia e traduza” (MACHADO, *et. al.*, 2007).

Chaguri (2012) discutiu ainda que coube ao Ministério da Educação a centralização das decisões relativas à metodologia usada pelo professor em sala de aula, às línguas que seriam ensinadas e ao programa de ensino a ser seguido em cada ano e em cada colégio, fato que dificultou sobremaneira que uma única orientação fosse seguida em todo o país.

Contudo, embora criticada, não se pode negar, segundo afirmou Leffa (1999), que a reforma Capanema foi a que maior importância deu às línguas estrangeiras nos espaços educacionais. Todos os alunos estudavam quatro línguas – latim, francês, inglês e espanhol – e muitos terminavam o período de escolarização lendo obras em suas línguas originais. Se olhada a partir de uma “perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (Idem, p. 12).

1.3 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

No final de 1961 ocorreu a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei n° 4.024, de 20 de dezembro. A LDB de 1961 foi o primeiro ato concreto de regulamentação da educação de todo o país. Entre o projeto da lei e sua aprovação foram quase 14 anos de discussões, em meio a tensões ideológicas e mudanças políticas e econômicas. Marchelli (2014) aponta que o texto da lei foi resultado do conflito de interesses entre dois grupos: “os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União [...] [e] os católicos, cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais” (p. 1485). No entanto, o contexto político no qual a LDB foi concebida e aprovada favoreceu que ambos os grupos fossem contemplados e seus ideais de educação garantidos por lei e estabelecidos na escola.

A primeira LDB/61 instaurou três graus de ensino: o primário, o médio e o superior. O ensino de grau médio era destinado aos adolescentes e foi dividido

em dois ciclos – ginasial e colegial, abrangendo ainda “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961, Art. 34). Foi previsto ainda para este grau, o oferecimento de disciplinas e práticas educativas de natureza obrigatória e optativa (BRASIL, 1961, Art. 35).

A indicação de até cinco disciplinas obrigatórias, para todos os sistemas de ensino médio, ficou a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE), “cabendo aos conselhos estaduais [...] completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1961, Art. 35, § 1º). Entre as de caráter optativo estavam aquelas disciplinas voltadas às línguas estrangeiras, ficando ainda a cargo dos estados a indicação da língua e a carga horária destinada ao seu ensino nas escolas. Nesse processo de escolha, o latim acabou sendo excluído do currículo e o francês, quando mantido, teve redução de sua carga horária semanal. A única língua que se manteve nos espaços escolares, sem sofrer muitas alterações, foi o inglês.

Com isso, segundo Leffa (1999), o período inicial da implementação da LDB/61 acabou por ser “o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” (p. 13).

Quase dez anos após a publicação da LDB/61, frente ao novo contexto político nacional – governo militar, foi aprovada pelo então presidente General Garrastazu Médici, a Lei n° 5.692 de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. As propostas e discussões por ela tecidas, consolidou, por sua vez, os diálogos ideológicos iniciados no cenário educacional da qual emergiu a primeira LDB/61, na qual se iniciava um projeto de educação com uma formação mais voltada para um horizonte mercadológico.

Os dois níveis de ensino de que trata a lei – ensino primário correspondente ao 1° grau e ensino médio correspondente ao 2° grau – visaram “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, Art. 1º). Para isso, previu-se, para ambos os níveis, um núcleo curricular comum obrigatório, definido pelo Conselho Federal de Educação, e uma parte diversificada, que, de responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, se voltava para as

“necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Art. 4º).

A Lei em discussão passou a enfatizar a preparação para o trabalho, entendido como elemento obrigatório na formação integral dos alunos; para o ensino de 2º grau, esta preparação poderia possibilitar a habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino (Art. 4º, § 3º). Nesse contexto, pode-se dizer que,

> a organização curricular da 5.692/71 pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1º e 2º graus com uma proposta profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil (MARCHELLI, 2014, p. 1503-1504).

No que diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos de ensino e/ou aprendizagem de LEs, como forma de atender aos objetivos da industrialização, o método audiovisual passou a se aproximar das finalidades educacionais da época (CHAGURI, 2012). O ensino proposto pelo uso do método audiovisual[8] se voltava para o desenvolvimento oral da LE. Para a sala de aula, se orientava exercícios mecânicos de memorização de frases que visavam o ensino e a aprendizagem das estruturas da língua. Havia o uso de recursos tecnológicos visuais, imagens de TV e aparelhos de som. Todavia, segundo o autor, a implementação desse método e suas propostas não surtiram o efeito esperado para a aprendizagem da língua inglesa. Leffa (1988) complementa que as expectativas de formar estudantes “nativos” promoveu uma desmotivação para as aulas de LE e tanto os professores quanto os alunos se cansaram diante as tantas repetições que os métodos demandavam. Assim, o método audiovisual foi substituído pela abordagem comunicativa, que surgiu com mais força na década seguinte, de 1980.

[8]A metodologia audiovisual nasceu da conjunção de duas correntes teóricas: a linguística estrutural e a psicologia do comportamento. A maior contribuição da linguística estrutural para o ensino de línguas estrangeiras foi a constatação da existência de um sistema próprio de cada língua, no qual os elementos interagem. Esta orientação fez com que os professores renunciassem às propostas metodológicas que costumavam ensinar isoladamente as palavras e passassem a trabalhar com sistemas estruturados de frases e pequenos textos (MELO, 1997, p. 84).

Ainda nesse contexto, previu-se, na lei de 1971, especial atenção à língua nacional, “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (Art. 4°, §2º). Entende-se que essa ênfase na língua nacional, somada à preocupação com a habilitação profissional, teve, conforme discutiu Leffa (1999), implicações sérias na carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras, fato que se agravou após parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação, no qual se permitia que as línguas estrangeiras fossem acrescentadas no ensino a depender da escolha e condições de cada estabelecimento. Com isso,

> muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1° grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1° e 2° graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 14).

Mesmo que com uma carga horária irrisória, o inglês manteve sua supremacia no cenário do ensino de línguas no Brasil, mantendo-se como obrigatória para o ensino de 2º grau (CHAGURI, 2012).

Após vinte e um anos, termina no Brasil, em 1985, o período do regime militar. No início da década de 1990, ocorria no país encontros de estudiosos da educação e sociedade civil, por meio de audiências públicas, para se discutir uma nova proposta de Lei/LDB. Um impulso a esse debate foi a promulgação da nova Constituição Federal (1988), que representou um “marco da redemocratização do Brasil pós governos militares, [e] junto veio o direito social público a educação, reafirmando-a como sendo direito de todos e dever do Estado” (KADZERSKI; PELUCHEN, 2016, p. 5). Nesse período, nota-se a valoração (atribuída pela LDB/96) à educação pública, que se estendeu para os anos seguintes, sob a demanda de (re)democratização da educação nacional.

As discussões apontavam a necessidade de um modelo de sociedade transformado por meio da educação. Movimentos sociais atuantes na sociedade lutavam em prol de uma educação e escolaridade para a massa trabalhadora e, do outro lado, setores empresariais da indústria defendiam uma formação mais voltada para a mão de obra, para o mercado (KUENZER, 2000; CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; MARCHELLI, 2014).

Em 1996, foi aprovada, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, a segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, Lei n° 9.394,

em 20 de dezembro. Em sua historicidade, a LDB/1996 é compreendida, no sistema educacional, como um passo no caminho a favor da democratização da educação básica e na busca de romper com as propostas de mercantilização do ensino. A lei reforça ainda o direito à educação pública de qualidade, como dever do Estado.

Distanciando-se das propostas anteriores de organização do sistema de ensino, a Lei n° 9.394, em seu Art. 2º, determina que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, constituam a educação básica (BRASIL, 1996). Foi recomendado ainda para a organização dos currículos, que estas etapas de ensino fossem, a partir de então, complementares entre si e que a educação infantil progredisse para o ensino fundamental e depois para o médio. “Legalmente, então, o ensino médio – gratuito no âmbito do ensino público – deixou de ser independente do conjunto da educação básica, compondo-se com ela e tornando-se progressivamente obrigatório” (CURY, 2002, p. 181-182).

Mantém-se a proposta de uma base nacional comum, organizada em partes, uma destas deve ser composta por disciplinas complementares, logo a outra parte com disciplinas facultativas.

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) foi um marco na educação brasileira ao programar mudanças significativas quanto aos direcionamentos institucionais; aos objetivos de cada nível de formação escolar; ao enfatizar a formação da cidadania, do indivíduo crítico e da autonomia; bem como ao formalizar um currículo de base comum em nível nacional para a educação básica. [...] uma dessas modificações [...] foi a retomada do status do ensino de língua estrangeira moderna (inglês, espanhol, francês, italiano, etc.), que até então era tido como atividade complementar e sem relevância na construção da identidade do aprendiz. Logo, a LDB tenta recuperar a importância da LE como disciplina de formação cidadã dos sujeitos. Além de galgar espaço referente à sua oferta no ensino fundamental e no ensino médio, pautados nos artigos 26 e 36 da lei (ABREU; BATISTA, 2011, s/p).

A LDB/1996 determina assim a presença da disciplina de línguas estrangeiras no currículo da educação básica de forma obrigatória, a ser oferecida a partir da 5° série (6º ano) do ensino fundamental. Para o ensino médio, propõe-se que uma língua estrangeira moderna seja obrigatória, sem especificar qual deva ser, e outra optativa por escolha da escola (BRASIL, 1996). Na prática, Boeno, Gisi e Filipak (2015) apontam que a oferta de uma língua optativa não ocorreu, devido há alguns dos entraves existentes no campo de LE:

a falta de professores com formação em outras línguas estrangeiras (como por exemplo, o espanhol) e o pouco tempo de aula destinado a disciplina.

Observa-se assim que, desde o início do ensino e/ou aprendizagem de línguas estrangeiras, existiu forte aproximação e prevalência de uma abordagem de línguas mais ancorada na gramática e tradução. Contrário à isso, a década de 1990 representa um rompimento da ideia de uma única abordagem didática, ou um "método certo" (LEFFA, 1999). Discussões realizadas na academia com os profissionais da educação básica indicavam que somente uma abordagem não daria conta da realidade na qual ocorria o ensino de LE, fato que contribuiu para que, nesse momento da história, fosse reconhecida a necessidade do desenvolvimento de metodologias que fossem compatíveis com os diversidade de espaços escolares existentes no Brasil.

As transformações apontadas neste capítulo histórico, se somadas, demonstram como as políticas educacionais foram se transformando no decorrer dos anos, atingindo a educação básica como um todo. Se para a educação básica nacional a LDB/1996[9] representou a virada de chave para um período seguinte, que ficou marcado pelas discussões de um ensino mais democrático, para as LEs não foi diferente, agora sendo disciplina obrigatória no currículo escolar pela legislação educacional, e em seu interior, um passo a frente para se aproximar de novas abordagens.

No entanto, "por se tratar de uma lei [...] concisa e objetiva nos seus propósitos, tornou-se necessário lançar documentos que complementassem ou orientasse melhor as ações educativas propostas (ABREU; BATISTA, 2011, s/p)". O próximo capítulo será dedicado à compreensão e discussão destes documentos no que diz respeito ao ensino e/ou aprendizagem de língua estrangeira no contexto da etapa final da educação básica – o ensino médio.

[9]A LDB N° 9.394/96 foi a última legislação ativa quanto à instruções acerca da língua estrangeira no ensino médio, a última lei que muda suas delimitações passou a vigorar como Lei n° 13. 415/2017, que será discutida no próximo capítulo mais à frente.

CAPÍTULO SEGUNDO

ENSINO MÉDIO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS PÓS LDB DE 1996

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os documentos orientadores do Ensino Médio[10] (doravante EM), tendo como foco a disciplina de línguas estrangeiras. Tomar-se-á como ponto de partida o período seguinte à implementação da Lei n° 9.394/1996. O interesse é compreender como esses documentos tratam as questões da área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", em especial, no que diz respeito à língua estrangeira no contexto educacional. Para isso, discorreremos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000); dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (BRASIL, 2002); das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006); e, ao final, o período seguinte à Reforma Neoliberal do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, que implementa a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

2.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DE ENSINO E/OU APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nos anos seguintes à publicação da LDB de 1996, deu-se início a uma série de mudanças no contexto educacional brasileiro, considerando a expansão da educação básica nacional e a tentativa de reformulação do modelo de ensino até então oferecido (ABREU; BAPTISTA, 2011; MOEHLECKE, 2012).

No que diz respeito ao ensino médio (EM), como denominado pela LDB/96, torna-se importante lembrar que este nível educacional se organizou e foi nomeado de diferentes maneiras no decorrer da história da educação brasileira, além de assumir objetivos outros do então definido pela nova lei: segundo ciclo do ensino secundário pelas Reformas Campos e Capanema;

---

[10]Esta pesquisa tem como objeto de estudo a disciplina de língua inglesa oferecida no ensino médio. Esta etapa, última da educação básica, pode ser oferecida de diferentes maneiras – no ensino regular, em uma continuidade dos níveis anteriores do ensino fundamental, por meio de um ensino técnico e/ou profissionalizante. As discussões que serão realizadas nesta dissertação focalizam apenas o ensino médio regular da educação básica nacional.

Educação de Grau Médio pela LDB de 1961; e Ensino de 2° Grau pela Lei nº 5.692/71. Em comum em todo este período reconhece-se uma proposta educacional que dividia a educação entre aquela voltada para o ingresso na educação superior e aquela que se voltava para o mundo do trabalho – a educação profissional.

Foi, portanto, apenas com a publicação da LDB/96, que outra perspectiva educacional pode ser instaurada: o EM que antes era cursado por apenas uma parcela da população, tornou-se obrigatório, gratuito e oferecido a todos que demandarem, fechando assim o ciclo básico de formação educacional.

Conforme discutiu Moehlecke (2012), a LDB de 1996,

> consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior (p. 42).

Foi previsto ainda na LDB, como responsabilidade da União "em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios", o estabelecimento de competências e diretrizes para todos os níveis educacionais, responsáveis por nortear "os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1996, Art. 8º, inciso IV). Nesse contexto, a partir de 1996, foram publicados dois conjuntos de documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais[11], foram entendidas, conforme a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 26 de junho de 1998[12], como um

[11]As DCNEM foram sendo modificadas ao longo de suas publicações. Em um percurso histórico, foram realizadas mudanças e atualizações no documento nos anos de 2005; 2011; 2012 e 2018. Após intensas revisões no documento, a última e mais recente versão, é decorrente da Lei nº 13.415/2017 que ao dispor sobre o EM, orientou novas atualizações para as Diretrizes, publicadas por meio da Resolução n° 3 em 21 de novembro de 2018. O documento atualizado pode ser acessado na íntegra pelo site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 set 2021.

[12] http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf

> conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998, Art. 1º).

No que diz respeito à organização curricular, as DCNs prevêem que as escolas devem seguir as orientações e os valores presentes na LDB/96 e "elaborar propostas pedagógicas e currículos que incluam competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos" (BRASIL, 1998, Art. 2º) conforme as finalidades do nível educacional. Ainda em conformidade ao previsto na LDB, reconhece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ser organizados a partir de uma base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), que deve ser complementada por uma parte diversificada, "exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996, Art. 26).

As DCNs que tratam especificamente do EM prevêem ainda a organização da base nacional comum curricular em três áreas do conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se incluem as discussões sobre línguas estrangeiras; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1998, Art. 10). No que diz respeito ao tratamento dado às línguas estrangeiras, os currículos, segundo o documento, devem possibilitar a competência nestas línguas como instrumentos para o acesso a informações e para o conhecimento de outras culturas e grupos sociais, e devem compor a carga horária da parte diversificada do currículo.

Concomitante às DCNs e estabelecendo intrínseco diálogo com elas, outro conjunto de documentos foi publicado com vistas a orientar e constituir um referencial curricular de qualidade para a educação nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo discutiu Moehlecke (2012), embora as DCNs e os PCNs do EM tenham sido construídos a fim de contribuir com a nova concepção para esta etapa de ensino, ambos os documentos foram fortemente criticados, pois neles se reconhecia o ideário neoliberal que marcou a educação brasileira dos anos

1990. Ainda conforme a autora, em um primeiro olhar, se reconhecia nos documentos um caráter inovador a ser alcançado para este nível educacional: um EM unificado, no qual a dicotomia formação geral e técnica seria rompida; uma organização por meio de um currículo flexível e coerente com a realidade dos estudantes e com as demandas sociais, a ser construído de modo interdisciplinar. No entanto, estas propostas iam de encontro às políticas educacionais para o EM da época e conceitos de flexibilização e descentralização passaram a ganhar sentido de educação subordinada ao mercado, e pouco se alterou em relação à histórica divisão entre formação generalista e para o trabalho.

2.1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Ainda durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano 2000, o MEC publicou o primeiro Parâmetro Curricular Nacional referente ao Ensino Médio – PCNEM, após terem sido publicados os relativos ao Ensino Fundamental, os dos anos iniciais, em 1997, e, em 1998, os dos anos finais. Entende-se os Parâmetros Curriculares Nacionais como referências curriculares elaboradas pelo Governo, que devem ser compreendidos como recomendações básicas que visam a auxiliar os professores na orientação e elaboração dos conhecimentos de acordo com a disciplina (BRASIL, 2000).

Assim como nas DCNs, os PCNs do EM também se organizam a partir de grandes áreas do conhecimento, que foram assim distribuídas: Bases Legais (Parte I); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Parte II); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Parte III); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Parte IV). No que se refere à Parte II, as disciplinas elencadas para a constituição desta área foram: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Tal construção do documento respeita assim, a proposta de organização do ensino, que propõe um currículo “articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 16).

No que diz respeito à apresentação da proposta de trabalho pedagógico, prevê-se que o desenvolvimento das disciplinas que compõem as áreas ocorra

em conjunto, assegurando ainda a orientação de ensino transversal. Além disso, essa organização do ensino – “áreas e suas tecnologias” – teve como objetivo a oferta de um ensino prático, com vista à necessidade de que as orientações pedagógicas se adequassem aos vários letramentos[13] exigidos na contemporaneidade. Entretanto, conforme discutiu Oliveira (2011), esta organização, na prática, acabou se perdendo por diferentes razões.

Como exemplos, Oliveira comenta a proposta das disciplinas ultrapassarem seus limites a fim de estabelecerem diálogo com as demais da mesma área. No entanto, ignorou-se o fato de que, para a concretização desta prática, seria necessária maior dedicação dos professores a fim de ser possível o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o que demandaria aumento no tempo de trabalho remunerado, algo que não ocorreu. Outra recomendação presente no documento refere-se ao desenvolvimento das aulas por meio ou com o auxílio de recursos tecnológicos, respeitando a necessidade prevista na LDB/1996, da formação tecnológica-digital. Porém, escassos investimentos foram feitos em bibliotecas e/ou espaços tecnológicos, como os laboratórios de computação para os alunos, como forma de viabilizar tal formação. Assim, conclui Oliveira (2011, p. 83), “o panorama que se verifica é de uma realidade muito atrasada em relação à legislação".

Conforme comentado na seção anterior, segundo o disposto no Art. 26 da LDB, no Ensino Médio, assim como no Ensino Fundamental, os currículos devem ser construídos prevendo-se uma base nacional comum, que se destina à formação geral dos estudantes, e uma parte diversificada, cuja função é complementar o currículo comum, considerando-se as características regionais e locais; por este motivo, a parte diversificada é definida por cada sistema de ensino e instituição escolar. Espera-se que, por seu intermédio, sejam respeitadas

> as prioridades estabelecidas no projeto da unidade escolar e a inserção do educando na construção do seu currículo. Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem. [...] [Seu desenvolvimento] não implica profissionalização, mas diversificação de

[13]O conceito de letramentos surge na década de 80 e diz respeito a práticas sociais de uso da linguagem que tem como base materiais escritos.

> experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular, ou mesmo aprofundamento de estudos, quando o contexto assim exigir (BRASIL, 2000, p. 22).

No que diz respeito a disciplina de língua estrangeira, sua oferta, conforme previsto na LDB, ocorre na parte diversificada do currículo, tornando-se obrigatória a partir dos anos finais do ensino fundamental (6° ano em diante); a partir do ensino médio, mantém-se a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna e abre-se a possibilidade para que ocorra o ensino de uma segunda, em caráter optativo[14].

Ao se olhar para o conjunto de PCNs relativos aos diversos níveis da educação básica, verificou-se que eles dialogam em suas orientações gerais e que algumas delas se estendem de uma etapa para a outra; todavia, nota-se que em alguns casos, como o da(s) língua(s) estrangeira(s) por exemplo, o aprofundamento teórico-metodológico e sua justificativa foi mantido apenas no PCN do Ensino Fundamental – anos finais, sendo, portanto, necessário recorrer a este documento para a compreensão das orientações para o EM. Assim, enquanto nos PCNs dos anos finais do fundamental é possível encontrar discussões e justificativas para o oferecimento da disciplina e mudanças teóricas relativas à forma de conceber linguagem, no documento relativo ao EM, nota-se apenas orientações voltadas ao desenvolvimento de um ensino de língua prático, que ultrapasse as formas gramaticais.

Conforme consta no PCNEM, a LE é compreendida como algo indispensável à formação do educando para a prática da cidadania. Segundo o documento, “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 2000, p. 25). Desse modo, pode-se dizer que as LEs passam a ser tratadas, no cenário educacional, como “veículo de comunicação” necessário para possibilitar a interação com o mundo moderno e com o mundo do trabalho, pois permite a comunicação com o outro, possibilitando a transmissão do conhecimento e da cultura.

---

[14]Os dispostos na LDB em relação ao ensino de língua(s) estrangeira(s) e à organização do Ensino Médio foram alterados pela Lei 13.415/2017, e serão apresentados mais à frente, ainda neste mesmo capítulo.

Para tanto, propõe que, na escola regular brasileira, este ensino se diferencie daquele oferecido historicamente, realizado de forma "descontextualizada e desvinculada da realidade" (BRASIL, 2000, p. 26), que promovia, unicamente, o estudo e a memorização de regras gramaticais. E ao distanciar-se desta maneira de se conceber o ensino – saber produzir frases corretas em um idioma diferente do seu – os estudos em língua estrangeira devem propiciar aos alunos conhecimentos que permitam "o acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão" (BRASIL, 2000, p. 26).

Como bases teóricas para a sustentação do trabalho a ser desenvolvido na escola, elegeu-se a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem por meio da qual será privilegiado um trabalho a partir de uma abordagem comunicativa[15] (SALDANHA, 2015; SILVA, 2015). Rompe-se assim com o histórico trabalho no campo de línguas estrangeiras baseado em um ensino e/ou aprendizagem a partir de quatro habilidades – ler, escrever, falar e ouvir – para privilegiar apenas uma delas, a leitura, "por se entender que essa habilidade é a mais relevante para o contexto social de seus aprendizes" (SILVA, 2015, s/p).

O mesmo pode ser observado nos PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual a prioridade no desenvolvimento do trabalho pedagógico com ênfase na leitura é justificada por se acreditar ser esta uma das possibilidades viáveis para driblar as dificuldades que têm sido enfrentadas para o ensino e para a aprendizagem de outras habilidades (como da oral, por exemplo), dadas as condições de trabalho oferecidas pelos sistemas de ensino.

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

[15]Segundo Tilio (2014), "é preciso ressaltar que a expressão abordagem comunicativa, tal como ela é entendida hoje em dia, não se refere a um método único (como a própria palavra abordagem denota), mas a um conjunto de procedimentos, e até mesmo de metodologias (aprendizagem baseada em tarefas, abordagem lexical etc.), que servem a um objetivo principal: estabelecer comunicação entre os usuários da língua" (p. 928-929).

Pode-se dizer assim que a proposta presente no PCNEM visa aproximar as orientações das diferentes realidades escolares, além de introduzir conceitos que poderiam auxiliar na construção de um trabalho que se diferenciasse daquele tradicionalmente feito nos espaços escolares. No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece este ganho, critica-se a linguagem demasiadamente teórica nele utilizada para a introdução de discussões relevantes e o pouco aprofundamento conceitual proposto, fato que acabou por torná-lo pouco eficiente (SILVA, 2015), distanciando, suas proposições, do cotidiano das escolas.

Em função disso, no decorrer dos anos seguintes, discussões acerca das lacunas deixadas pelo PCNEM, e a necessidade de corrigi-las, contribuíram para que novo documento fosse elaborado – os Parâmetros Curriculares Nacionais + do Ensino Médio, publicado em 2002, como documento orientador complementar.

2.1.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS + DO ENSINO MÉDIO

Se opondo ao PCNEM (2000), o PCNEM+ (2002) buscou discutir e aprofundar questões observadas e criticadas no documento anterior, a partir de um texto mais extenso, escrito de maneira mais detalhada, que reiterou a nova proposta de ensino a ser desenvolvida em sala de aula. Tendo como ponto de partida aspectos tidos como não efetivos na proposta anterior, o documento propôs uma nova redação, construída a partir de pontos elencados, propostas de aulas, que se baseassem em conceitos estruturantes do ensino, competências gerais e eixos de organização.

O novo documento recebeu muitas críticas pelo modo como apresenta suas recomendações, vistas como prescritivas e com pouca clareza teórica (SILVA, 2015). Além disso, avaliou-se que a descrição dos conteúdos a serem contemplados durante o desenvolvimento do ensino e/ou aprendizagem, em vez de apoio ao professor, acabava por propor um roteiro a ser seguido por ele em sala de aula.

Assim como as DCNs e os PCNEM, os PCNEM+ mantiveram as disciplinas em sua organização por áreas. No que tange a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, especificamente no que diz respeito às LEs,

permaneceram sem alterações as concepções do documento anterior. Foi mantida também a compreensão da linguagem como sistema de representação e comunicação e a ênfase na leitura como proposta de ensino. No entanto, por entender que tal proposta fora pouco aprofundada propõe que o trabalho considere, a partir de então, três eixos: “leitura e interpretação de textos, aquisição de repertório vocabular e estrutura linguística” (BRASIL, 2002, p. 112). Segundo o documento, mesmo enfatizando a leitura para o ensino e a vivência da língua, tais eixos podem vir também a contribuir para o desenvolvimento de competências que articulem a leitura e a escrita.

Pesquisadores da área, no entanto, reconhecem que os PCNEM+ falharam em sua primeira proposta: a de complementar e aprofundar teoricamente as orientações presentes nos PCNEM. De forma contrária, observou-se que o novo documento acrescentou incoerências à proposta inicial, especialmente no que diz respeito às concepções de ensino e de aprendizagem, de linguagem e de língua (ROJO; MOITA LOPES, 2004). Além disso, acrescenta os autores, houve ainda

> [...] ausência de preocupação em articular princípios teóricos e práticos que garantam minimamente, no Ensino Médio, uma formação significativa em LE em todas as escolas, o que deve ser a atenção a ser focalizada por tais documentos, no interesse de garantir eqüidade educacional no país. Em ambos [PCNEM e PCNEM+], não se consegue pensar educação lingüística sem escapar do ensino das chamadas quatro habilidades lingüísticas (leitura, escrita, produção e compreensão oral) (Ibid., p. 42).

Nos anos que se seguiram vivenciou-se mudança no contexto político interno no país – do governo FHC para o de Lula – tensionando a maneira de se olhar e de se investir na educação. De um lado, grupos advogavam pela manutenção da parceria com setores privados e industriais para o desenvolvimento da educação, de outro, defendia-se um projeto de educação novo e democrático. Nesta tensão, novas propostas para a educação básica nacional começam a ser debatidas. É nesse cenário que são publicadas as Orientações Curriculares específicas para o Ensino Médio.

2.1.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Em 2003, com o início do governo Lula, entra na agenda do poder público, por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB, uma série de discussões no campo educacional e consultas públicas à sociedade civil acerca do Ensino Médio. Havia muitas críticas, feitas pela oposição à FHC, em relação à política de educação implementada em seu governo, e pedidos para que novas políticas para a educação básica fossem postas novamente em pauta (CIAVATTA; RAMOS, 2011; MOEHLECKE, 2012).

Neste contexto, e focalizando apenas o EM, foram publicadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEMs, a fim de suprir as lacunas deixadas pelos e nos documentos dedicados anteriormente ao Ensino Médio. Estas tiveram como "principal objetivo aprofundar mais uma vez as propostas dos documentos anteriores" (SILVA, 2015, s/p), constituindo-se em um documento de caráter orientador.

As Orientações[16] foram divididas em volumes: Volume 1: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. O volume 1, que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, abrange as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Espanhol (considerando a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atendem os alunos do EM), Língua Portuguesa e Literatura.

As OCEMs, elaboradas por um "grupo de trabalho multidisciplinar com professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino" (BRASIL, 2006, p. 8), de modo diferente dos documentos anteriores, constitui-se em um "material específico para cada disciplina do currículo do ensino médio" (Ibidem), que são postas em diálogo de modo a garantir a articulação entre elas.

Além disso, propõe-se com as Orientações, a discussão sobre formas de se garantir uma formação cidadã e a inclusão social dos estudantes do EM. O documento defende que os jovens precisam estar preparados e serem incluídos, por meio das novas tecnologias de comunicação, nas dinâmicas da vida social, da sociedade globalizada. Para isso, precisam conhecer e saber usar uma

[16]O termo Orientações será usado como sinônimo para fazer menção às Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEMs).

“linguagem tecnológica” além de terem acesso a “suprimentos, como computadores e banda larga para a navegação na Internet” (BRASIL, 2006, p. 95). Com isso, importante destaque é dado a LE, que passa a cooperar com os estudos de informática. Assim, ambas as áreas passam a ser consideradas, pelo documento, como “ferramentas [...] imprescindíveis para a entrada na sociedade globalizada” (p. 96) e, em razão disso, devem ser trabalhadas na formação dos jovens do EM.

Acrescenta-se ainda, em relação com o estudo das línguas estrangeiras, o objetivo de “retomar a reflexão sobre a função educacional de seu ensino no ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 87), atrelada a uma concepção de ensino voltada às práticas sociais, que busquem “auxilia[r] na formação de cidadãos que saibam [...] fazer bom uso da língua estrangeira na sociedade sem estarem subjugados de maneira acrítica a um modelo de proficiência” (SILVA, 2015, s/p).

Para isso, as OCEMs propõem um ensino baseado “numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109). Também ressalta a necessidade de novos modos de conhecimentos (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) vinculados a práticas socioculturais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de um letramento crítico. Assim como os PCNs, ainda propõe a abordagem comunicativa para a aprendizagem da língua em sala de aula. No entanto, diferentemente do que é proposto nos PCNEM (2000) e nos PCNEM+ (2002), nos quais se prioriza a habilidade de leitura, as OCEMs retomam a necessidade de uma prática que se volte às quatro habilidades: a “leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada” (p. 87), com ênfase no uso de textos, ou seja, na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Tílio (2014) crítica esta orientação por entender que a prática, conforme proposto pelas OCEMs, ao não priorizar nenhuma habilidade e propor um trabalho com todas elas, mesmo que de maneira contextualizada, acaba levando o aluno ao uso instrumental da língua. Para o autor, para que o ensino da língua estrangeira cumpra sua função social, “a metodologia de ensino precisa ir além da crença de que o conhecimento das quatro habilidades linguísticas encapsula o conhecimento holístico da língua” (p. 934). Deve-se enfrentar o fato de que

> o conhecimento da língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar" (TILIO, 2013, p. 62), ao passo que o conhecimento de uma língua envolve capacidades de letramentos, os quais são entendidos como plurais, sociais, políticos e envolvem modos culturais de construir significados que abarcam diversas capacidades como as de ver, tatear, ouvir, descrever, explicar, problematizar etc. (ALMEIDA, 2017, p. 45).

Nenhum dos documentos que apresentam diretrizes, parâmetros e orientações para o ensino de língua estrangeira no EM enfrentaram, até o momento, esta questão.

Outra condição trazida pelas Orientações, e que a difere dos documentos norteadores anteriores, é a instrução para que o planejamento de aulas de línguas estrangeiras considere temas transversais, que envolvem questões relativas à: "cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais" (p. 112), a partir dos quais podem ser desenvolvidas as quatro habilidades linguísticas. Embora a inclusão destas temáticas seja avaliada como positiva, Tilio (2014) ressalta que, para que elas ganhem sentido aos alunos levando-os a se engajarem na aprendizagem da língua estrangeira, deve-se ter cuidado com a seleção dos textos, que devem abordar temáticas familiares e que se relacionem com a vida dos alunos

> Ao oferecer temas familiares, que digam algo ao aluno, e relevantes aos seus contextos situacionais e culturais, cria-se uma oportunidade real para que ele se engaje sociodiscursivamente no processo de ensino e aprendizagem, o que propicia a construção de uma base de conhecimento sólida na língua estrangeira. É verdade que, na perspectiva de uma abordagem conscientizadora, também há espaço para a introdução de temas novos, de conhecimentos novos, com o objetivo de incluir o aluno no mundo globalizado. Contudo, o conhecimento novo precisa ser construído com base em algo pré-existente, para que se sustente – como na metáfora dos andaimes. Por isso, é importante que os conteúdos temáticos partam de conhecimentos, ideias e práticas socioculturais relevantes para os aprendizes – sejam elas já experimentadas, com as quais já estejam familiarizados, ou potenciais, ou seja, apresentando novas possibilidades ainda não pensadas ou vividas. [...] O ensino de uma língua estrangeira pode se configurar como uma oportunidade privilegiada de discussão destes e de outros temas relevantes para a inserção social e formação cidadã do aluno, uma vez que se trata do ensino da língua através do seu uso (TILIO, 2014, p. 933-934).

Além disso, acredita-se que um trabalho a partir de conteúdos temáticos pode ser proveitoso para promover relações e contextos reais de uso da língua.

As OCEMs foram os últimos documentos oficiais elaborados com o objetivo de enfrentar as lacunas deixadas pelos anteriores e, após sua publicação, outro documento só irá surgir apenas em meados da década de 2010.

2.1.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Dez anos após a publicação da LDB/1996, o Ministro da Educação no governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, José Mendonça Bezerra Filho, propõe, por meio da Medida Provisória n° 746, de 2016, alteração daquela Lei, a fim de dispor sobre uma nova organização para os currículos do ensino médio de forma a ampliar, progressivamente, a jornada escolar e criar política de fomento para a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Para o autor da proposta[17], o currículo do ensino médio não dialogava com a realidade dos jovens do século XXI e os resultados obtidos em avaliações realizadas indicavam a necessidade de se reverter o quadro atual, dado o número elevado de alunos fora das escolas e baixo desempenho daqueles que lá permaneciam.

A então Medida Provisória converteu-se na Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece que o currículo do ensino médio seja constituído pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e por itinerários formativos. Como principais propostas, encontra-se a flexibilização curricular do ensino médio, por meio de diferentes formas de se oferecer a formação pretendida, na medida em que se abre a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnico-profissional ao invés da formação no EM regular.

O processo de elaboração da BNCCEM foi intenso e extenso. Envolveu audiências abertas a órgãos, associações, entidades e à sociedade civil. Por quatro anos consecutivos, o MEC apresentou três versões[18] da BNCC, até que se chegasse à aprovação do documento em 2018. O processo até que se

[17]http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf

[18]Para maiores informações sobre a trajetória de estruturação da BNCC, sugere-se acessar o documento na íntegra, disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 09 agosto 2021.

chegasse ao texto final, no entanto, recebeu críticas de pesquisadores da área da Educação:

> Muito embora o percurso de desenvolvimento inicial da Base tenha contado com a participação da sociedade e de unidades escolares e órgãos relacionados à educação, através, por exemplo, de consultas públicas via internet e seminários, há, ainda, o questionamento sobre o quanto a participação popular foi efetivamente considerada na elaboração do documento final. Aparentemente, a última versão da BNCC (BRASIL, 2018) suprimiu a participação popular ocorrida ao longo do processo. Em outras palavras, a construção colaborativa foi interrompida, e a última versão foi publicada de modo autoritário (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 148).

Diferente dos demais documentos abordados até aqui, a BNCCEM[19] se apresenta como documento normativo, que prescreve os conteúdos que deverão ser desenvolvidos com os estudantes ao longo das etapas da educação básica, em todos os sistemas e redes de ensino, públicas e privadas, do Brasil (BRASIL, 2018). O documento se apresenta como alicerce principal, para que os sistemas de ensino e escolas se apoiem na (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas.

Em sua estrutura, a Base[20] apresenta um texto introdutório contextualizando a função dos componentes curriculares que integram as áreas, prescreve as competências gerais da educação básica e as aprendizagens essenciais para cada uma. Assim como nos PCNEM, o documento propõe a organização do currículo em áreas do conhecimento[21], com o acréscimo de orientações voltadas à formação técnica e profissional. Nela ressalta-se ainda que o trabalho com as áreas deve ser articulado aos campos de atuação social, como por exemplo, o campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico.

---

[19]A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio utilizada para esta pesquisa é a última versão do documento.

[20]O termo Base será usado como sinônimo para fazer menção a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM).

[21] I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e V – Formação Técnica e Profissional.

A área de Linguagens e suas Tecnologias envolve as seguintes disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Segundo o documento:

> No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 470).

Assim como os PCNs (1998), algumas discussões, feitas de forma aprofundada na versão dos anos finais do Ensino Fundamental, estendem-se para a versão do Ensino Médio. Este é justamente o caso das abordagens teóricas para o ensino de línguas estrangeiras, reduzidas, no novo documento, ao inglês: a língua inglesa torna-se obrigatória no 1° ano e pode, a partir do 2° ano, compor os itinerários formativos, a depender da escolha dos estudantes (SANTANA; KUPSKE, 2020). Discussões mais cuidadosas na área da Linguagem e suas Tecnologias podem ser encontradas no componente curricular – Língua Portuguesa, único obrigatório no currículo do EM, no decorrer dos três anos de formação.

Na primeira versão da Base, o componente curricular – Línguas Estrangeiras não era fechado apenas ao trabalho com a língua inglesa, como ocorreu na última versão. Nela abria-se a possibilidade para o trabalho com outras línguas, como por exemplo, as “línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais, língua portuguesa, e outras” (BRASIL, 2015, p. 67), consideradas línguas que poderiam estar mais próximas da realidade social do estudante e que, portanto, ele poderia, eventualmente, já possuir algum repertório. Esta mesma abertura para o estudo de outras línguas foi mantida na segunda versão do documento; apenas na terceira e última versão pode ser observada uma alteração mais significativa em relação ao tratamento dado à língua estrangeira, que passa a ser exclusivamente a inglesa. Além disso, conforme discutido por Santana e Kupske (2020)

> Entre as alterações mais perceptíveis para o componente língua inglesa entre a segunda e terceira versões [...], estão: (i) a substituição de uma seção de Língua Estrangeira, mais generalista, por uma seção

> específica de língua inglesa, tomada como única língua não nativa obrigatória para o ensino básico; e (ii) a mudança do status da língua inglesa de língua estrangeira (LE) para língua franca (LF) (p. 148).

No que diz respeito à forma de tratamento da língua nos espaços escolares, a BNCCEM prevê práticas que envolvam o engajamento discursivo do sujeito nas experiências de ensino, visando a preparação para as dinâmicas da sociedade globalizada. Para tanto, orienta-se que o trabalho pedagógico implique em práticas de letramento – multiletramento e a interculturalidade.

O objetivo é fornecer aos estudantes uma expansão linguística e cultural que, possivelmente, possibilite o desenvolvimento e a capacidade de refletir criticamente sobre o uso da língua. Para a Base, o ensino do inglês deve permitir ao sujeito condições para que ele possa:

> [...] explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018, p. 477).

As principais críticas feitas à Base, dizem respeito ao fato de o documento ter um caráter prescritivo comum a todo território nacional, indo contra a flexibilidade discutida no campo da Educação e à diversidade sociocultural constitutiva da sociedade brasileira. Soma-se a isso, a forte orientação do documento em promover conhecimentos, valores e comportamentos associados à lógica do mercado e a formação de um sujeito empreendedor de capital humano. Santana e Kupske (2020) ressaltam que esse último direcionamento do documento decorre do diálogo do governo com outras organizações não governamentais, financiadas por setores industriais, com vistas à aproximação do setor privado de ensino.

Pode-se observar assim, a partir das discussões dos documentos apresentados neste capítulo no que diz respeito especificamente ao EM, que eles dialogam com concepções de Educação que determinam os rumos a serem tomados na educação básica assim como em sua transformação.

A perspectiva comunicativa, o engajamento discursivo do sujeito, e a forte ênfase no trabalho com habilidades, que conforme aponta Saldanha (2015) “tem sido a mais utilizada em países da América Latina – especialmente no Brasil” (p.

5), são escolhas que perpassam todos os documentos oficiais quanto a maneira de conceber a línguas estrangeiras no contexto educacional.

No próximo capítulo desta dissertação, será apresentado os procedimentos metodológicos adotados para o estudo, descrevendo o caminho percorrido para a construção da pesquisa.

CAPÍTULO TERCEIRO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Por meio do estudo da literatura, buscou-se compreender o que tem sido discutido, pela academia, sobre a disciplina de inglês oferecida no ensino médio das escolas públicas brasileiras. Como objetivos específicos, visou-se entender as propostas educacionais para a aprendizagem da língua pelos alunos, a percepção destes sobre a disciplina e as dificuldades enfrentadas pelos professores para seu desenvolvimento, considerando-se o contexto educacional em que se inserem.

A fim de alcançar estes objetivos, optou-se pela realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Foram consultados os trabalhos científicos que abordam o tema nos últimos 10 (dez) anos, mais precisamente no período entre janeiro/2010 a dezembro/2019.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, que se apoia em estudos disponíveis acerca do tema. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa permite coletar, interpretar e compreender os dados direto da fonte, contexto real onde as evidências se materializam. Ou como acrescenta Martins (2004), estudos qualitativos permitem ao pesquisador “[...] um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade” (p. 292).

Desenvolver uma pesquisa qualitativa implica em considerar o rigor e a sistematicidade do método no processo de coleta de dados, transparência na descrição das evidências reunidas, ética na constatação de valores culturais, sociais e econômicos, coerência entre teoria, questão de pesquisa e interpretação e, por fim, enquanto profissional, o pesquisador deve se atentar sobre valores e inclinações de sua parte em relação ao objeto pesquisado (BRITO; LEONARDOS, 2001; MARTINS, 2004).

3.1 A REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é um método de pesquisa utilizado no contexto acadêmico, que busca compreender um tema seguindo um caminho determinado por critérios. Ao adotá-lo, o pesquisador recorre a fontes científicas (conhecidas academicamente por bases de dados) para reunir estudos disponibilizados sobre um objeto científico. Nesse sentido, é um estudo secundário, pois se constrói a partir de estudos primários, aqueles anteriormente publicados (SAMPAIO; MANCINI, 2007; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Sampaio e Mancini (2007) compreendem a revisão sistemática como uma busca por respostas na literatura científica, da melhor e mais recente evidência disponível sobre o tema de interesse.

Uma revisão sistemática tem como características principais a aplicação de critérios durante a busca, é metódica e sua "[...] qualidade est[a] vinculada aos procedimentos envolvidos em sua elaboração e à transparência na apresentação [...] da[s] informa[ções]" (MANCINI *et al.*, 2014, p. 479). Em vista disso, é fundamental que durante um estudo de revisão, as etapas sejam descritas com transparência e regularidade, pois estudos desse viés são passíveis de reprodução por outros investigadores e servem também de partida para futuras pesquisas (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). Os autores ressaltam ainda que pesquisas de revisão devem ser claras e as etapas bem definidas e respeitadas, de acordo com o que se propõe na pesquisa.

Do ponto de vista da relevância, Mancini et al., (2014) destacam que estes estudos permitem: a) estabelecer novas conclusões sobre temas que já circulam no âmbito científico, e b) contribuir na síntese de conhecimentos produzidos até determinado momento. Destacam também que as RSL são fundamentais para a prática profissional, por possibilitarem ao sujeito a atualização do que vem sendo produzido sobre determinado assunto de interesse, além de apontarem lacunas em temas recorrentes que indicam uma necessidade de novas pesquisas e a construção de novos olhares para a área.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Embora os primeiros estudos não fossem reconhecidos ou intitulados como revisão sistemática, eles já evidenciavam a adoção de "[...] técnicas

formais da combinação dos resultados de diferentes estudos" (CORDEIRO *et al*., 2007, p. 429). Desde então, esse método foi se consolidando, principalmente, por meio de estudos na área da saúde (auxílio de diagnósticos ou comparação de análises qualitativas ou quantitativas) e, atualmente, tem sido utilizado em variadas esferas da pesquisa científica, como por exemplo, nas ciências humanas (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011; RAMOS; FARIA; FARIA, 2014; COSTA *et al.*, 2015).

Para a condução de uma RSL é fundamental o registro de todas as fases de desenvolvimento; porém, "[...] esta série de procedimentos pode ser realizada com mais ou menos passos, conforme acontece noutros âmbitos do conhecimento" (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 23). Contudo, e considerando que na revisão sistemática há etapas do processo inerentes à prática que independe da área e/ou do tema que se pretende abordar, esses devem ser pontuados. Assim, a fim de seguir uma estrutura voltada para a pesquisa em Educação, tomou-se como protocolo o modelo proposto na figura abaixo:

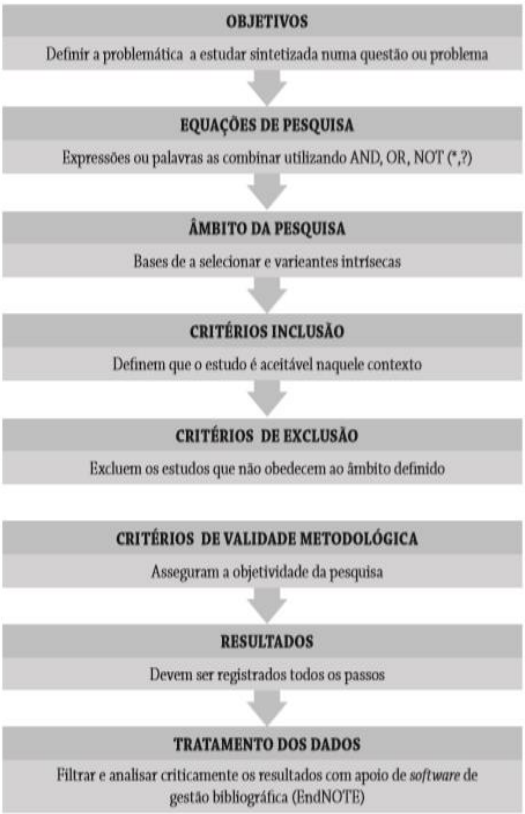

Figura 1- Protocolo de condução de revisão sistemática da literatura.
Fonte: RAMOS, FARIA e FARIA, 2014.

Desse modo e tendo como base os princípios metodológicos do protocolo acima, na subseção abaixo foram descritos os procedimentos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa juntamente aos critérios estabelecidos para o estudo.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, a partir do *delineamento do objetivo* – compreender o que tem sido discutido sobre a disciplina de inglês oferecida no ensino médio das escolas públicas brasileiras – foram adotados os seguintes procedimentos:

a) *Equações de pesquisa*: utilizando a plataforma *Google Trends*[22] foram definidos como critérios de busca da literatura científica para as diferentes fontes

[22]O *Google Trends,* disponível no site: https://trends.google.com.br/trends/?geo=BR, é uma ferramenta que possibilita conhecer quais as palavras chaves e/ou termos, específicos e recentes, estão sendo utilizados para pesquisas e buscas de trabalhos científicos na *internet*.

de dados os termos: *Disciplina Inglês; Inglês; Ensino médio; e Escola pública,* combinados entre si e juntamente o *operador booleano*[23]: AND, de 04 (quatro) diferentes formas, como a seguir:

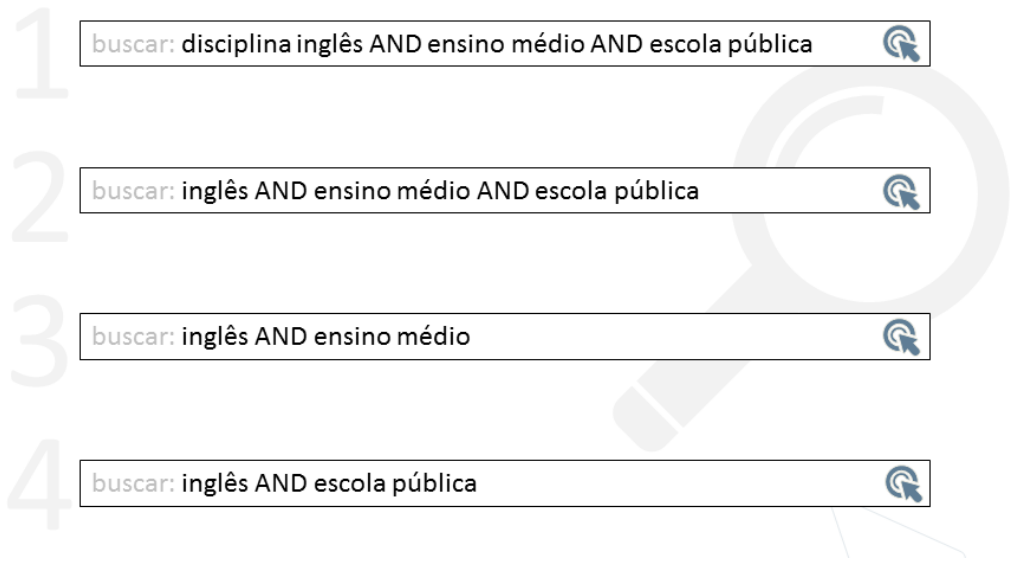

Figura 2 - Descritores de busca: combinação das palavras chaves.

Fonte: elaborado pela autora.

b) *Âmbito da pesquisa*: A delimitação das fontes eletrônicas de dados iniciou-se por meio do Portal de Periódicos Capes (Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)[24], e a busca realizada no período de junho e julho de 2020. O caminho percorrido iniciou com: buscar base <busca por área do conhecimento <áreas do conhecimento: Ciências Humanas <Subáreas/Quantidade de Bases <Educação. Estas foram selecionadas de acordo com a área de conhecimento: Humanas.

Foram disponibilizadas 110 (cento e dez) bases a serem consultadas. Importante esclarecer, que foi possível chegar a este número, por ter sido

Todavia, ao verificar a diversidade de possibilidade de combinações para uma busca sistemática, utilizou-se a ferramenta para uma pesquisa mais direcionada.

[23]Os operadores booleanos são conectores que permitem combinar palavras chaves e/ou descritores para buscas em bases de dados. Os mais utilizados são: AND, OR ou NOT. Seu uso varia entre as bases de dados. É comum para uma revisão sistemática que cada base de dados e/ou plataforma de pesquisa científica explique a maneira que estes operam e funcionam naquele contexto.

[24]Disponível no site: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez67.periodicos.capes.gov.br/index.php?.

utilizado o identificador institucional de acesso à rede. Sem ele o número diminui significativamente.

As 110 (cento e dez) bases listadas pelo site, direcionaram a pesquisa para: textos completos; referenciais com resumo; livros; obras de referência; outras fontes; estatísticas; repositórios institucionais; teses e dissertações; sites com periódicos de acesso gratuito; ferramenta de busca; audiovisuais; arquivos abertos e redes de *e-prints*.

Para esta pesquisa foram pesquisados artigos que constavam das 33 (trinta e três) bases que ofereciam textos completos e/ou referenciais com resumo, reuniam pesquisas relacionadas à temática da Educação, indexavam amplamente artigos científicos de outros bancos de dados, e viabilizaram a exportação de referências, no formato RIS[25], para a ferramenta selecionada *EndNote Web*[26].

Das fontes de dados que apresentavam estudos relativos à Educação, foram encontrados artigos nas seguintes bases[27]:

a. *Academic Search Premier (ASP)* e *SocINDEX with Full Text* - possuem a opção de acesso direto ao texto completo em PDF e indexam amplamente periódicos científicos;
b. *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *World Scholar: Latin America & The Caribbean* - indexam pesquisas que abrangem os países latino-americanos;
c. *Scopus* e *Web Of Science (WoS)* - bases que abrangem amplamente diversas temáticas e pesquisas que circulam no mundo; e
d. *WorldCat* - potencial cooperativa de bibliotecas que permite acessar arquivos e listas de referenciais mundiais.

---

[25]RIS (*Research Information Systems*), em português Sistema de Informação para Pesquisa, é um formato de arquivo utilizado para suportar citações bibliográficas. O formato RIS permite transportar informações dos textos, tal qual: nome do autor, data de publicação do arquivo para gerenciadores de referências.

[26]O *EndNote Web* é um *software* que armazena, organiza e gerencia referências bibliográficas fornecidas por bases de dados científicas. É possível utilizar a ferramenta por meio do acesso à *internet*, aplicativo eletrônico, e como extensão no *Microsoft Word*.

[27]Optou-se, para a realização desta pesquisa, em fazer as buscas com as palavras em português em todas as bases, adotando-se assim um mesmo e único padrão. Esta escolha determinou que bases que aceitavam apenas pesquisas em inglês fossem excluídas desta pesquisa.

Durante o acesso às bases, observaram-se as diferentes formas e possibilidades de uso das 07 (sete) fontes científicas selecionadas para a pesquisa. A *SciELO, WorldCat e World Scholar* possuem acesso aberto, podendo ser acessada sem necessidade de uma credencial institucional. A *ASP, Scopus e WoS* podem ser acessadas pelo endereço das instituições acadêmicas/científicas assinantes com endereço de protocolo da Internet (IP) identificado. Por fim, a *SocINDEX* possui restrição, limitando-se ao acesso somente com endereço de IP identificado pela Capes.

O quadro a seguir, informa mais detalhadamente sobre as fontes científicas destacadas:

Âmbito da pesquisa:	**Área de conhecimento:**	**Características:**	**Editor(a):**	**Assinatura/ Acesso:**
Academic Search Premier	Biológicas, Exatas, Humanas	Base de dados multidisciplinar que oferece referenciais com resumo e textos completos. Possui formato PDF. Indexa amplamente diversos periódicos.	EBSCO	Capes, em: http://web-b-ebscohost.ez67.periodicos.capes.gov.br/ehost/search/basic?vid=0&sid=bf2a3d53-dba5-4e11-8955-1d10eb80dc04%40pdc-v-sessmgr03
Scientific Electronic Library Online	Biológicas, Exatas, Humanas	Biblioteca eletrônica aberta de textos completos e periódicos científicos. Abrange pesquisas da América Latina, de instituições e entidades brasileiras.	SciELO	Aberto gratuito, em: http://www.scielo.org/php/index.php
Scopus	Biológicas, Exatas, Humanas	Base de dados que reúne diversos resumos de pesquisas científicas, revistas e editoras do mundo. Oferece trabalhos de eventos, ebooks e patentes.	Elsevier	Capes, em: http://www.scopus.com
SocINDEX with Full Text	Humanas	Base de dados de textos completos, referências e resumos com literatura das ciências sociais e ciências humanas. Abrange sub-disciplinas relacionadas.	EBSCO	Capes, em: http://web-a-ebscohost.ez67.periodicos.capes.gov.br/ehost/search/basic?vid=0&sid=ff5d2869-d6df-4d65-9b5c-6c01d89a2ffb%40sessionmgr4007
Web of Science	Biológicas, Exatas, Humanas	Base multidisciplinar que reúne diversos temas de pesquisas e referenciais com resumos. Indexa os periódicos mais citados em suas respectivas áreas.	Clarivate Analytics	USP/Capes em: https://apps.webofknowledge.com

WorldCat	Biológicas, Exatas, Humanas	Banco de dados que indexa amplamente diversas bibliotecas do mundo. Oferece referencial com resumos e artigos de periódicos.	OCLC - Online Computer Library Center	Acesso gratuito, em: https://www.worldcat.org/
World Scholar: Latin America & The Caribbean	Humanas	Base de dados que reúne textos completos, documentos, revistas acadêmicas com conteúdos de fontes primárias da América Latina.	Gale	Acesso gratuito, em: https://worldscholar-gale.ez67.periodicos.capes.gov.br/region/latinamerica?p=LACD%3ALACP&prodId=LAC&u=capesnatgeo&sid=geo

Quadro 1 – Informações detalhadas sobre as fontes científicas.

Fonte: elaborado pela autora.

c) *Critérios de Inclusão (I):* os estudos selecionados para esta pesquisa deveriam atender aos seguintes critérios:

- estar no formato de artigos publicados em periódicos científicos – por ser um formato que atende a critérios rigorosos estipulados para submissão e divulgação;
- estar escrito em língua portuguesa e/ou língua inglesa;
- relacionar-se ao tema da pesquisa e concentrado na área da Educação;
- ter sido publicado nos últimos dez anos – de janeiro/2010 a dezembro/2019;
- ser uma produção acerca do contexto brasileiro;

d) *Critérios de Exclusão (E):* foram excluídos desta pesquisa, estudos:

- que não discutam sobre a disciplina de inglês no ensino médio;
- que não dialogam com a temática;
- que sejam relativos ao ensino médio técnico e/ou profissionalizante;
- duplicados ou repetidos no interior de uma mesma base ou entre bases de busca;
- que não atenderam aos critérios de inclusão.

e) *Critérios de validade metodológica*: Nessa etapa, os procedimentos adotados para esta revisão sistemática – tais quais a delimitação e aplicação dos critérios de busca, inclusão e exclusão –, acima mencionados, foram conduzidos

juntamente com a orientadora, respeitando-se os que foram estipulados para a busca e coleta dos estudos.

f) *Tratamento dos dados*: Os dados obtidos com a RSL foram abordados em duas formas de tratamento. O primeiro momento consistiu em compreender, por meio da apresentação dos artigos, as informações referentes às fontes de dados, as revistas em que foram publicados, a área em que estas se inserem e, por último, o ano e/ou período de publicação. Visou-se com isso uma melhor compreensão dos estudos a partir dos respectivos contextos históricos na qual foram produzidos, considerando-se o período entre 2010 a 2019.

Posteriormente, os dados foram discutidos segundo os objetivos específicos desta pesquisa – compreender as propostas educacionais para a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos, a percepção destes sobre a disciplina de inglês oferecida no ensino médio, e as dificuldades enfrentadas pelos professores para seu desenvolvimento, considerando-se o contexto educacional em que se inserem. Para a realização desta discussão, os artigos foram lidos na íntegra e, a partir da leitura realizada, foi feito o fichamento dos textos, organizado da seguinte forma: a) identificação dos textos - título; autor; ano de publicação; b) temática principal; c) objetivo do estudo; d) método utilizado na pesquisa na qual o artigo foi baseado; e) onde foi realizado; f) perspectiva teórica; e g) resultados.

3.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS REALIZADOS E RESULTADOS

Após a delimitação das palavras de busca (*disciplina inglês; inglês; ensino médio; escola pública),* foi dado início à pesquisa dos artigos nas bases de dados apresentadas anteriormente e sintetizadas no quadro 1. Em cada uma das 07 bases, a revisão sistemática foi iniciada no campo de busca de documentos <busca simples <todos os índices e, para isso, utilizou-se os descritores definidos em suas quatro combinações (vide figura 2). As buscas foram feitas com as palavras em português, escritas com todas as letras minúsculas (somente o AND estava em maiúsculo), respeitando-se as acentuações ortográficas.

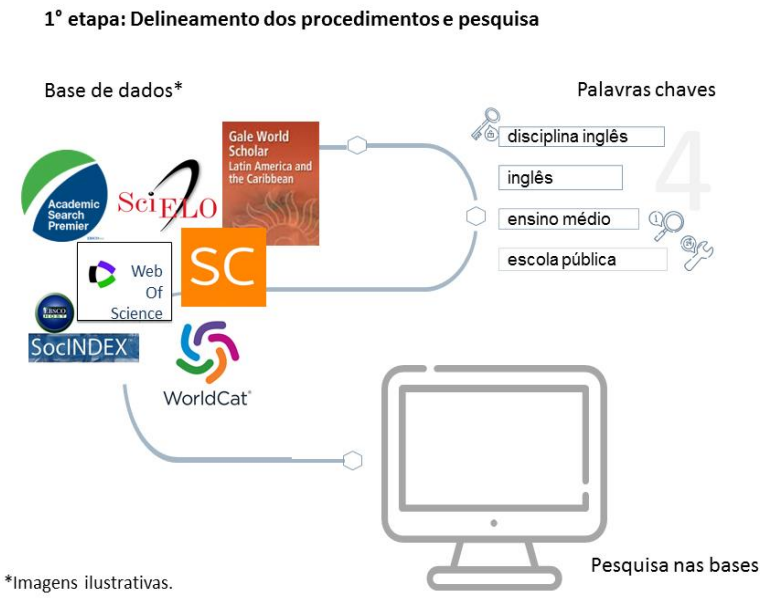

Figura 3 - Delineamento da busca.

Fonte: elaborado pela autora.

Na segunda etapa foi feita a sistematização da pesquisa, por meio da qual procurou-se reunir os estudos por intermédio do uso dos filtros. Os filtros são ferramentas de refinamento de busca, oferecidos para restringir e limitar os trabalhos. Cada base de dados oferece diferentes filtros de refinamento, às vezes mais opções, outras menos. Os filtros comuns às bases pesquisadas utilizados foram: ano (entre jan/2010 e dez/2019), tipo de documento (artigo científico) e idioma (português e/ou inglês). Como diferenciais:

- A Academic Search e a SocINDEX[28] compartilham da mesma organização de pesquisa e filtros. Estas permitem limitar os textos completos em formato PDF, tipos de revista, assunto, publicação, local de publicação e editor;
- A SciELO[29] permite buscar por meio de diferentes coleções, filtros de países, tipos de periódicos, área temática e por citações, tal qual a Web of Science[30];

[28]Administrada pela *EBSCO Information Services,* empresa americana.

[29]Mantida pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo); CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde); e FapUNIFESP (Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo).

[30]Mantida pela *Clarivate Analytics,* empresa estadunidense.

- A busca na plataforma da WoS foi feita incluindo-se todas as bases;
- A Scopus[31] permite limitar por acesso aberto ou não, autor, título e palavra-chave;
- A WorldCat[32] limita por tipo de documento, ano, autor e idioma. Em comparação às demais acima citadas, as opções de filtros são menores; e
- A World Scholar[33] permite filtrar por tipo de revista, idioma, assunto, e título. Todavia, foram utilizados os filtros que melhor se adequaram aos critérios de inclusão estipulados anteriormente para esta pesquisa.

Figura 4 - Sistematização da pesquisa.
Fonte: elaborado pela autora.

Após a execução das duas primeiras etapas da pesquisa foram encontrados 1.320 (um mil trezentos e vinte) artigos, conforme a tabela seguinte.

Fontes de dados					Total de títulos por base de dados:
	disciplina inglês AND ensino médio AND escola pública	inglês AND ensino médio AND escola pública	inglês AND ensino médio	inglês AND escola pública	
Academic Search	420	03	25	25	473
SciELO	00	03	29	23	55

[31]Administrada pela *Elsevier,* editora holandesa que fornece e detém os direitos da Scopus.
[32]Organizada pela OCLC (*Online Computer Library Center*), organização americana, sem fins lucrativos.
[33]Administrada pela Gale, que é parte da empresa americana *Cengage Learning*.

Scopus	01	14	61	71	147
SocINDEX	07	07	04	04	22
Web of Science	00	03	40	18	61
WorldCat	00	33	188	319	540
World Scholar	00	11	10	01	22
Total de títulos por descritores:	428	74	57	461	Total de títulos encontrados: 1320

Tabela 1 - Resultados das buscas (combinação dos descritores mais filtros).

Fonte: elaborado pela autora.

Na terceira etapa, para acesso a literatura, os trabalhos encontrados foram exportados diretamente das bases eletrônicas para o *software* de gestão bibliográfica *EndNote Web*; posteriormente, os estudos foram submetidos à verificação de acordo com os critérios de inclusão.

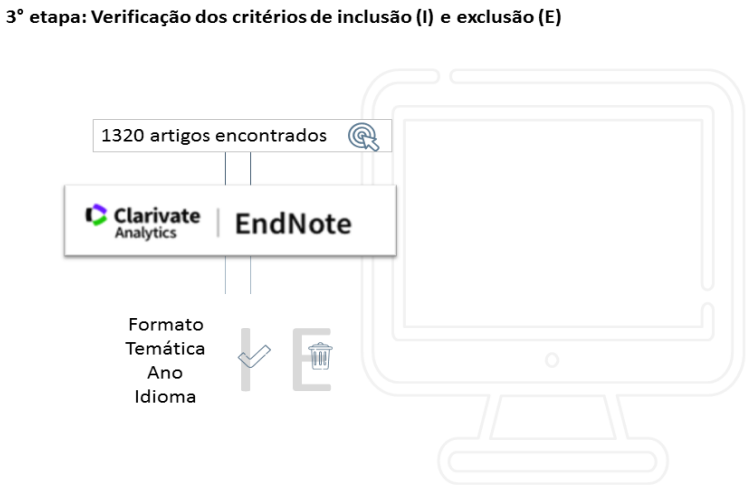

Figura 5 - Verificação dos critérios estabelecidos.

Fonte: elaborado pela autora.

Foi possível observar que muitos estudos se repetiam, ou pela combinação dos descritores, ou por estarem disponíveis em mais de uma das fontes de dados utilizadas. Então, o passo seguinte da seleção visou à exclusão dos estudos duplicados. Para isso, utilizou-se a opção “encontrar duplicações” do *EndNote*, oferecida para a comparação e consequente exclusão dos duplicados. Após este processo, dos 1.320 (um mil trezentos e vinte) artigos, chegou-se a um total de 1.099 (um mil e noventa e nove) trabalhos, pois 221 (duzentos e vinte e um) foram excluídos por repetição.

Em seguida, procedeu-se a leitura dos títulos e resumos dos artigos, processo que levou à exclusão de outros 1.042 (um mil e quarenta e dois) artigos por não estarem relacionados ao tema desta pesquisa:

- Estudos inseridos em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, ciências sociais aplicadas, música, história, teologia, ciências da saúde, ciências biológicas, ciências exatas e engenharias (n = 366);
- Estudos referentes à formação (estágio, inicial e continuada) de docentes, discutindo-se, em sua maioria, o olhar e vivências dos professores de línguas (n = 110);
- Estudos teóricos que tratavam, diretamente, de letramento em segunda língua, inglês para fins específicos, prática de tradução e ensino bilíngue; práticas de leitura e escrita de distintos gêneros textuais (n = 109);
- Estudos publicados na forma de capítulo de livro e editorial e/ou em anos anteriores a 2010 e/ou escritos em espanhol (n = 98);
- Estudos sobre ensino de inglês, em contextos escolares e não escolares, em outros países, como Colômbia, Chile e México (n = 95);
- Estudos sobre o uso do inglês na academia (graduação e pós-graduação), tanto sobre a modalidade oral e/ou escrita, em contexto nacional e internacional (n = 88);
- Estudos que focalizavam o ensino de inglês na educação básica em níveis anteriores ao ensino médio (n = 45);
- Estudos de ensino de outras línguas que não a inglesa, como por exemplo, o português, o espanhol, o francês, o alemão, e línguas indígenas (n = 28);
- Estudos acerca do ensino de inglês em escolas privadas e/ou cursos livres (n = 24); e
- Estudos que tratavam do ensino médio técnico integrado e EJA (n = 14).

Foram excluídos ainda outros 65 artigos manualmente que, por terem sido publicados em português e em inglês tornavam-se duplicados.

Após a aplicação dos critérios estabelecidos para esta pesquisa, chegou-se ao resultado total de 57 (cinquenta e sete) artigos científicos. São eles:

	Ano:	Autor:	Título:	Indexada:
1	2010	Duanny Woiciechowski Batista Gumesson	A utilização de vídeos em aulas de inglês para o ensino médio	Revista Polyphonía
2	2010	Edcleia Aparecida Basso; Fernando Silvério De Lima	A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública	Revista Horizontes De Linguística Aplicada
3	2010	Marcus Ferreira Da Silva	Até que ponto o inglês americano é a variedade mais apropriada para ser ensinada nas escolas estaduais brasileiras? To what extent is american english the most appropriate variety for brazilian EFL state school students?	Brazilian English Language Teaching Journal
4	2011	Domingos Sávio Pimentel Siqueira; Flávius Almeida Dos Anjos	Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento Teaching english as a lingua franca in the public school: by a belief in his (good) working	Revista Muitas Vozes
5	2011	Gabriela Quatrin Marzari; Glória Conceição	Ensino de inglês na escola pública sob uma perspectiva ludossignificativa uma proposta didático-metodológica	Revista Escrita
6	2011	Giovani Forgiarini Aiub	O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública	Revista Domínios De Lingu@Gem
7	2012	Fernando Silvério De Lima	Em defesa da aprendizagem de inglês na escola pública: considerações sobre crenças de alunos adolescentes In defense of english language learning in public schools: considerations on adolescent language learners' beliefs	Revista Uniletras
8	2012	Juliana Santana Cavallari	Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira Reading views and concepts underlying the official documents on second language teaching and learning	Revista Trabalhos Em Linguística Aplicada
9	2012	Ricardo Luiz Teixeira De Almeida	O ensino de inglês como língua estrangeira no contexto das escolas brasileiras: uma visão retrospectiva e prospectiva de políticas e práticas The teaching of english as a foreign language in the context of brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices	Revista Brasileira De Linguística Aplicada

10	2012	Sandra Mari Kaneko Marques	Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira	Alfa: Revista De Linguística
11	2012	Vanderlice Dos Santos Andrade Sól; Maralice De Souza Neves	Representações de professores de inglês da escola pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar Representations of english teachers from public schools: a glance at the student and school landscape	Revista Gláuks
12	2013	Claudio De Paiva Franco	Conhecendo as experiências de aprendizagem de nativos digitais Understanding digital natives' learning experiences	Revista Brasileira De Linguística Aplicada
13	2013	Cristina Helena Miranda; Patrícia Silva Cardoso; Marimar Da Silva	"Você aprende inglês na escola?" "daquele jeito, né?": percepções sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública "Do you learn english at school?" "sort of": perceptions on foreign language teaching-learning in public schools "Se aprende inglés en la escuela?" "de aquella manera, no?": percepciones de la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera en la escuela pública	Revista Fórum Linguístico
14	2013	Igor Gadioli	Ingleses dentro e fora da escola pública: práticas locais em língua adicional Englishes in and out of public school: local practices in additional language Ingléses dentro y fuera de la escuela pública: prácticas locales en lengua adicional	Revista Fórum Linguístico
15	2013	Isaias Francisco De Carvalho; Tcharly Magalhães Briglia	O texto dramático shakespeariano na aula de língua inglesa do ensino médio The shakespearean dramatic text in the english class in brazilian high school	Revista Calidoscópio
16	2013	Jaime De Souza Júnior	TICs, leitura em LE e gêneros: da habilidade à prática social docente e discente na escola não-profissionalizante	Revista Texto Livre: Linguagem E Tecnologia
17	2013	Marco Túlio De Urzêda-Freitas	Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração	Revista Educação E Pesquisa
18	2014	Cibele Cecilio De Faria Rozenfeld; Ana Cristina Biondo Salomão	O trabalho de licenciandos em alemão e inglês no Pibid: a construção da prática docente a partir das crenças de alunos do ensino médio sobre língua e cultura estrangeira	Revista Horizontes De Linguística Aplicada
19	2014	Cleiliane Sisi Peixoto; Roxane Kelly Barbosa Silva	A (in)significância do inglês no ensino médio – pela consolidação de um ensino coerente com as necessidades educacionais dos nossos alunos	Revista Linguagem: Estudos E Pesquisas

20	2014	Fábio Henrique Rosa Senefonte	Discursos sobre gírias: implicações para aulas de inglês no brasil Discourses on slang: implications for english classes in brazil	Revista Working Papers Em Linguística
21	2014	Fernando Silvério De Lima; Edcleia Aparecida Basso	“Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem” – crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública “Not always the language i speak is the one they understand” – beliefs about english language teaching with public school adolescents	Revista Signum: Estudos Da Linguagem
22	2014	Givanildo Silva Santos; Joara Martin Bergsleithner	O livro didático de inglês como LE: uma análise das atividades de produção oral	Revista Horizontes De Linguística Aplicada
23	2014	Jenifer Sarah Cooper; Lidiane Cristina Souza; João Evangelista Trajano	Desafios do ensino da língua inglesa como língua estrangeira (ILE) em escolas públicas de Santa Cruz,RN	Revista Working Papers Em Linguística
24	2014	Leonice Madalena De Oliveira; Paulo Rogério De Oliveira	Do aspecto linguístico ao discursivo: ensino de leitura em livros didáticos de inglês	Revista Eventos Pedagógico s
25	2014	Maysa Cristina Da Silva Dourado; Wandressa Viviane Souza Dos Santos	Feliz Dia dos Namorados no brasil: escrevendo em língua inglesa	Revista Eventos Pedagógico s
26	2014	Nancy E. Dubetz	Studying the effects of an EFL curriculum for young adults in brazil	English Language Teaching Journal
27	2015	Kyria Rebeca Finardi; Maria Carolina Porcino	O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no brasil	Revista Horizontes De Linguística Aplicada
28	2015	Sílvia Mônica Moura Lima	A produção escrita do gênero *e-mail* nos livros didáticos de língua inglesa The written production of e-mail genre in english textbooks	Revista Domínios De Lingu@Ge m
29	2016	Daniel Mateus O'connell; Dirce Charara Monteiro	Concepções e práticas no ensino de leitura em inglês no ensino médio Conceptions and practices in the teaching of english reading in high school	Revista Educação (Ufsm)
30	2016	Gabriela Da Cunha Barbosa Saldanha	A relevância das metáforas como conceitualização das experiências: uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de inglês no ensino regular	Revista Scripta

31	2016	Rosely Perez Xavier; Daniele Tristão De Souza	O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? What do learners think about the english text book?	Revista Trabalhos Em Linguística Aplicada
32	2016	Sara Oliveira	Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira Visual text, gender stereotypes and L2 textbooks	Revista Trabalhos Em Linguística Aplicada
33	2016	Solange Maria Sanches Gervai; Lisienne Navarro; Antônia Maria Nakayama	Os multiletramentos e a língua estrangeira na escola	Journal Of Research In Special Educational Needs
34	2016	Valdomiro Polidório; Márcia Alves Vieira	Leitura de Macbeth nas aulas de língua inglesa no ensino médio: uma experiência em sala de aula The reading of Macbeth in the english language classes in high school: an experience in the classroom	Revista Acta Scientiarum: Education
35	2017	Jacyara Nô Dos Santos; Maria D'ajuda Alomba Ribeiro	A representação do inglês como língua franca no livro didático do ensino médio The representation of english as a lingua franca in brazilian high-school textbooks	Revista A Cor Das Letras
36	2017	Mônica Lopes; Lídia Stutz	Os gêneros textuais em livro didático de inglês do ensino médio Text genres in an english high school textbook	Revista Interfaces
37	2017	Reinildes Dias; Orlando Vian Jr	Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública Systemic-functional multimodal discourse analysis of english language coursebooks for high school in public education	Revista Signum: Estudos Da Linguagem
38	2018	Bruno De Azevedo; Daniel Reschke Pires; Lêda Maria Braga Tomitch	Compreensão leitora em inglês no Enem: desvelando processos de inferência Reading comprehension in english at the brazilian national high school exam (Enem): unveiling inferential processes	Revista Calidoscópio
39	2018	Érika Amâncio Caetano; Pedro Henrique Pádua Carvalho Pinto	Letramento crítico e cidadania: possibilidades para o uso da constituição brasileira em aulas de inglês da escola regular Critical literacy and citizenship: possibilities for the use of brazilian federal constitution in english classes at regular schools	Revista Calidoscópio
40	2018	Gilberto Alves Araújo	O tocantins e seu ensino de inglês na proposta curricular para o ensino médio: entre expectativas e silenciamento Tocantins and the english teaching in the curricular proposal for middle school: between expectations and silencing	Revista Leia Escola

41	2018	José Raymundo Lins Jr	Políticas linguísticas: entre a construção da BNCC e a obrigatoriedade do inglês no ensino médio	Revista Conexões - Ciência E Tecnologia
42	2018	Kátia Modesto Valério; Andrea Machado De Almeida Mattos	Letramento crítico e abordagem comunicativa: brechas e interseções Critical literacy and the communicative approach: gaps and intersections	Revista Brasileira De Linguística Aplicada
43	2018	Lucas Moreira Dos Anjos Santos; Michele Salles El Kadri; Raquel Gamero; Telma Gimenez	Ensino de inglês como língua adicional para a participação social: tecnologias digitais em um programa de imersão Teaching english as an additional language for social participation: digital technology in an immersion programme	Revista Brasileira De Linguística Aplicada
44	2018	Marilene Santana Dos Santos Garcia; Diego Spitaletti Trujillo	Avaliando com rubricas - um caso de avaliação focado na disciplina de inglês Evaluating with rubrics - a case of evaluation focused in the english discipline Garantía de rotas - un caso de evaluación focado en la disciplina inglesa	Revista Intersaberes
45	2018	Renata H. P. Pucci	A prática do professor de inglês na relação com as prescrições dos documentos oficiais e as condições concretas de trabalho na escola pública	Revista Signum: Estudos Da Linguagem
46	2018	Rosi Ana Gregis; Camila Schmidt; Juliana Marschal Ramos	Dificuldades no ensino médio: percepções de professores e alunos sobre as contribuições do Pibid na aquisição de língua inglesa Difficulties in high school: perceptions of teachers and students about Pibid's contributions to english acquisition Dificultades en la secundaria: percepciones de profesores y alumnos sobre las contribuciones del Pibid en la adquisición de lengua inglesa	Revista Observatório
47	2019	Andrea Barros Carvalho De Oliveira	O Enem e a política linguística para a língua inglesa no contexto brasileiro Enem and the language policy for english in the brazilian context	Revista Brasileira De Linguística Aplicada
48	2019	Davi Silva Gonçalves	A aula de inglês e o desmonte da educação como práxis política: um projeto de alienação do sujeito social The english class and the dismantling of education as political practices: a project for the alienation of the social subject La clase de inglés y el desmontaje de la educación como prácticas políticas: un proyecto para la alienación del sujeto social	Revista Observatório
49	2019	Filipe Marchioro Pfützenreuter	O método das 3 etapas nas aulas de inglês: da Netflix ao conto dos irmãos Grimm.	Revista Ambiente: Gestão E

			The three-step method in the english classes: from the Netflix to the tales by the Grimm brothers	Desenvolvimento
50	2019	Flavia Matias Da Silva	O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios English language teaching from an intercultural perspective: pathways and challenges	Revista Trabalhos Em Linguística Aplicada
51	2019	Luciana Souza De Oliveira Costa; Vanice Dos Santos	O ensino de inglês no ensino médio: perspectivas educomunicativas	Revista Criar Educação
52	2019	Maria Inêz Probst Lucena; Ana Cecília Da Gama Torres	Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres Monolingual ideology, commodification and instrumentalization of english in the 2017 amendment of brazilian educational law and in publicity campaigns of english courses	Revista Brasileira De Linguística Aplicada
53	2019	Rafael Zaccaron; Donesca Cristina Puntel Xhafaj; Raquel Carolina De Souza Ferraz D'ely	"Só mais um minutinho, teacher": planejamento estratégico colaborativo e individual para tarefas orais em L2 em uma escola pública "Hang on a sec, teacher": collaborative and individual strategic planning as a means to perform L2 oral tasks at a public school	Revista Ilha Do Desterro
54	2019	Rodrigo Smaha Lopes; Carmen Teresinha Baumgartner	Inglês como língua franca: explicações e implicações English as a lingua franca: explanations and implications	Revista The Especialist
55	2019	Sidnei Werner Woelfer; Lêda Maria Braga Tomitch	Capacidade da memória de trabalho, proficiência leitora, e processamento de informações verbais e pictoriais na leitura em inglês como língua estrangeira	Revista Alfa
56	2019	Simone Cristina Succi	Leitura e letramento: uma proposta de atividade nas aulas de inglês Reading and literacy: a proposal of activity in english classes	Revista Holos
57	2019	Talita Duarte De Jesus; Angela Cristina Di Palma Back	High up: análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa High up: analysis of the reading teaching-learning process in english	Revista Calidoscópio

Quadro 2 - Resultados dos artigos científicos reunidos para *corpus* bibliográfico.

Fonte: elaborado pela autora.

CAPÍTULO QUARTO

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos e discutiremos os dados reunidos para este estudo na busca de compreender as discussões, por meio de artigos científicos, acerca da disciplina de inglês no ensino médio das escolas públicas do Brasil.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

No primeiro momento, os dados foram compreendidos considerando-se seu contexto de produção: base de dados na qual o estudo foi disponibilizado; revista e área do conhecimento em que foi publicado; ano e/ou período de publicação.

4.1.1 FONTES DE DADOS

Primeiramente, identificou-se a distribuição dos artigos entre as fontes de dados. A distribuição dos 57 (cinquenta e sete) artigos científicos organizou-se da seguinte maneira:

Bases indexadoras	Quantia de artigos
Worldcat	35
Academic Search	11
Web of Science	07
Scopus	02
SciELO	02

Tabela 2 - Quantia de artigos indexados pelas bases de dados.
Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que, numericamente, os estudos incorporados pela *WorldCat* se sobressaem em comparação às demais fontes de pesquisa científicas. Podemos indicar como hipótese para esta razão, o fato da referida base, por conectar diversas bibliotecas do mundo, disponibilizar um dos maiores acervos

de periódicos, em diferentes áreas do conhecimento. Embora seja de ampla abrangência e simples de manusear, ela não oferece muitos filtros, não restringindo assim tanto as buscas, além de oferecer acesso a variados tipos/formatos de estudos.

4.1.2 REVISTAS CIENTÍFICAS INDEXADAS

Os artigos selecionados para esta pesquisa foram publicados em periódicos científicos que permitem acesso gratuito ao conteúdo e, portanto, todas adotam política de distribuição gratuita aos estudos que compõem seu acervo. Isto permite que os artigos sejam obtidos via sistema eletrônico de divulgação online. Todas possuem edições anteriores e atuais; informações de pesquisa, editoração, periodicidade e funcionamento da revista.

Os artigos selecionados foram publicados em 35 (trinta e cinco) revistas, conforme pode ser observado no quadro 3. O maior número de trabalhos (6 estudos) foi encontrado na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, seguida dos periódicos *Trabalhos em Linguística Aplicada, Horizontes de Linguística Aplicada* e *Calidoscópio*, nas quais, em cada um, foram encontrados 4 artigos. O número de publicações nas demais revistas variou entre 3 e 1 estudos. Ao se observar o escopo das quatro revistas que se destacaram nesta pesquisa, notou-se que elas tratam, principalmente, de temáticas da área da Linguística e da Linguística Aplicada; na interface com a Educação, encontra-se a informação de que os estudos, por elas aceitos, abordam temas relacionados a problemáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas associados à vida real e em contextos diversos de seu uso.

Geograficamente, estes quatro periódicos estão vinculados à Programas de Pós-graduação de universidades públicas brasileiras das regiões Sul e Sudeste do Brasil, que as mantêm e administram.

No quadro a seguir são apresentados os periódicos em que se encontram os artigos selecionados, áreas às quais estão vinculados, relação institucional, periodicidade e forma de acesso aos estudos.

Revista:	Área:	Editada por:	Periodicidade:	Acesso:	Disponibilizada via:
Working Papers em Linguística	Linguística	Pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Desde 1997	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers
Domínios de Lingu@gem	Linguística	Pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – pela editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU) e Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL); Criada em Janeiro de 2007	Trimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia	Linguagem, Tecnologia	Pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Desde 2005	Publicados em três números por ano	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via:http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/about
Brazilian English Language Teaching Journal - BELT	Linguística	Editada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Iniciou em 2010	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/about

Horizontes de Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Editada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB); Desde 2002	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/index
Eventos Pedagógicos (REP'S)	Educação, Ensino, Letras, Linguística, Sociologia	Vinculada à Disciplina de eventos científicos da metodologia de pesquisa educacional do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT); Ano de fundação: 2010	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via:
Signum: Estudos da Linguagem	Linguística	Pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Publicada desde 1998	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum
Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguística aplicada	Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Início em 1983	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla

Leia Escola	Linguística, Literatura	Editada pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Unidade acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Criada em 2012	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/leia/index
Calidoscópio	Linguística aplicada	Publicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); (Não informa idade)	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio
Observatório	Interdisciplinar, Comunicação, Jornalismo, Educação	Publicação do Núcleo de pesquisa e extensão observatório de pesquisas aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Grupo de pesquisa Democracia e Gestão social (GEDS) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Desde 2015	Trimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/index
Scripta	Linguística, Literatura	Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de estudos Luso-afro-brasileiros da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS); (Não informa idade)	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Eletrônica online; Via: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/index

Ambiente: Gestão e Desenvolvimento	Ciências humanas, Linguagens, Artes, Ciências biológicas,Saúde, Ciências exatas,Agrárias,Ciências sociais aplicadas	Organizada pela Universidade Estadual de Roraima (UERR); (Não informa idade)	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Online; Via: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/index
Brasileira de Linguística Aplicada	Linguística aplicada	Publicação do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conta com o apoio financeiro da CNPq; Criada em 2001	Trimestral	Não informado (informa somente que é uma publicação sem fins lucrativos)	Online; Via: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/index
Criar Educação	Educação	Publicação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); (Não informa idade)	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema online; Via: http://periodicos.unesc.net/criaredu/index
Polyphonía	Educação	Publicação do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de ensino e pesquisa aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG); (Não informa idade)	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema online; Via: https://www.revistas.ufg.br/sv/issue/view/2227
Gláuks	Linguística	Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV); (Não informa idade)	Semestral	Não informado (informa somente que não cobra taxas)	Sistema online; Via: https://www.revistaglauks.ufv.br/glauks

Intersaberes	Educação	Publicação do Centro Universitário Internacional (UNINTER), articulada ao Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado Profissional; Criada em 2006	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista
Alfa: Revista de Linguística	Linguística	Financiada pela Pró-reitoria de pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP; (Não informa idade)	Publicação contínua	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico online Via: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/index
Fórum Linguístico	Linguística teórica, Linguística aplicada	Publicação do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem como apoio PROEX-CAPES; Desde 1998	Trimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico, formato online; Via: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index
Educação e Pesquisa	Educação	Publicada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Publicada desde 1975	Publicação contínua	Não informado	Formato online; Via: http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/
Cor das Letras	Linguística, Literatura	Publicação do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e do Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); (Não informa idade)	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico formato online Via: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras

The Especialist	Linguística aplicada	Vinculada ao Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em conjunto com o Grupo de Pesquisa Inclusão Linguística em cenários de atividades escolares - ILCAE; Mais de 40 anos	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico; Via: https://revistas.pucsp.br/esp
Interfaces	Linguística, Literatura	Periódico da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; (Não informa idade)	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico Via: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/index
Uniletras	Linguística, Letras, Artes	Vinculada ao Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Desde 1979	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico de publicação online; Via: http://eventos.uepg.br/ojs/index.php/uniletras/index
Linguagem: Estudos e Pesquisas	Linguística/ Literatura	Associada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiânia (UFG); Desde 1997	Semestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema de publicação eletrônico; Via: https://www.revistas.ufg.br/lep/index

Muitas Vozes	Linguagem	Publicação do Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); (Não informa idade)	Semestral	Não informado	Não informado
Holos	Ensino, Pesquisa	Publicação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); (Não informa idade)	Oito edições por ano	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Publicação online; Via: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos
Conexões – Ciência e Tecnologia	Multidisciplinar	Periódico de divulgação científica e tecnológica gerenciado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Desde 2007	Não informado	Não informado	Sistema eletrônico online; Via: http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/index
Journal of Research in Special Educational Needs	Não informa	Fórum online criado para a disseminação de pesquisas internacionais sobre necessidades educacionais especiais; (Não informa idade)	Trimestral	Acesso por meio de assinatura	Https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/journal/14713802
Ilha do Desterro	Língua inglesa, Literatura, Estudos culturais	Periódico do Programa de Pós-graduação em Letras: inglês e literatura correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Desde 1979	Quadrimestral	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico; Via: https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/index

Escrita	Letras	Administrada pelos alunos inscritos nos Programas de Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem e em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RIO); (Não informa idade)	Não informado	Não informado	Sistema eletrônico; Via: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strsecao=input0
Acta Scientiarum Education	Educação	Responsabilidade da Universidade Estadual de Maringá (UEM); (Não informa idade)	Publicação contínua	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Formato on-line; Via: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/actascieduc/index
Educação (UFSM)	Educação	Vinculada pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Desde 1970	Publicação contínua	Adota a política de acesso livre e disponibilização de materiais gratuitos	Sistema eletrônico; Via: https://periodicos.ufsm.br/revedducacao
Journal English Language Teaching	English Language Teaching	Associada a Academia de Oxford, e apoiada por um conselho consultivo que auxilia no desenvolvimento da revista; (Não informa idade)	Trimestral	Acesso por meio de assinatura	Https://academic.oup.com/eltj

Quadro 3: Revistas indexadas.

Fonte: elaborado pela autora.

4.1.3 ANO E/OU PERÍODO DAS PUBLICAÇÕES

Esta pesquisa buscou ainda identificar artigos publicados nos dez últimos anos – 2010 a 2019. Observou-se que, neste período, houve um aumento gradual das publicações sobre a temática investigada no espaço de 2010/2011

a 2014, uma redução nos anos 2015 e 2017, e novo aumento entre 2018 e 2019, como pode ser observado na figura 6.

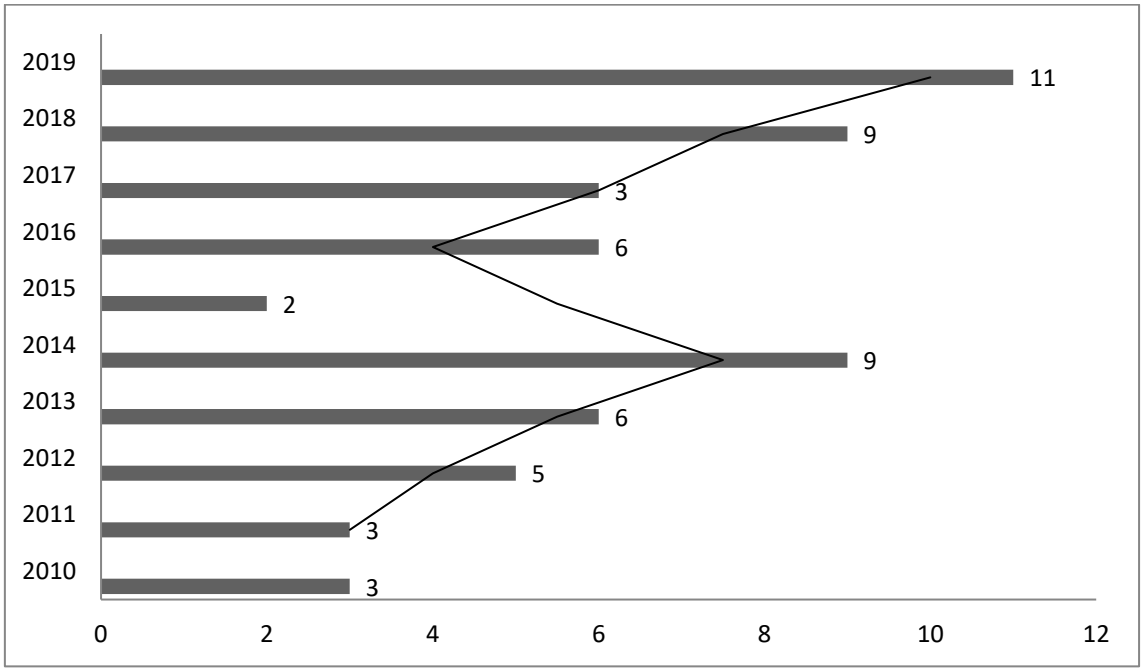

Figura 6 - Quantidade de artigos publicados por ano e/ou período.

Fonte: elaborada pela autora.

4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção serão discutidas as temáticas que mais apareceram nos 57 artigos científicos selecionados na Revisão Sistemática da Literatura (RSL), publicados no período de 2010 a 2019, que tratam da disciplina de inglês oferecida no ensino médio nas escolas públicas brasileiras.

Como visto nos capítulos iniciais desta dissertação, as primeiras discussões acerca das línguas estrangeiras na educação básica se detinham, principalmente, sobre a organização do currículo e as etapas educacionais nos quais as línguas estrangeiras (LEs) deveriam ser ensinadas, quais seriam elas e qual carga horária dedicada a este ensino; por meio dos métodos de ensino adotados, foi ainda abordada a concepção hegemônica de língua estrangeira em cada período.

Verificou-se, durante a análise dos dados, que nos últimos dez anos, as discussões deslocaram-se do olhar unicamente teórico-metodológico, ao passarem a abordar também, questões relativas ao processo de ensino e de

aprendizagem da língua inglesa e a relação entre professor e aluno nas práticas de linguagem em sala de aula.

Para a apresentação dos dados obtidos com esta pesquisa e principais temáticas tratadas nos artigos, as discussões serão divididas em duas seções. Visando compreender as propostas educacionais para a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos, a primeira foi dedicada aos artigos que abordam os livros didáticos e as atividades neles presentes; com o objetivo de entender como os alunos percebem a disciplina de inglês oferecida no ensino médio e as dificuldades enfrentadas pelos professores para seu desenvolvimento, considerando o contexto educacional, a segunda seção envolverá os artigos que tratam da aprendizagem da língua e as dificuldades advindas do sistema de ensino brasileiro.

4.2.1 AS ATIVIDADES EDUCACIONAIS PROPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO

Com o objetivo de discutir as atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, vários estudos voltaram-se para as práticas educacionais desenvolvidas em sala de aula, correlacionando o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das habilidades linguísticas para a aprendizagem dos estudantes (BASSO; LIMA, 2010; GUMESSOM, 2010; MARZARI; CONCEIÇÃO, 2011; CAVALLARI, 2012; SÓL; NEVES, 2012; CARDOSO; SILVA, 2013; CARVALHO; BRIGLIA, 2013; FRANCO, 2013; GADIOLI, 2013; SOUZA JUNIOR, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2013; COOPER; SOUZA; TRAJANO, 2014; DOURADO; SANTOS, 2014; DUBETZ, 2014; LIMA; BASSO, 2014; SALOMÃO, 2014; SENEFONTE, 2014; GERVAI; NAVARRO; NAKAYAMA, 2016; O'CONNELL; MONTEIRO, 2016; POLIDÓRIO; VIEIRA, 2016; SALDANHA, 2016; CAETANO; PINTO, 2018; GARCIA; TRUJILLO, 2018; GREGIS; SCHMIDT; RAMOS, 2018; MIRANDA; VALÉRIO; MATTOS, 2018; PUCCI, 2018; SANTOS; EL KADRI; GAMERO; GIMENEZ, 2018; COSTA; SANTOS, 2019; PFUTZENREUTER, 2019; ROZENFELD; SILVA, 2019; SUCCI, 2019; WOELFER; TOMICH, 2019; ZACCARON; XHAFAJ; D'ELY, 2019).

Verificou-se ser consenso entre os autores que se debruçaram sobre esse tema, a compreensão de que a disciplina de inglês dialoga, diretamente, com os

objetivos do ensino médio: oferecer aos estudantes uma formação crítica que lhes possibilite transitar entre os contextos sociais da vida e, futuramente, no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, compreende-se que os estudantes, ao aprenderem a língua inglesa, têm maiores possibilidades e condições de acessar os diversos conhecimentos que circulam nas esferas cotidianas do mundo globalizado, que, em sua maioria, são disponibilizados por meio desta língua.

Em função disso, os estudos evidenciaram o predomínio do ensino da língua por intermédio de atividades voltadas à leitura e à escrita, com privilégio da leitura, em detrimento das habilidades relacionadas à fala e à compreensão oral da língua. Destaca-se ainda que tal escolha, dialoga diretamente com documentos orientadores para o ensino de inglês no ensino médio, que também enfatizam a leitura e a escrita nos processos de aprendizagem da língua inglesa na educação brasileira, conforme apresentado no capítulo segundo desta dissertação.

Entende-se que o privilégio dado à leitura pelos autores dos artigos demonstra a importância dessa habilidade para a formação de sujeitos críticos, por ela permitir o conhecimento de outros contextos, sociais e culturais. No entanto, ao mesmo tempo, a ênfase dada ao trabalho com a leitura, possibilita, ao docente, práticas que sejam adequadas e possíveis de serem desenvolvidas por todos os alunos, na medida em que as salas de aula no ensino médio são numerosas e compostas por alunos com conhecimentos diversos sobre a língua, condições que atrapalhariam a materialização de um trabalho com a escrita, com a oralidade e com sua compreensão.

Uma das formas para se contornar os limites impostos pelas condições concretas de trabalho em sala de aula tem sido o uso dos Livros Didáticos (LD)[34] disponibilizados aos professores, uma vez que as propostas de atividades educacionais neles contidas, além de privilegiar as habilidades de leitura e, por vezes, de escrita da língua inglesa, seguem as recomendações do Governo[35]

---

[34]Os livros didáticos analisados pelos artigos foram: Inglês – Série Brasil; *Compact English Book; English for All; On Stage; Globetrekker; High Up; Way to Go; e Take Over*.

[35]O uso de materiais didáticos na escola pública é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Importante destacar que a implementação do livro didático é resultado de políticas públicas voltadas à melhoria da educação básica nacional, e sua distribuição, como material de apoio pedagógico, pode ser vista como avanço para a escola pública. Dentre as disciplinas oferecidas no ensino médio, aquelas destinadas às

(OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014; SANTOS; BERGSLEITHNER, 2014; LIMA, 2015; XAVIER; SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2016; DIAS; VIAN JR, 2017; SANTOS; RIBEIRO, 2017; LOPES; STUTZ, 2017; JESUS; BACK, 2019). Nessa perspectiva, Xavier e Sousa (2016, p. 65) reforçam a importância de se analisar os livros didáticos, na medida que este recurso influencia a "organização do trabalho pedagógico, seja de forma direta, quando adotado pela escola ou professor, ou de maneira indireta, como material de apoio".

Observa-se, no entanto, que os estudos que se dedicaram à análise do conteúdo pedagógico presentes nos LDs, constataram que, nas atividades de ensino, a língua é trabalhada a partir de sua estrutura gramatical, sendo reduzida a um conjunto de regras; as tarefas se voltam para o enriquecimento do vocabulário, organização de frases, sentenças textuais, na qual pouco ou nada mobilizam o conhecimento dos estudantes e o interesse destes para cumprir as atividades; e as propostas de recriação dos contextos sociais narrados nos exercícios, pouco ou nada se relaciona com o que os alunos vivem no contexto brasileiro.

Em razão disso, a intensa crítica que se faz é a de que as práticas de ensino atuais, reforçadas pelos materiais de apoio, assim como no passado, parecem não fornecer um propósito real aos alunos para que eles aprendam a língua inglesa, por não buscar um ensino que os aproxime de diálogos da vida concreta e do contexto social vivido (DOURADO; DOS SANTOS, 2014; LIMA, 2015). Nessa mesma direção seguem as considerações de Caetano e Pinto (2018), que compreendem que, justamente pelas razões elencadas acima, os resultados alcançados em relação à aprendizagem da língua inglesa têm se mostrado ainda deficientes. Com isso, pode-se dizer que o objetivo de possibilitar ao estudante a troca e a compreensão dos conhecimentos por meio da língua inglesa tem perdido sua finalidade social.

Acrescenta-se às críticas realizadas pelos autores, o fato do tratamento dado à língua inglesa na disciplina, por meio do qual ela é reduzida à gramática e tratada de forma desvinculada do contexto que a permeia, ignorar aquele que fala a língua. Assim, segundo discutiu Volóchinov (2017), este ensino, que trata

línguas estrangeiras foram as últimas a receber e a adotar materiais didáticos para auxiliar e orientar o docente a desenvolver as práticas de ensino. Os primeiros LDs destinados a essas disciplinas datam do ano de 2012.

a língua viva como se fosse morta, impede a construção de relações e a troca de sentidos. Essa perspectiva, portanto, não permite aos alunos uma verdadeira compreensão da língua em seu movimento vivo e contínuo, mas sim um processo de reconhecimento das formas linguísticas com as quais não se pode dialogar.

> [...] a compreensão em que a resposta é eliminada de antemão na verdade está longe de ser uma compreensão da linguagem. Essa última compreensão é inseparável da posição ativa em relação ao dito e ao compreendido. É própria da compreensão passiva justamente a percepção clara do momento da identidade do signo linguístico, isto é, a sua percepção como objeto e sinal em que, por conseguinte, predomina o momento do reconhecimento (VOLÓCHINOV, 2017, p. 186).

Estas considerações apontam para a necessidade de se propiciar atividades que se relacionem com as vivências dos alunos e, dada a ênfase na leitura e na escrita, Miranda, Cardoso e Silva (2013), Franco (2013) e Senefonte (2014), propõem que uma maneira de se abordar a língua inglesa seja por meio de atividades de letramentos. Nesta mesma perspectiva seguem as discussões de Santos e Bergsleithner (2014), Lima (2015), Santos e Ribeiro (2017) e Succi (2019), que, em resposta ao que se verificou nas análises feitas sobre as atividades educacionais e as escolhas que integram o conteúdo do livro didático, defendem que as atividades de letramentos devem também se relacionar com o cotidiano. Conforme discutiu Lima (2015), embora os LDs busquem relacionar-se com os gêneros digitais, potencialmente mais próximo dos estudantes, eles pouco refletem sobre a variedade linguística existente, indicando forte aproximação dos contextos culturais hegemônicos

Outra crítica realizada diz respeito ao fato de as atividades propostas ainda visarem uma representação de distintos aspectos culturais de comunidades que se expressam na língua inglesa, tendo como modelo o falante nativo. Santos e Ribeiro (2017) reconhecem ter havido um avanço nesse aspecto se em relação ao passado, mas acreditam que ainda não foi o bastante. Nesse sentido, defendem que o ideal seja apresentar aos estudantes do EM mais pluralidade de falantes da língua inglesa. Esta também é a posição de Lima (2015), para quem os livros didáticos deveriam “se preocupa[r] em refletir também sobre as outras variações que não seja a elitista” (p. 72).

Silva (2010), na mesma direção, discutiu a importância de se ensinar no EM distintas maneiras de se falar inglês que não sejam, necessariamente, baseadas nos moldes do contexto do inglês norte-americano, na medida em que não há uma recomendação fechada ou razões para que as escolas brasileiras orientem o ensino apenas para a variedade americana de inglês. Para o autor, “os alunos podem se beneficiar mais estando em contato com diferentes acentos, culturas e ideias” (p. 169). Silva (2019) acrescenta ainda que a escola precisa ser mais enfática na implementação de práticas que fomentem a pluralidade da língua inglesa.

Houve ainda artigos que visaram analisar o olhar para o livro didático e seu uso por parte dos professores e estudantes. No que tange aos alunos, o estudo de Santos e Bergsleithner (2014) discutiu que, em certa medida, esse material tem contribuído com a aprendizagem dos estudantes, pois há a possibilidade de levá-lo para casa para poder estudar e revisar os conteúdos abordados em sala de aula, favorecendo uma melhor compreensão e à fixação do conteúdo.

No caso dos docentes, o uso do livro apresenta tensões e tem trazido implicações positivas e negativas, principalmente para as práticas educacionais. Percebeu-se que, de certa forma, os LDs têm contribuído com a preparação das aulas e para a minimização do tempo gasto com seu planejamento, pois se sabe que os professores, dado a dinâmica escolar, acabam tendo pouco tempo para se dedicar a isso, muito embora reconheçam a importância e necessidade deste período para a aprendizagem dos alunos (XAVIER; SOUZA, 2016). Todavia, pela falta de outros materiais de apoio disponíveis e por desempenharem outras funções para além do ensino, os professores acabam se tornando dependentes dos LDs, no sentido de pouco questionarem e/ou reinterpretarem as atividades recomendadas/contidas nos livros (SOUZA JÚNIOR, 2013). Lopes e Stutz (2017) acrescentam a esta discussão relativa à atitude docente frente às atividades propostas nos LDs, as condições da sala (número grande de alunos, pouco tempo de aula e dedicado à disciplina, por exemplo).

4.2.2 APRENDIZAGEM E O SISTEMA DE ENSINO

Entre os textos analisados, diversas pesquisas visaram avaliar como os alunos se posicionam em relação à aprendizagem da língua inglesa e as dificuldades enfrentadas pelos professores considerando-se os limites impostos pelo sistema (BASSO; LIMA, 2010; LIMA, 2012; SÓL; NEVES, 2012; MIRANDA; CARDOSO; SILVA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2013; COOPER; SOUZA; TRAJANO, 2014; LIMA; BASSO, 2014; ROZENFELD; SALOMÃO, 2014; SALDANHA, 2016; XAVIER; SOUZA, 2016; O'CONNELL; MONTEIRO, 2016; PUCCI, 2018; GONÇALVES, 2019; SILVA, 2019).

Conforme apontaram Basso e Lima (2010), Lima (2012), Xavier e Souza (2016) e Zaccaron, Xhafaj e Ferraz D´Ely (2019) ainda são poucos os estudos que se dedicaram a compreender a disciplina de língua inglesa a partir do ponto de vista dos estudantes. No entanto, na RSL realizada para esta pesquisa, os trabalhos de Basso e Lima (2010), Cooper, Souza e Trajano (2014), Basso e Lima (2014), Gregis, Schmidt e Ramos (2018) trouxeram contribuições importantes para esta compreensão.

Um dos aspectos levantados pelos autores diz respeito ao desinteresse dos alunos pela disciplina de LE entendido como reflexo de sua não identificação com o que é ensinado e proposto pelas atividades, que pouco ou nada dialogam com seus interesses fora da escola. Gregis, Schmidt e Ramos (2018, p. 144) apontam ainda que, como entraves para a aprendizagem, alguns alunos disseram não gostar “de textos e escritas, já outros encontram bloqueios com a fala”. O resultado disto é a não possibilidade de vivência da língua e, com isso, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o que significa aprender uma língua estrangeira. Com isso, pode-se dizer que os estudantes têm sido privados de uma educação linguística (SENEFONTE, 2014). Apesar disso, Sól e Neves (2012) ressaltam, sobre a relação do aluno com a língua, que mesmo com o desinteresse, verifica-se que os alunos ainda desejam aprender inglês.

No que se refere aos professores, as pesquisas de Sól e Neves (2012); Miranda, Cardoso e Silva (2013), Gregis, Schmidt e Ramos (2018) e Pucci (2018) verificaram que os professores relataram alguns desafios na concretização de seu projeto de ensinar outra língua garantindo a atenção dos estudantes. Isso porque, entre vários aspectos, devem lidar com a diversidade de alunos que compõem as turmas do ensino médio no que diz respeito ao interesse na aprendizagem do inglês e no conhecimento da língua. Este fato leva o professor

a planejar “aulas básicas para atender a demanda da classe e evitar que os educandos não acompanhem o andamento das atividades, mesmo que alguns alunos possuam conhecimentos mais avançados [...]” (GREGIS; SCHMIDT; RAMOS, 2018, p. 137).

Alguns artigos indicaram ainda outros aspectos que transcendem a relação em sala de aula, na medida em que são constitutivos do contexto público de ensino, que têm dificultado a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos (ALMEIDA, 2012; CAVALLARI, 2012; SOUZA JUNIOR, 2013; COOPER; SOUZA; TRAJANO, 2014; DOURADO; SANTOS, 2014; GERVAI; NAVARRO; NAKAYAMA, 2016; O’CONNELL; MONTEIRO, 2016; AZEVEDO; PIRES; TOMITCH, 2018; GREGIS; SCHMIDT; RAMOS, 2018; PUCCI, 2018; SUCCI, 2019; WOELFER; TOMICH, 2019). O principal deles diz respeito às condições de trabalho oferecidas ao professor, que conta com poucos recursos pedagógicos para o ensino; deve ministrar aulas para turmas quantitativamente grande e diversa de alunos, conforme exposto antes, fato que inviabiliza que ele faça uma avaliação prévia e continuada dos estudantes como base para o planejamento de suas aulas; tempo reduzido disponibilizado às disciplinas; desvalorização salarial, demandando dos professores o trabalho em diferentes turnos e escolas, prática que reduz ainda mais o tempo que o docente teria para o planejamento das aulas; para citar apenas alguns.

Em função disso, mesmo conscientes das práticas orientadas para um ensino mais atual, os professores continuam a valer-se de atividades pedagógicas tradicionais, centradas em um ensino baseado em vocabulário e em frases excluídas do contexto social, que acabam levando os alunos a terem um baixo interesse pela disciplina. Isso, porém, não seria o esperado para o professor, que se frustra ao não alcançar os objetivos do ensino.

> O que se espera do professor de língua inglesa é que este esteja apto a trabalhar com as habilidades comunicativas da língua em sala de aula, engajar o aluno na comunicação discursiva [...]. Soma-se a esse discurso o entendimento generalizado de que no ensino da língua inglesa as atividades lúdicas em grupos e pares e os recursos tecnológicos [...] promovem o envolvimento prático do aluno com a língua e, consequentemente, seu aprendizado. O ensino do inglês pressupõe atividades diferenciadas, jogos, atividades coletivas, recursos didáticos para praticar as habilidades de compreensão oral da língua e o uso de recursos tecnológicos, é uma disciplina escolar que, segundo as professoras, carece desses meios para interessar, “atingir” os alunos [...]” (PUCCI, 2018, p. 252).

No entanto, mesmo diante das condições de trabalho oferecidas ao docente, não se pode negar que ele teria, pelo menos potencialmente, autonomia para desenvolver suas aulas e propor conteúdos distintos. Tal autonomia, porém, é relativa, pois segundo Gonçalves (2019), o professor não tem autonomia para reprovar o aluno na disciplina, devido a existência de parâmetros de aprovação, ou seja, na existência de quantias de aprovação já estabelecidas pela escola, em função de metas definidas por programas do governo, sobretudo o Fundeb. O não cumprimento destas metas tem implicações diretas na captação de recursos financeiros do Estado para manutenção da escola.

No decorrer da discussão dos dados, verificou-se que, mesmo diante das resistências enfrentadas no ensino e na aprendizagem de LE na escola pública e nas crenças da não aprendizagem de inglês nesse contexto, não houve a conclusão de que, efetivamente, não existem condições de não aprender inglês na escola pública. Nesta perspectiva, como aponta Gonçalves (2019), é possível verificar um desgaste educacional das instituições de ensino, contudo, não se exclui a possibilidade de oferta de um ensino de qualidade que contribua, de fato, com a formação dos estudantes do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o que tem sido discutido, pela academia, sobre a disciplina de inglês oferecida no ensino médio das escolas públicas brasileiras e entender as propostas educacionais para a aprendizagem da língua pelos alunos, a percepção destes sobre a disciplina e as dificuldades enfrentadas pelos professores para seu desenvolvimento, considerando-se o contexto educacional em que se inserem. Para se alcançar estes objetivos foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura a partir de artigos científicos, publicados em periódicos indexados em bases de dados na área da Educação, no período de janeiro de 2010 a dezembro de 2019.

A fim de melhor compreender o tema a ser pesquisado em seu contexto histórico, buscou-se inicialmente conhecer a relação existente entre línguas estrangeiras e a educação no contexto brasileiro, do período do Brasil colônia até os dias atuais, destacando, frente a quantidade de informações existentes, os principais marcos legais envolvendo a temática até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando a disciplina de língua estrangeira se tornou obrigatória. Observou-se que, de diferentes formas, o tratamento dado às línguas estrangeiras no decorrer da história centrou-se no estudo da gramática e da tradução, na leitura ou a partir de métodos que olhavam para a língua a partir de orações desvinculadas do contexto enunciativo a fim de se compreender sua estrutura. Embora novos métodos de ensino tenham sido desenvolvidos, especialmente aqueles que se voltavam para o estudo da língua a partir da própria língua, tais propostas não se materializaram em sala de aula devido à diferentes fatores.

A partir das mudanças do contexto educacional brasileiro determinado pela publicação da LDB/96, especialmente no que diz respeito à ampliação da educação básica e à obrigatoriedade do EM para todos os estudantes brasileiros, documentos orientadores começaram a ser publicados como forma de contribuir com a organização dos currículos a partir de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada. As orientações envolvendo as disciplinas de línguas estrangeiras se encontram nesta última parte.

Nos diferentes documentos voltados para o ensino médio, publicados entre os anos 2000 e 2019, se propõe alterar o tratamento dado às línguas estrangeiras no passado, ou seja, voltado ao estudo da gramática, e se pensar em novas formas de viabilizar a aprendizagem das línguas de modo a favorecer a comunicação dos alunos por seu intermédio, tanto na modalidade oral como escrita; no entanto, frente ao contexto educacional, ênfase maior é dada às práticas de leitura.

A partir desta contextualização do sistema educacional brasileiro no que diz respeito à disciplina de língua estrangeira, deu-se início à Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e, diante dos resultados encontrados, procurou-se refletir sobre a realidade da disciplina de inglês à luz das discussões dos diferentes autores trazidos para dialogar com este texto.

Foram selecionados para a RSL, após a aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, 57 (cinquenta e sete) artigos, publicados em 35 (trinta e cinco) periódicos. Destes, 64% (23 revistas) vinculam-se à área da Linguística em seus diferentes campos, como a Linguística propriamente dita, a Linguística Aplicada, e a Linguística e Literatura. Notou-se ainda uma maior concentração de estudos nos anos de 2014, 2018 e 2019.

Ao se olhar para as discussões presentes na maioria dos textos, observou-se que, para os autores dos artigos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, ao se considerar os variados desafios implicados no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira no espaço da sala de aula, os resultados alcançados não indicaram unicamente o fracasso escolar, e apesar de se reconhecer problemas relacionados à estrutura e ao funcionamento do sistema público de ensino no Brasil, de forma geral, os estudos, principalmente depois de 2017, teceram importantes discussões sobre as relações dos sujeitos nos processos educacionais. Críticas, no entanto, foram tecidas ao se considerar que apesar de todas as mudanças ocorridas, o ensino desta língua mantém-se preso a estruturas, distanciando-se do uso real da língua.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito a um aumento de discussões no e do campo educacional, e em periódicos indexados na Educação, nos quais se observou temáticas não abordadas nos primeiros anos investigados. São elas: questões relacionadas às propostas de ensino da LE e os materiais didáticos de apoio ao processo educacional, relação professor-

alunos e críticas sobre a necessidade de se considerar aspectos linguístico-culturais de países de língua inglesa não hegemônicos.

No entanto, chamou a atenção desta pesquisadora, o tom de preocupação presente em muitos artigos em relação à disciplina de inglês no contexto do ensino médio público, na medida em que professores e estudantes demonstraram não acreditar no sucesso na aprendizagem desta língua. No que diz respeito aos professores, o maior problema relatado esteve relacionado às condições de trabalho que lhes são oferecidas; no caso dos alunos, a aprendizagem da língua de modo desvinculado da vida e dos conhecimentos em inglês por eles construídos em outros espaços de formação e/ou em atividades do cotidiano. Os textos ainda apontam para o silêncio dos estados em relação às problemáticas continuamente discutidas em pesquisas desenvolvidas neste campo.

Reconhece-se, portanto, que os problemas são muitos e que eles não se esgotam aqui, assim como não se é possível reduzir este complexo contexto a um único ator social. Entretanto, não se é mais possível mascarar as dificuldades enfrentadas historicamente por todos, pois não há como disfarçar quando o aluno não aprende, e nem quando o professor não ensina. No caso da disciplina de inglês, é consenso que a disciplina oferecida na escola não tornará o aluno fluente na língua e/ou dominando as quatro habilidades, do mesmo modo como não se espera que o aluno saia da escola formado em geografia ou história; mas parece que a não aprendizagem do inglês está cada vez mais visível socialmente, tornando-se restrita a alguns poucos que podem pagar por um curso fora da escola.

Ao olharmos ainda para o espaço ocupado pela disciplina de inglês no currículo escolar do ensino médio, pode-se dizer que as transformações pensadas para a educação básica incluem também a disciplina de língua inglesa. Reconhece-se ainda que as orientações presentes nos documentos norteadores visam a construção de uma nova realidade, aprendendo-se assim como as práticas do passado. Entretanto, as análises empreendidas nos documentos em sua completude indicam que ainda permanecem contradições e falta de esclarecimentos relativos às abordagens teóricas e metodológicas e a priorização de certas abordagens em detrimento de outras, como no caso do ensino e da aprendizagem por habilidades comunicativas.

De um modo geral, os estudos indicam que as condições estruturais do sistema público de ensino afetam, diretamente, as práticas educacionais para o ensino da língua inglesa. No entanto, apesar das condições de trabalho docente ainda serem críticas, mesmo diante da reduzida carga horária destinada à aprendizagem da língua inglesa, do escasso tempo que os docentes podem se dedicar ao atendimento dos alunos e dos limitados recursos pedagógicos disponibilizados, muitos professores lutam, em seu cotidiano, para a minimização destes problemas por meio de práticas e da proposição de atividades inovadoras de ensino. Avalia-se também que o livro didático tem sido uma solução a mais por favorecer um material para que os estudantes possam revisar e/ou estudar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Acredita-se que esta Revisão Sistemática da Literatura dialogou com pesquisas que discutem e analisam a disciplina de inglês no ensino médio de escolas públicas brasileiras e, por seu intermédio, foi possível apresentar parte de um panorama geral do que tem sido discutido sobre a temática nos dez anos investigados (2010-2019).

Chamou a atenção, no entanto, a reduzida quantidade de trabalhos que se voltam a essa discussão no ensino médio público brasileiro se em comparação com a amostra inicialmente encontrada (1.320, conforme apresentado na tabela 1). Além disso, do conjunto de artigos analisados, poucos foram aqueles que se dedicaram a compreender os processos implicados na disciplina de inglês a partir do olhar dos estudantes.

Sugere-se assim, que outras pesquisas sejam desenvolvidas e visem a ouvir o que os alunos têm a dizer e a ensinar sobre a aprendizagem do inglês na escola, bem como outros, desenvolvidos a partir de novos descritores, envolvendo também teses e dissertações, a fim de ser possível traçar um estado da arte sobre a temática investigada e se compreender porque tão pouco tem sido pesquisado sobre a disciplina de inglês neste nível educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. F.; BATISTA, L. M. T. R. Reflexões sobre a habilidade de leitura no ensino de língua estrangeira: o que dizem os documentos governamentais? Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 5, n. 5, 2011. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/193-%20reflexoes-sobre-a-habilidade-de-leitura-no-ensino-de-lingua-estrangeira-o-que-%20dizem-os-documentos-governamentais. Acesso em: 08/12/2019.

ALMEIDA, Ricardo Regis. Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguagem e Tecnologia). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO.

BOENO, Rosangela Maria; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. O Contexto Brasileiro e a Formação das Políticas da Educação Básica. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba: PUCPR, 2015. p. 20943-20957. Disponível em: Acesso em:

BRASIL. Arquivo Nacional/Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA. Imperial Colégio Pedro II. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii. Acesso em 10.mai.2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio. Acesso em: 08/12/2019.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08/12/2019.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 20/01/2020.

BRASIL. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro- 2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 08/12/2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 20/01/2020.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 26 jun.2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 20/01/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 20/01/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 20/01/2020

CHAGAS, Valnir. Didática especial de línguas modernas. revista. São Paulo: Cia. Nacional, 1979.

CHAGURI, Jonathas de Paula. CONFIGURANDO A HISTÓRIA: OS SENTIDOS E A POLÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL. Revista e-Curriculum, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/9041/6639. Acesso em: 08/12/19.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. Educação & Sociedade [online]. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 3 Abril 2022] , pp. 168-200. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010. Acesso em 03/04/2022

DAY, Kelly Cristina Nascimento; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 1, p. 560-567, 2015. Acesso em: 03 jul 2022.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, v. 32, n. 2, 10 jul. 2009. Acesso em 03//04/2022.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular da língua inglesa da BNCC. Revista da Anpoll, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI: 10.18309/anp. v1i48.1255. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255. Acesso em: 9 ago. 2021.

Editorial. Educação & Sociedade [online]. 2011, v. 32, n. 116 [Acessado 24 Janeiro 2022] , pp. 611-616. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300001>. Epub 11 Nov 2011. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300001.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. História & Ensino, v. 17, n. 2, p. 327-338, 2011.

FERRETTI, Celso João. REFORMULAÇÕES DO ENSINO MÉDIO. HOLOS, [S.l.], v. 6, p. 71-91, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em: 08 fev. 2022. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil. A Reforma Francisco de Campos. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:a-reforma-francisco-de-campos&Itemid=2. Acesso em: 10.mai.2021.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de pesquisa, v. 41, p. 752-769, 2011. Acesso em 25/01/2022

LEFFA, J. V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. LEFFA, 1999

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-34, 1999. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em: 08/12/2019.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiana R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. Revista HELB, Ano, v. 1, p. 1.52-59, 2007. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos. Acesso em: 23/11/2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07. Mai.2021.

MALVEZZI, Karina Falcioni. O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2013. p. 16287-16300.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.). Acesso em 03/04/2022

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MELO, Ticiana Telles. O ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da abordagem comunicativa. 1997. Acesso em 23 de novembro de 2021

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações| Secondary School Reform: O ld problems and new changes. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Acesso em 27 jan 2022

Moehlecke, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação [online]. 2012, v. 17, n. 49 [Acessado 3 Abril 2022], pp. 39-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Epub 25 Maio 2012. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003. Acesso em 03/04/2022

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

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. 2008. p. 373-373.Ciavatta e Ramos (2011). Acesso em 03/04/2022

PEREIRA, Brenda Barbosa; LOPES, Cristiane Rosa. Diretrizes educacionais para o ensino de língua inglesa na educação básica: desafios e possibilidades. SEMANA DE LÍNGUAS E LITERATURAS DO CAMPUS, v. 3, p. 17-34, 2017. Acesso em 03/04/2022

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. Travessias, v. 8, n. 2, p. 340-346, 2014. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480/7838. Acesso em: 08/12/2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n.4, p.15-30, July 1993.Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09.mai.2021.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). Rev. Eletrôn. LENPESPIBID de Ciências Sociais, v. 1, n. 2, 2012. Acesso em 03/04/2022

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o Ensino Médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964-1985). Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais–UEL. Edição, n. 2, 2012.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. da. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59. Acesso em 03/04/2022

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between:(tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. Revista X, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020.

SILVA, Flávia Mathias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2015.

SILVA, Flávia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. Pesquisas em Discurso Pedagógico, v. 16, p. 1-18, 2015. Acesso em 03/04/2022
SILVA, M. R. da O Ensino Médio e o direito à Educação — obrigatório para quem? [online]. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2020 [viewed 24 February 2022]. Available from: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/07/07/o-ensino-medio-e-o-direito-a-educacao-obrigatorio-para-quem/.

SOUZA, Eliana Santos de et al. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2012.

TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. Educação & Realidade, v. 39, p. 925-944, 2014.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Colóquio" Ensino médio, história e cidadania"-ISSN: 2236-7977, v. 3, n. 3, 2013.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São

Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112012-122108/publico/2012_JoselitaJuniaViegasVidotti.pdf. Acesso em 09.mai.2021.

VIDOTTI, Joselita Junia Viegas; DORNELAS, Rívia. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil–período de 1808-1930. História do Ensino de Línguas no Brasil. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930. Acesso em: 08/12/2019.