



O PROFESSOR DE INGLÊS NA IMPRENSA: ANALISANDO UMA MATÉRIA JORNALÍSTICA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

*The English teacher in the press: analyzing a newspaper article in the
perspective of Applied Linguistics*

Patricia Christina dos Reis

Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
reispatricia2003@yahoo.com

Resumo: A problematização deste artigo gira em torno da imagem negativa do professor que circula nos meios de comunicação, em específico, a do professor de inglês. Nossa hipótese é que, mesmo com as melhores intenções, uma matéria jornalística pode levar ao seu leitor dados que contribuem para uma visão um pouco distorcida do processo de formação do professor de inglês. A metodologia utilizada para comprovar nossa hipótese foi através da análise de uma matéria jornalística, encontrada na internet, destacando trechos que comprovam que a mídia colabora para a circulação de uma imagem do professor de inglês ligada ao fracasso e à incompetência linguística. Algumas das referências que fundamentam a nossa análise são: Biesta (2015), Coracini (2015) e Jucá (2016). Nossos resultados apontam para um cenário em que língua e identidade são vistas como construções ideológicas e sociais, como apontam Pennycook (2007), Nóvoa (1992) e Silva (2008).

Palavras-chave: Inglês. Mídia. Formação de Professores.

Abstract: The problematization of this article revolves around the negative image of the teacher which circulates in the media, specifically, that of the English teacher. Our hypothesis is that, even with the best of intentions, a newspaper article can bring to the reader data that contribute to a somewhat distorted view of the teacher's training process. The methodology used to prove our hypothesis was through the analysis of a newspaper article, found on the Internet, highlighting sections that prove that the media collaborates to the circulation of an image of the English teacher linked to failure and linguistic incompetence. Some of the references that support our analysis are: Biesta (2015), Coracini (2015) and Jucá (2016). Our results point to a scenario in which language and identity are seen as ideological and social constructions, as pointed out by Pennycook (2007), Nóvoa (1992) and Silva (2008).

Keywords: English. Media. Teacher training.

Introdução

A formação do professor de inglês no Brasil, bem como sua atuação nas nossas escolas, tem sido alvo de críticas, constantemente feitas por pessoas que desconhecem o trabalho feito dentro das universidades, nas licenciaturas em Letras. A imprensa contribui para a repercussão de uma imagem negativa do professor de inglês e do seu trabalho. Jucá (2016) apresenta algumas manchetes de jornal que mostram como as notícias que circulam sobre o ensino de inglês são preocupantes:

Alardeado pelos quatro cantos do país como precário e ineficiente – por exemplo, em manchetes do tipo “E difícil aprender inglês na escola” (Gazeta do Povo, 23/04/2012); “Inglês se aprende na escola?” (Revista Educação, março/2013); “Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking” (Estadão, 25/02/2014); “Fluência do brasileiro no inglês só piora” (Revista Exame” 04/11/2015) – o ensino de inglês nas escolas brasileiras, principalmente aquelas públicas, ocupa uma posição destacadamente negativa no imaginário coletivo nacional (JUCÁ, 2016, p. 254).

Conforme o quadro apresentado pela autora, muitos artigos publicados na imprensa nacional consideram falho o ensino de inglês na escola. A influência desses artigos sobre a opinião pública é forte e eles são capazes de disseminar em nosso país crenças que subestimam o trabalho árduo dos formadores de professores e dos licenciandos em Língua Inglesa. Neste artigo pretendemos analisar uma matéria publicada na internet, em fevereiro deste ano, que traz algumas questões que merecem ser repensadas à luz dos teóricos que temos estudado, tanto da Linguística Aplicada, quanto da Análise do Discurso.

A Análise do Discurso e a Linguística Aplicada

É importante salientarmos que nossa análise parte do entendimento de Análise do Discurso segundo Pêcheux (2006). Analisar o discurso da mídia, não implica somente pensá-lo como um texto publicado com o intuito de transmitir informações. É pensá-lo como um

discurso que revela o posicionamento de um sujeito, que é marcado por ideologias e que é constituído por um tecido histórico-social.

Nosso intuito é compreender como o texto funciona na produção dos sentidos. Nossa problematização gira em torno das seguintes perguntas: Que sentidos são formados quando o jornal informa ao leitor determinados dados? Mesmo com as melhores intenções, como uma publicação pode levar o leitor a formar crenças, reforçar estereótipos e reproduzir pensamentos? Como um discurso jornalístico pode afetar a imagem do professor de inglês brasileiro? De que forma a Linguística Aplicada e os estudos sobre formação de professores podem contribuir para uma reflexão maior sobre o que é dito na imprensa?

Neste artigo não criticamos o trabalho sério realizado pelos meios de comunicação e respeitamos diferentes pontos de vista, mas, como estudantes de Linguística, vemos a importância de compartilhar o que os estudiosos da área têm defendido em relação aos saberes do professor de inglês e a necessidade de desconstrução de velhas crenças.

Dois teóricos que lutam por uma nova concepção de língua são Makoni&Pennycook (2007). Para eles a língua é uma invenção social, cultural e política e compreendê-la como uma invenção significa também compreender a forma como as políticas linguísticas têm sido construídas, como os testes de línguas têm sido elaborados e como a língua em si tem servido para rotular diferentes comunidades de fala. Por isso, a proposta dos autores é de um projeto linguístico que seja mais do que crítico, que seja reconstrutor. Um projeto de reconstituição das línguas exige uma conscientização sobre a história das suas construções e sobre a forma como olhamos para elas e para suas relações com a identidade e o local geográfico a que pertencem.

A provocação de Makoni; Pennycook (2007) nos faz repensar o ensino de inglês, da forma como sempre ocorreu no nosso país, como uma tarefa baseada num padrão, talvez, desnecessário. Os autores nos encorajam a propor um ensino de inglês com novos valores, com menos idolatrias, com atenção voltada a diferentes falares. Poderíamos aproximar tal proposta à de Mignolo (2008), por suas características libertadoras. Embora Mignolo trate de desobediência epistêmica e não necessariamente de língua, sua tese contribui para a nossa análise, uma vez que o teórico valoriza identidades locais e nos convida a nos desconectarmos do euro centrismo. O que o autor propõe é a opção descolonial, que se desvincula dos

conceitos ocidentais. Nesse sentido, precisamos olhar a formação do professor de inglês no Brasil dentro da nossa realidade, cientes das suas limitações e cientes também do trabalho feito por eles e para eles. Essa é uma nova forma de olhar para a educação, não nos conformando com sua situação, uma vez que muita emancipação é necessária, mas valorizando as trilhas percorridas e estabelecendo parâmetros de julgamento justos e bem embasados.

A matéria

“Somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma” é o título da matéria publicada em *Fato Online*¹, no dia 19 de fevereiro de 2018. Ao sugerir que 85% dos professores não dominam a língua, o jornal coloca em jogo um saber que vai além do conhecimento do idioma. O leitor poderá associar o fato do não “domínio” à incapacidade de ser um bom professor, realizando uma leitura equivocada do cenário educacional. O que exatamente o jornalista quer dizer com “dominar”? Que habilidades linguísticas foram medidas? Como os dados apresentados pelo jornal contribuem para a forma como vemos o professor de inglês?

Muitos professores de inglês, embora não tenham tido a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas em cursos, intercâmbios ou viagens, possuem uma bagagem de estudos que merece ser valorizada. Ao enfatizar uma pequena porcentagem de professores fluentes no idioma, a mídia contribui para a crença de que a maioria dos professores que temos em nossas escolas são mal preparados para a função.

Essa ideia vai ao encontro de outra crença, a de que basta ser um falante da língua inglesa para ser um bom professor. Na verdade, conhecer o idioma não garante um bom desempenho em sala de aula e nem o domínio das habilidades didáticas necessárias a um professor. Em defesa dos cursos de formação de professores, apontamos a sala de aula como o local onde reflexões críticas são feitas sobre o ato de ensinar e sobre o que ensinar.

¹Disponível em: <https://fatoonline.com.br/noticia/41856/somente-15-dos-prof3ssores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-o-idioma> Último acesso em 31 de julho de 2018.

Nessa perspectiva está o trabalho de Jucá (2016), já citada no início desse artigo, que argumenta que para muitos estudantes de Letras o ensino de inglês é um desafio que lhes parece intransponível. Após uma explicação sobre o cenário educacional em que nos encontramos, a autora enfatiza que as discussões sobre formação docente não devem envolver somente questões sobre teorias de ensino e aprendizagem de línguas, mas devem envolver aspectos históricos, políticos, ideológicos e filosóficos da docência.

Ao fazer um breve relato histórico da profissão, a autora coloca a escola pública e a docência no Brasil como heranças de Portugal, cujo domínio definiu o perfil do professor e os modos como ele deveria atuar na escola. Dois dos teóricos que Jucá utiliza para mostrar como, historicamente, o imperialismo, com suas imposições, tem contribuído para o apagamento de saberes locais são Said (1993) e Canagarajah (2005). Além deles, a autora busca em Kumaravadivelu (2012) um reforço para seu argumento de que é preciso haver uma mudança nas políticas e programas, nos métodos e materiais utilizados no ensino de inglês e na formação de professores, pois eles são produtos de grupos ideológicos que há muitos anos imperam.

A reflexão de Jucá sobre a forma como os professores podem ser afetados com a crença de que os saberes do centro são os únicos possíveis, nos faz crer que, ao idealizar um perfil baseado nas normas do centro, um professor pode ter sua autoestima afetada por achar que não tem o conhecimento, o sotaque, a fluência do falante nativo e que, por isso, não conseguirá ser um bom professor. Estudos na Linguística Aplicada estão aí para mostrar a esse profissional que ele pode fazer um bom trabalho sim e que todas essas construções sociais e ideológicas criadas em torno da imagem do professor de inglês não devem afetar sua identidade e sua capacidade como profissional. Há muito trabalho pela frente para desconstruir o que muitos já têm como verdade. O texto de Jucá (2016) nos faz crer que é possível e algum dia veremos os resultados nos novos professores formados à luz dessas reflexões.

O que a Linguística Aplicada vem tentando desconstruir, às vezes, encontra barreiras impostas por crenças que circulam sobre o ensino de inglês. No artigo jornalístico, ao qual aqui nos referimos, encontramos algumas questões que precisam ser repensadas, levando em consideração estudos sobre formação e atuação docente. Vejamos um trecho da matéria:

The book isonhetable (o livro está sobre a mesa) talvez seja a única expressão a compor o repertório linguístico de inglês de boa parte dos brasileiros. Uma realidade muito difícil de ser revertida, levando em consideração a formação dos professores dessa disciplina que atuam na rede pública de ensino. O Ministério da Educação (MEC) estima que em torno de 85% dos docentes que dão aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma. A deficiência nos cursos oferecidos pelas universidades e a falta de oportunidades para praticar a língua inglesa são as principais causas do problema (SOMENTE, 2018).

O trecho citado traz críticas diretas ao trabalho realizado nos cursos de licenciatura em língua inglesa. Na primeira parte, o locutor sugere que, **devido à formação que recebem**, os professores de inglês não têm condições de contribuir para o enriquecimento linguístico dos brasileiros. Na segunda parte é apontada uma **deficiência** nos cursos oferecidos pelas universidades. Que deficiência é essa? O texto não leva em consideração fatores que ameaçam as propostas desses cursos e nem os obstáculos que eles enfrentam. Ele falha ao apontar uma deficiência sem explorar as suas causas.

O trecho “A formação das universidades, em geral, prioriza uma abordagem que se distancia, sobretudo, dos novos objetivos traçados pela Base do ensino fundamental, já homologada pelo MEC” (SOMENTE, 2018) apresenta uma crítica feita em relação a um possível distanciamento entre a formação universitária e os novos objetivos traçados pela base do ensino fundamental. O que a fala parece sugerir é que o conteúdo ensinado na universidade nem sempre é aplicado na escola e o que é preciso ensinar na escola não está sendo trabalhado na universidade. Esse é um apontamento que nos faz questionar: que observações levaram o locutor a essas conclusões? E a liberdade e autonomia que a universidade tem para propor os rumos que julgar adequados para a educação brasileira? Até que ponto existe um controle que rege o trabalho da universidade e das escolas? Essa questão do distanciamento entre escola e universidade é enfatizada no seguinte trecho:

No Brasil, a formação, em geral, é bastante teórica e menos focada em questões de conversação e proficiência. Isso não corresponde à demanda da prática em sala de aula, que é uma abordagem comunicativa. Precisamos fazer uma revisão do currículo dos cursos de licenciatura e corrigir este problema, que tem sido muito comum. O professor de língua inglesa não é um falante de língua inglesa. Isso faz com que o estudante não tenha uma referência de conversação (SOMENTE, 2018).

Segundo o depoimento há uma clara demanda de prática comunicativa na sala de aula da escola brasileira. Será que se todas as turmas de inglês do ensino básico do nosso país tivessem um professor fluente no idioma, a questão da abordagem comunicativa na escola estaria resolvida? Será que o alto número de alunos em cada turma permite a prática da conversação em língua inglesa? Turmas reduzidas não seriam as ideias para atividades orais? E se tivéssemos grupos menores e um professor falante da língua inglesa, mas os objetivos da aula estivessem voltados para alcançar metas em exames externos ou avaliações periódicas, ainda assim desenvolveríamos a habilidade oral dos nossos alunos? O que colocamos em discussão é que, além da revisão do currículo dos cursos de licenciatura que o depoimento sugere, é preciso repensar o ensino de inglês na escola, seus objetivos e suas limitações. É preciso haver coerência entre o que precisamos e o que podemos realizar.

Outro trecho do jornal apresenta o depoimento de uma professora que diz que “quem não busca uma formação paralela não tem condição alguma de trabalhar como professor depois”(SOMENTE, 2018). Este trecho mostra que todo aprendizado na universidade foi desconsiderado, pois para a professora, alguém sem formação paralela não tem condição **alguma** para trabalhar no ensino de inglês. É como se os cursos universitários de Letras/Língua Inglesa não contassem. Para ela o que vale é a aprendizagem linguística que ocorre paralelamente. Não discordamos que um curso de inglês paralelo contribuiria para o enriquecimento linguístico do professor, mas o que nos preocupa é a obrigatoriedade que muitos vêm nisso. É como se no imaginário da sociedade, um bom professor saísse diretamente de um bom curso de inglês. Essa imagem reforça a ideia de identidade como construção cultural e está ligada a um sistema de representações. Explica-nos Silva (2008):

A identidade é um significado – **cultural** e **socialmente** atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de **representação**. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2008, p. 89).

Para o autor, a partir do momento em que representações são projetadas, cria-se uma normalização das identidades, na qual uma identidade específica é escolhida como parâmetro para a avaliação e hierarquização de outras identidades. A identidade que geralmente serve

como parâmetro é de certa forma invisível, uma vez que o destaque é dado àquelas que se diferem dela. A diferença é parte ativa da formação da identidade.

O que Silva (2008) nos convida a fazer é explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. Por que somente aquele professor que busca formação paralela é capaz de realizar um bom trabalho? E os mecanismos de aperfeiçoamento que a própria universidade oferece? E a aprendizagem autônoma fundamentada nas novas tecnologias? Tudo isso não contribui para a formação de uma identidade profissional em construção, que vem sendo ignorada?

Toda essa expectativa gerada em torno da fluência do professor de inglês é reforçada pelo mito do falante nativo, que supervaloriza quem fala o inglês padrão. Essa crença está relacionada ao inglês como língua internacional, tratada por Pennycook (2007), que afirma que a visão do inglês como língua internacional não passa de um mito. Um mito que envolve crenças há muito tempo existentes, como a do idioma como língua do desenvolvimento, da oportunidade e da igualdade. Pennycook (2007) faz dois questionamentos: Que interesses políticos e discursivos levam os estudiosos a tratarem o inglês como língua internacional? Quais são as consequências de tratarmos a língua como tal?

Para explicar a língua, como construção, ele apresenta a definição de mito dada por Roland Barthes. Em seguida argumenta que o inglês padrão é uma construção social e não está necessariamente ligado a sotaques, registros ou estilos, mas a uma série de regras gramaticais usadas por um determinado grupo de pessoas “escolarizadas”. A compreensão da noção de mito é importante, pois nos chama a atenção para as formas que as histórias sobre o inglês vêm sendo contadas. Formas que constantemente o reconstróem. Pennycook (2007) bate na tecla de que muitos mitos sobre o inglês como uma ‘língua maravilhosa’ precisam ser vistos como uma construção cultural do colonialismo. Para o autor, o chamado inglês pactua com o processo de globalização, ilude seus aprendizes com falsas promessas de ganho social e material e é excludente por deixar de fora os dialetos e favorecer certas pessoas, países, culturas e formas de conhecimento.

O jornal *Fato Online* apresenta um relato de uma professora de inglês, que julgamos relevante comentar. A professora diz que ao ensinar inglês no ensino médio, sentiu-se insegura, pois acreditava que seus alunos poderiam detectar seus erros. Por isso deixou a turma no final do ano letivo. Essa relação de insegurança entre o professor e o conhecimento é

algo que precisa ser seriamente trabalhado. É preciso que o professor entenda que ele jamais dominará todo o conteúdo e tampouco precisa se colocar nessa posição. Ele precisa ter uma postura de um dono de um saber construído ao longo de sua vida, mas o conhecimento linguístico está além do seu pleno domínio. Na verdade o conhecimento linguístico está disponível para seus alunos a qualquer minuto, seja nos livros, ou facilmente acessado na internet através dos seus aplicativos. O professor não domina todo o conhecimento, especialmente se tratando de uma língua estrangeira, mas ele precisa ser um bom facilitador em sala de aula, levando seus alunos a construírem seus próprios saberes.

O jornal, ao apontar a dificuldade de uma jovem professora ao ter que atuar numa turma de alunos mais velhos, faz uso da situação para ilustrar um suposto ‘despreparo’ na atuação docente. Na verdade tal dificuldade ao enfrentar grupos de pessoas mais velhas é um desafio para os mais diversos profissionais. A primeira vez de um recém-formado em uma turma é um grande desafio para qualquer professor e isso deveria ser visto com mais naturalidade, e não como uma característica negativa resultante da formação da professora.

Na verdade, são várias as imagens negativas que hoje circulam sobre o professor, seja ele iniciante ou mais experiente. Essas imagens estão vinculadas à sociedade de consumo que hoje vivemos. Biesta (2015) argumenta que o professor é visto como um mero “fator”, que deve funcionar da forma mais eficiente possível para garantir o bom andamento do sistema educacional. É grande o peso colocado sobre o professor que, muitas vezes, é ignorado como ser humano. Em seu artigo, o autor aponta mudanças recentes no contexto de atuação dos professores. Mudanças que comprometem a relação professor/aluno e a forma como julgamentos são feitos. Um exemplo disso é o que ocorre nas escolas do Brasil de hoje: o crescente número de exames externos é que determinam as práticas pedagógicas e a forma como nossos professores atuam em sala de aula.

Muito do que tem acontecido recentemente nas políticas educacionais e de pesquisa, pelo mundo todo, está tendo impacto profundo nas práticas educacionais, especialmente na posição do professor (BIESTA, 2015). No contexto brasileiro, isso pode ser percebido no desinteresse político que se materializa nos cortes das verbas para pesquisa e ensino. Com a diminuição de oportunidades de crescimento, o professor passa a ter o seu desempenho comprometido e, ao ter sua disciplina colocada em segundo plano, ele também se vê em segundo plano, temendo um dia chegar à invisibilidade total.

Outra imagem atualmente associada à figura do professor é a do professor como objeto num mercado de consumo, característico das sociedades capitalistas. Coracini (2015) aponta a aprendizagem e o ensino como mercadorias, e o professor não mais como um educador e sim como um mero aplicador de metodologias.

Considerações Finais

Nóvoa (1992) é uma boa fonte para reflexão sobre o processo de formação docente. Em “Formação de Professores e Profissão Docente”, o autor traça um histórico do papel do professor em Portugal e fala do poder regulador do estado sobre a classe docente. Logo em seguida, ele explica o que levou o Estado Novo a tomar medidas radicais no campo educacional: a percepção de que mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional. As situações que o autor apresenta referem-se a Portugal, no passado, mas, muito se assemelham à realidade brasileira.

Pensemos nos trechos do texto jornalístico aqui apresentado e na forma como nossas Licenciaturas têm sido tratadas pela sociedade e pelo próprio governo. Os cursos de Letras/Inglês são duramente criticados por não formarem professores fluentes no idioma, como aqui mostramos. Bem coloca Nóvoa (1992) que o conhecimento em si não é a única aquisição do professor no seu processo de formação. Por isso, é preciso valorizar o momento de configuração profissional do aluno de Letras durante sua graduação e não somente seu nível linguístico. É nesse sentido que as ideias propagadas pela mídia precisam ser desconstruídas. Precisamos realizar um trabalho de valorização mais intenso do percurso e do trabalho do professor de inglês, que há muitos anos vêm enfrentando críticas e perdendo sua autonomia.

Ao encontro da defesa do professor vem a questão da ética, tema geralmente tratado nos cursos de licenciatura. São nesses momentos de reflexão propostos nos cursos de formação de professores que surgem as discussões sobre ética, sobre formas de posicionamento e sobre a responsabilidade do ato de ensinar.

Todd (2003) parte do princípio de que ética tem dois significados na Educação: é um código de leis e princípios e é um ramo da filosofia importante por teorizar questões educacionais. Essas duas definições relacionam-se a um conceito tradicional de ética como

algo que pode ser aplicado à educação. Por outro lado, o que a autora propõe é um olhar sobre a ética como algo já inerente à educação. Dessa forma, conceitos de ética como uma moral aplicada, ou o de educação como o meio através do qual as leis são transmitidas, são substituídos por um entendimento de ética e educação baseadas na interação social, onde a ética surge em resposta a condições emergentes e não necessariamente em resposta a uma prática de ensino de princípios, códigos ou leis.

Ser ético envolve uma relação com o outro e requer sensibilidade e respeito. Não é somente evitar atitudes que tradicionalmente são conhecidas como antiéticas, mas é entender que o local ocupado pelo professor lhe exige responsabilidade nas escolhas e na maneira como trata seus alunos. Esse tratamento dos alunos não é somente o tratamento pessoal, mas inclui a maneira que o professor prepara suas aulas, seleciona os conteúdos que julga relevantes e necessários, elabora suas avaliações e avalia o desempenho dos seus alunos. Nessa prática é possível pensar numa educação transformadora que vê o conhecimento não como algo absoluto, mas socialmente construído.

Todd (2003) aponta a ética da alteridade do filósofo Levinas, como uma forma justa de estabelecermos uma relação com nossos alunos. Segundo o filósofo, o afeto aproxima as pessoas e é o cuidado, a atenção, e a não violência contra o outro que promovem a ética, especialmente frente às diferenças existentes entre os seres humanos. Saber lidar com as diferenças dos nossos alunos é um desafio ético. É não favorecer ou desfavorecer a aluno algum pela forma como é, fala ou se comporta. É propor um currículo que atenda a necessidades específicas de um grupo, que valorize identidades e culturas locais.

O professor a todo tempo vive esses desafios, luta para ser ético, preocupa-se com uma boa educação e é lamentável quando a mídia insiste em destacar as suas limitações e não apresenta os desafios diários, as conquistas e o potencial da classe docente. O discurso em torno do professor é em geral, um discurso do fracasso, ligado a mecanismos de dominação e exploração (FOUCAULT, 1995).

O professor como figura dominada e explorada é vítima de um sistema econômico e político dentro do qual não consegue reagir em sua individualidade. É na coletividade que as mudanças acontecem, que as lutas se materializam. É preciso também que o professor encontre parceiros nos meios de comunicação, nos quais possa construir a sua própria imagem, relatar os seus projetos, mostrar os seus avanços, tornar-se visível diante de uma sociedade que

precisa reconhecer o seu trabalho, assim como o trabalho realizado nas universidades, especialmente nos cursos de formação de professores.

Referências

- BIESTA, G. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. **European Journal of Education**, v. 50, n. 1, p. 75-87, 2015.
- CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-24, 2005.
- CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOV, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-49.
- JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, C.M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. NY and London: Routledge, 2012.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**, Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª edição. Campinas: Pontes, 2006.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S., PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. USA: Multilingual Matters, 2007. P. 90-115
- SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 1993.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 73-102.

SOMENTE 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma. **Fato Online**, Brasília, 19 fev. 2018. Disponível em: <https://fatoonline.com.br/noticia/41856/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-o-idioma>. Acesso em: 31 jul. 2018.

TODD, S. **Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education**. New York: State University of New York Press, 2003.

Sobre a autora

Patrícia Cristina dos Reis

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas, Parintins. Bolsista do Programa de Bolsas de Pós-Graduação em Instituições fora do Estado do Amazonas – **PROPG-CAPE/FAPEAM**. FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas). SEPLANCTI (Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação). Governo do Estado do Amazonas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6410242094934709>

Artigo recebido em Agosto de 2018.
Artigo aceito para publicação em Outubro de 2018.