

“Enfrento também os mesmos problemas que outros professores:” do Local para o Global

“I face the same problems as other teachers:” from local to global

Laissy Taynã da Silva Barbosa^{1*}

*Universidade Federal do Norte do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil*

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa^{2**}

*Universidade Federal do Norte do Tocantins
Araguaína, Tocantins, Brasil*

Resumo: A partir do questionamento de quais são os desafios dos docentes de Língua Inglesa da rede pública de Parauapebas-PA atuantes no município desde 2018 e de uma escuta sensível de cinco destes docentes, busca-se analisar e refletir sistematicamente sobre os desafios docentes no ensino de Língua Inglesa na rede pública do município. O estudo tem como instrumento metodológico a entrevista remota semiestruturada e orientouse por uma análise qualitativa das narrativas. Os dados indicam que os desafios de falta de estrutura das escolas públicas, carga horária reduzida, pouco reconhecimento do componente curricular de Língua Inglesa e o número de docentes proficientes reduzido são problemas ainda recorrentes para um ensino de línguas que possa promover a fluência dos estudantes na língua. Contudo, constatou-se também que os docentes acreditam no ensino de Língua Inglesa na rede pública numa perspectiva de educação linguístico-comunicativa, em que o idioma é utilizado para instigar a autonomia e o pensamento crítico.

Palavras-chave: narrativas docentes; desafios; Língua Inglesa.

Abstract: From questioning English teachers' challenges and a sensitive listening of five English language teachers who have been working in Parauapebas-PA public schools since 2018, we seek to analyse and reflect systematically on the challenges and strategies in teaching English. The study is based on remote semi-structured interview as methodological instrument and it is guided by a qualitative analysis of the narratives. Data indicate that the challenges of lack of structure in public schools, reduced workload, little recognition of the English language as a curriculum component and the reduced number of proficient teachers are still recurring problems for language teaching that can promote student fluency. However, we also found that teachers believe in teaching English at public schools in a perspective of linguistic-communicative education, in which the language is used to instigate autonomy and critical thinking.

Keywords: Teachers' narratives; Challenges; English language.

¹Doutoranda em Linguística e Literatura na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora de Língua Inglesa na educação básica em Parauapebas-PA. E-mail: laissy.barbosa@mail.uft.edu.br.

²Doutora em estudos Linguísticos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) e coordenadora do PROFLETRAS (Mestrado Profissional). Professora Adjunta da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: selmaabdalla@mail.uft.edu.br.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como objetivo investigar desafios, avanços e retrocessos no ensino de Língua Inglesa³ a partir da narrativa de cinco docentes da rede pública de Parauapebas atuantes no Ensino Fundamental II. Parte-se da problemática: como é o ensino de LI, bem como quais são os desafios e as estratégias utilizadas pelos docentes que estão atuando na rede pública de Parauapebas- PA desde 2018 no ensino de LI?

Para tanto, orientadas pela narrativa de cinco docentes da rede pública de Parauapebas-PA, pretende-se conhecer os desafios das práticas pedagógicas no ensino de LI, bem como identificar as estratégias empregadas pelos docentes entrevistados, visto que há o discurso de que, em geral, as escolas públicas do Brasil não encontraram ainda direcionamento que propicie um contexto satisfatório para a aprendizagem de línguas (Miccoli, 2016).

O interesse em realizar essa pesquisa surgiu a partir da minha própria atuação como professora desde 2018 em Parauapebas - PA, a reflexão sobre a minha prática e como o ensino de LI tem sido desenvolvido na rede municipal na perspectiva dos meus pares docentes. Tratando-se do ensino de LI, Leffa (2011) destaca, que há a culpabilização do governo, professor e aluno como formadores do triângulo do fracasso escolar. Rajagopalan (2011), por sua vez, pontua que a precariedade do ensino desta língua no Brasil e mundo afora é de conhecimento geral e muitas dessas questões não dizem respeito estritamente à competência docente na sala de aula, visto que haveria tal como um consentimento mútuo do governo fingir que investe na educação, os docentes fingirem que ensinam e os alunos fingirem que estão estudando (Rajagopalan, 2011).

O *corpus* desta investigação resulta da transcrição de cinco relatos orais obtidos em entrevista remota com professores de LI da rede escolar pública atuante nos níveis do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental no município de Parauapebas-PA, tendo em vista compreender quais são os desafios que eles enfrentam durante a prática pedagógica. Para a discussão da temática, o texto norteou-se por uma investigação qualitativa, a partir dos relatos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas sobre os desafios dos professores e professoras no ensino de língua inglesa na rede pública de Parauapebas.

O trabalho é desenvolvido com duas seções, além da introdução, metodologia e considerações finais. A saber: o ensino de Língua Inglesa nas escolas do Brasil e os desafios e as estratégias utilizadas pelos docentes de acordo com a concepção dos professores entrevistados.

Nas considerações finais, infere-se que os docentes de LI em Parauapebas têm enfrentado desafios semelhantes desde o período do Império, como carga-horária pequena, falta de proficiência linguística dos professores, grande quantidade de alunos em sala e pouco reconhecimento da disciplina na grade curricular escolar. Contudo,

³ A partir de agora, usaremos LI para fazer referência ao termo Língua Inglesa.

também é preciso destacar a relevância de um ensino crítico do idioma, que cada dia conquista mais espaço nas formações e práticas dos docentes em sala de aula.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DO BRASIL

O ensino de idiomas no Brasil é alvo de intensas discussões, visto que a rede pública e particular oferece a possibilidade do contato com uma língua estrangeira aos estudantes no Brasil. Tratando-se da rede pública de ensino, está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no art. 26, parágrafo 5º que o ensino de LI deve ser ofertado a partir do 6º ano nas escolas. Entretanto, embora o ensino de línguas seja uma tradição desde o período do Império⁴, há situações-problema que não foram resolvidas e, aparentemente, foram se agravando. Portanto, discutir o ensino de línguas no Brasil, em especial, o de LI, é buscar referências para tentar compreender como esse campo avançou ou retrocedeu ao longo dos anos.

Como mencionado, o ensino de idiomas faz parte do currículo escolar do Brasil desde o período do Império, a partir do ensino das línguas clássicas como latim e grego, e posteriormente, com a reformulação do currículo das escolas secundárias, passou a ser oferecido também as línguas modernas como francês, inglês, alemão e depois o espanhol. De acordo com Leffa⁵ (1999) nesse período (do Império), as metodologias como tradução e análise gramatical utilizadas no ensino das chamadas línguas mortas eram usadas no ensino de línguas modernas. Entretanto, a carga horária semanal para a aprendizagem de idiomas foi sendo reduzida ao longo dos anos⁴ (Leffa, 1999), o que pode ser inferido como uma causa histórica do desprestígio do ensino de línguas na educação básica ao longo dos anos.

A LDB de 1961 é pontuada como “o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras” (Leffa, 1999, p. 13), visto que “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (Leffa, 1999, p. 13). Nessa linha histórica, a LDB de 1971, que enfatizava a habilitação profissional, reduziu ainda mais as horas do ensino de línguas nas escolas, chegando a ser retirado completamente do currículo. A reforma da LDB em 1996, por sua vez, instituiu a substituição do 1º e 2º graus por Ensino Fundamental e Médio e no artigo 26, parágrafo 5º que pontuava a oferta de pelo menos uma língua estrangeira escolhida a partir do

⁴ A partir do ensino das línguas clássicas como latim e grego, e posteriormente, com a reformulação do currículo das escolas secundárias, passou a ser oferecido também as línguas modernas como francês, inglês, alemão e depois o espanhol (Leffa 1999).

⁵ Segundo Leffa (1999), durante o império era possível estudar seis idiomas concomitantemente. No caso do inglês, poderia chegar a uma carga horária de oito horas semanais em 1855, que foi reduzido para seis horas em 1881. Durante a Primeira República, o ensino passou a ser exclusivo, o estudante escolheria o inglês ou alemão. Nessa perspectiva, em 1890 a carga horária de inglês era de onze horas, em 1892 aumentou para dezesseis horas, em 1900 foi reduzida para dez horas e em 1925, reduzida para oito horas.

⁶ De acordo com Leffa (1999) a reforma Capanema foi uma alteração do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945).

contexto da comunidade escolar⁷.

Percebe-se que houve uma contínua desvalorização e diminuição de investimentos no ensino de línguas do país. Isto pode, por exemplo, ter contribuído significativamente para a crença que Paiva (2006) destaca em seus trabalhos: de que não se aprende línguas nas escolas brasileiras de ensino básico. De fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento oficial sobre o ensino de línguas no país e que já foi basilar (antes da Base Nacional Comum Curricular -BNCC) sintetiza alguns fatores que dão embasamento para essa crença:

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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (Brasil, 1998, p. 21).

O ensino de línguas, então, é prejudicado pela questão estrutural das escolas regulares, em especial da escola pública. Soma-se a questão estrutural, o despreparo de muitos professores que não possuem uma fluência nas quatro habilidades comunicativas do idioma (ouvir, falar, ler e escrever), seja ele ou ela com formação na área ou não. Nessa perspectiva, o documento da LDB, ao invés de discutir formas para que sejam oferecidas as quatro habilidades para o ensino de línguas, enfatiza que o foco seja na leitura.

A falta de condições mínimas (materiais e estruturais) da escola pública e a carga horária escassa no currículo escolar arquitetam uma cultura da ineficácia, que colabora para que a comunidade escolar (direção, pais e alunos) não leve a sério o ensino de inglês (Miccoli, 2016; Leffa, 2011). Sem a pretensão de romantizar, nem ignorar os desafios da escola pública, Paiva (2011) também afirma que é comum um professor aceitar ministrar áreas de conhecimento diferentes de sua habilitação para completar a carga horária, por uma questão de sobrevivência.

De acordo com Leffa (2011, p. 21), “há um déficit muito grande de professores, provavelmente em todas as disciplinas, mas é no caso da LE que o fracasso fica mais visível”. A qualificação adequada aos professores é uma garantia em Lei, embora ser docente habilitado nem sempre têm relação direta com ser fluente no idioma, considerando a disciplina de língua inglesa. Na opinião de Barcelos (2016) há alguns tipos de limitações quando se trata de professores que demonstram limitações na proficiência linguística: sócio-histórico-políticas e cognitivas e emocionais.

A autora elenca uma série de outros pesquisadores⁸ que discorrem sobre a existência de um círculo vicioso em que o estudante não aprende a LI na educação básica, ingressa

⁷ O artigo foi alterado pela Lei 13. 415 de 2017 e atualmente afirma que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 1996).

⁸ As pesquisadoras citadas pela autora são: Walker (2003): Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil; Paiva (2003): A legislação vigente sobre o ensino e a formação do professor de LI; Gimenez (2011): Permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro.

na universidade em um curso de línguas, muitas vezes as instituições não conseguem suprir a deficiência linguística e ele, por fim, sai sem o domínio do idioma para atuar na educação básica. Reiniciando o ciclo. Soma-se a essas questões educacionais, “várias questões de ordem prática, referentes às condições de trabalho dos professores, de organização estrutural da escola” (Barcelos, 2016, p. 41), questões que fazem parte do modelo histórico e político do ensino de línguas nas escolas públicas.

Além disso, a pesquisadora sustenta que, “assim como os alunos, os professores acreditam que não devem ou não podem cometer erros” (Barcelos, 2016, p. 42), ou “é preciso morar em um país do exterior para poder falar a língua fluentemente” (Barcelos, 2016, p. 43). Tais crenças afetam o cognitivo e o emocional dos docentes, visto que podem se sentir inseguros em sua área de formação.

A formação docente aborda outras áreas além da perspectiva linguística: envolve a promoção de um pensamento crítico acerca do ensino e da aprendizagem de idiomas estrangeiros, de pensar a cultura do outro como um conhecimento e meio de interação a mais, não como melhor ou pior do que a do aprendiz. Nesse sentido, Barcelos (2016) sugere ser imprescindível que os docentes aprendam a ser mais gentis com eles mesmos, bem como busquem identificar suas crenças para enfrentá-las e, talvez, com o tempo, superá-las.

A suposta carga horária ministrada pelo professor de idiomas em cada turma na escola regular pública, por sua vez, é de oitenta horas/aula por ano, considerando duas aulas por semana. Entretanto, esse número é insuficiente devido à descontos de horas/aula de avaliações, eventos escolares, feriados, bem como o tempo que o professor leva para fazer a frequência, conseguir a atenção do aluno em sala de aula, explicar atividades de casa, de modo que o número aproximado de aulas seria de trinta horas/aula por ano (Miccoli, 2016). Tendo todos esses fatores em vista, o ensino de inglês da rede pública de Parauapebas conta ainda com mais alguns agravantes no quesito tempo: a hora/aula reduzida por causa da necessidade de as escolas terem quatro turnos (manhã, intermediário⁹, tarde e noite) para conseguir abranger o número elevado de alunos da rede municipal e estadual em relação às poucas escolas na cidade, haja vista que a Secretaria de Educação do Estado também usa algumas das escolas municipais para o funcionamento do Ensino Médio.

Entre inúmeras questões acerca da problemática histórica que é o processo de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas públicas, Leffa (2011) sugere que há a criação de bodes expiatórios para o fracasso do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Segundo ele,

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui. O professor é o mais acuado dos três, por isso quando atacado, o mais crítico:

⁹ Ao mencionarmos o termo intermediário, trata-se da divisão dos turnos escolares. No caso de Parauapebas, os turnos escolares em algumas escolas são divididos em 1º turno (matutino): 07h – 10h30; 2º turno (intermediário): 11h – 14h30; 3º turno (tarde): 15h – 18h30; 4º turno (noite): 19h – 22h30.

desanica o governo porque ele não dá condições de aprendizagem e desanica o aluno porque ele não entende o que é estudar. O aluno, por sua vez, critica o governo, nesse ponto fazendo coro com o professor, mas critica principalmente o professor, que está mais próximo [...] (Leffa, 2011, p. 24-25).

Nesse discurso de culpabilização, percebe-se que o tempo passa e os problemas para um ensino e aprendizagem efetivo de línguas na escola pública permanecem. Percebe-se que a escola *per se* não é determinante para a aprendizagem de línguas, da mesma forma que o fracasso do ensino de línguas nas escolas é o resultado de uma soma de fatores internas, como as emocionais e motivacionais do aprendiz no processo de aprendizagem, que precisam ser revistos e somados às experiências externas de aprendizagem.

Tratando-se de conhecimento, destaca-se que ensinar inglês nas escolas não versa apenas para ensinar a língua, mas também a cultura e o pensamento crítico. Rajagopalan (2011) discute a política linguística para o ensino de inglês no Brasil e no mundo, pontuando que há um interesse econômico e ideológico nas entrelinhas dos documentos que ratificam LI como o idioma a ser ensinado na maioria das escolas públicas a partir do 6º ano.

Oliveira (2011) problematiza os documentos oficiais requererem um ensino efetivo de línguas, bem como criticarem abordagens tradicionais que são desenvolvidas em sala de aula, visto que apenas prescrevem o uso de abordagens que tem como intuito levar o estudante a comunicar-se de maneira adequada em diferentes contextos. Tendo isso em vista, ele questiona “como pode o professor de LE de uma escola pública promover o desenvolvimento de competências supralinguísticas, quando suas condições de trabalho não permitem sequer o desenvolvimento das competências linguísticas que alicerçam as demais?” (Oliveira, 2011, p. 83). Segundo o autor, o poder público assume uma “política do fingimento”, visto que documentos nacionais e oficiais são criados com o objetivo de reger o sistema de ensino, porém não são providenciados os meios para que a lei seja efetivada.

A partir dos questionamentos de Oliveira (2011) acerca do ensino de línguas, é possível inferir que a política do fingimento governamental não avalia as particularidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas e do seu uso em sociedade, de modo que ao invés de promover a inclusão, exclui ainda mais. A recomendação em enfatizar uma habilidade linguística em prejuízo de outra nas escolas, por exemplo, pode privar o estudante de uma aprendizagem mais abrangente, docentes que não possuem proficiência linguística ou formação na área também podem privar o estudante do estímulo comunicativo e/ ou cultural na aprendizagem de línguas.

Assim, segue a seção dois, na qual é possível encontrar a descrição dos sujeitos-docentes participantes da entrevista, os passos e abordagens para a realização desta pesquisa, bem como a análise das narrativas docentes.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de analisar os desafios no ensino de LI na rede municipal de Parauapebas, esta pesquisa se configura no âmbito da abordagem qualitativa. Essa abordagem “prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos” (Gamboa, 2003, p. 394). Uma pesquisa qualitativa se refere a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que permite inferência de sentido.

A pesquisa foi realizada a partir de uma escuta sensível de cinco docentes de língua inglesa da rede pública de ensino de Parauapebas – PA. No total, três homens e duas mulheres aceitaram participar da pesquisa, com idades entre 30 e 44 anos, quatro vieram morar em Parauapebas por causa do trabalho e uma por motivos pessoais. Todos atuam como servidores na rede pública municipal de ensino desde 2018¹⁰ e duas atuam também como docentes na rede estadual simultaneamente.

Para a coleta de dados, optou-se pelo uso de entrevista semiestruturada por meio de narrativas orais, visto que a narrativa permite refletir, bem como dar visibilidade às transformações sociais e culturais da vida do sujeito e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007). A autora pontua ainda que

[...] a tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2004, p. 58).

Assim, considera-se o ato de narrar como “um esquema por meio do qual os seres humanos atribuem sentido à experiência de temporalidade e ações pessoais” (Polkinghorne, 1988, p. 11) e que a experiência é mais acentuada durante a narrativa por causa do efeito da naturalidade que o sujeito organiza seu pensamento.

Nessa ótica, foi questionado aos docentes os percursos nas formações iniciais e continuadas, as metodologias e estratégias que eles utilizam em sala de aula, se enfrentam dificuldade para trabalhar alguma metodologia, se o ensino de inglês na escola pública, em especial de Parauapebas, funciona e, na opinião deles, o que deveria mudar no ensino de inglês no contexto em que atuam.

¹⁰ Os participantes da pesquisa passaram no concurso de 2017 para docentes da Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas – PA e começaram a atuar em 2018.

4 “MINHAS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE QUANDO EU CHEGUEI, ERAM DIFERENTES DE AGORA”: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise dos relatos foi realizada a partir de trechos retirados das transcrições das entrevistas com os docentes, de modo que eles foram organizados como pontos de partida para a discussão acerca de três categorias de análise: os desafios e as estratégias no ensino de LI, o questionamento acerca do (não) funcionamento do ensino de LI¹¹, bem como o que poderia mudar no ensino de LI na escola pública.

Para assegurar a privacidade dos docentes os mesmos serão identificados como Teacher 1, Teacher 2, Teacher 3, Teacher 4 e Teacher 5.

Os docentes, via de regra, enfrentam desafios e criam estratégias no desenvolvimento de suas práticas de ensino. Tratando-se do ensino de inglês, é comum o docente ouvir em sala de aula o discurso dos estudantes de “Ah, mas eu não falo nem o português direito! Como é que vou aprender inglês?”, por exemplo. Em consonância, existem outros discursos, pré-conceitos e provocações acerca do idioma, que cabe ao docente buscar meios para tentar desconstruí-los ao longo das aulas.

Diante das problemáticas, os docentes entrevistados elencaram a formação de professores, o tempo para planejamento de forma que resulte em um conteúdo significativo para o contexto dos estudantes, a resistência/ timidez em falar o inglês como empecilhos envolvidos no contexto de ensino de LI. Em resposta à pergunta “Você enfrenta dificuldade para trabalhar alguma metodologia/ estratégia em sala de aula?”, os docentes responderam:

[...] enfrento também os mesmos problemas que outros professores enfrentam que é o tempo para planejar de forma que se adequa a todos, é bem difícil (Teacher 1, 2021, entrevista oral remota).

[...] como a gente trabalha com a língua inglesa, eu vejo que uma das dificuldades está na oralidade, na hora da fala. Muitos ainda têm resistência quanto a oralidade nessas atividades práticas que eu peço para eles repetirem comigo. Então, alguns mantêm essa resistência por conta da timidez, medo, vergonha, né (Teacher 2, 2022, entrevista oral remota).

[...] O meu desafio é continuar criativo, continuar preocupado, no sentido de me ocupar antes, [...] pensando o que eu vou facilitar para eles [alunos] hoje? (Teacher 3, 2022, entrevista oral remota)

[...] minha dificuldade era realmente de linguagem... a minha e dos alunos. De trazer isso para a realidade deles, porque eles não viam o inglês como importante, quase zero de importância (Teacher 4, 2022, entrevista oral remota).

[...] É comum, eles acharem que não há necessidade do ensino de LI, que não sabem para quê ou quando vão empregar aquilo então, eles descartam uma possibilidade de estudo mais profundo, né. Não vêem muito o uso disso (Teacher 5, 2022, entrevista oral remota).

De acordo com os relatos, dois desafios no ensino de línguas no contexto dos professores são o planejamento de conteúdos acessíveis e que a linguagem utilizada por eles não sejam fatores alheios ao contexto dos discentes. Para tanto, Miccoli (2007, p. 37)

¹¹ A ideia para esse questionamento aos docentes participantes da pesquisa surgiu a partir da leitura do livro *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, organizado por Diógenes Cândido de Lima.

afirma que “para haver sucesso na aprendizagem, o professor deve conhecer bem os seus alunos. Só assim ele poderá saber o que funciona ou não”. Segundo ela, “[...] há uma necessidade de uma relação mais estreita e transparente entre professor e aluno” (Miccoli, 2007, p. 37). Cada discente é um sujeito com gostos e interesses diferentes do outro, portanto, para construir um planejamento que seja aplicável no grupo, o professor precisa conhecer quem integra esse coletivo.

Fatores afetivos são elementos que também influenciam a aprendizagem de línguas (Brown, 2014; Barbosa, 2015). O autor elenca a autoconfiança, eficácia, vontade de comunicar, tomar riscos, ansiedade, empatia e motivação como desafios a serem enfrentados no processo de aquisição de uma segunda língua. A vergonha dos estudantes em praticar a habilidade oral, por exemplo, aparece nos relatos como uma dificuldade, como um dos principais fatores afetivos que o docente precisa buscar uma estratégia para aproximar o discente da língua alvo. A falta de motivação, por sua vez, pode partir da empregabilidade do idioma no contexto onde estão inseridos, ou seja, os alunos acharem que não fazem uso e não irão precisar desse conhecimento em nenhuma esfera da vida por não estarem em grandes centros urbanos, apesar das possibilidades de interação que muitas vezes eles estão expostos por causa da *Internet*.

Nessa perspectiva, a desmotivação discente pode gerar o desinteresse e a indisciplina na sala de aula, visto que a indisciplina nas aulas de línguas é o tipo de experiência conflituosa mais reportada por professores de inglês em contexto público e particular (Miccoli; Zolnier, 2009, p. 201). A preocupação com esse fator é fulcral, visto que a superlotação das salas de aulas regulares nas escolas públicas potencializa a ineficiência do ensino de línguas, chamando atenção da LI por ser o foco deste estudo.

Arruda (2014) cita que a ineficiência é pautada como o paradigma do ensino de inglês na escola pública. De acordo com a autora,

É na atribuição de significados às experiências consideradas fracassadas por muitos estudantes e professores, e no modelo tradicional de ensino de língua, pautado na explicação de conteúdos gramaticais e memorização de vocabulário, com o objetivo de sua apropriação pelo aluno, e, ainda, sem relação com seu uso em práticas sociais, estabelecem os padrões para um ensino ineficiente (Arruda, 2014, p. 373-374).

A autora considera que o fracasso no ensino de línguas está diretamente relacionado com um ensino tradicional e que não contribui com a realidade dos estudantes. Contudo, entende-se que as estratégias utilizadas em sala de aula podem ser permeadas de saberes docentes desenvolvidos e aprimorados a partir da formação inicial, continuada, experiências, trocas com pares e, principalmente, com os sujeitos-discentes (Tardif, 2002) de forma que haja uma abordagem mais direcionada ao sucesso do que ao fracasso. Nessa perspectiva, foi questionado: “Quais as estratégias pedagógicas que os alunos mais gostam de desenvolver em sala de aula?”.

Segundo os docentes, o trabalho e negociação coletiva, seja entre alunos-alunos e alunos-professores, são estratégias fulcrais para desenvolverem suas práticas. Os docentes relatam:

[...] criar todo um ambiente e uma negociação com eles (alunos) de forma que eles acreditem/ saibam que estão escolhendo o que eles vão fazer (Teacher 1, 2021, entrevista oral remota).

[...] Trago uma música, a gente vai trabalhar essa música, a letra da música, vai cantar junto, geralmente eu peço que eles façam a escolha da música, porque se eu trouxer uma música minha antiga, talvez eles não vão gostar do estilo (Teacher 2, 2022, entrevista oral remota).

[...] Faço muitas dinâmicas, muita aula oral, faço muitas aulas que eles têm que produzir. Então, através da produção, eu oriento. Não gosto de deixar o aluno só. 90% das minhas aulas, eles ficam em duplas, em trios, ou em grupo, né (Teacher 3, 2022, entrevista oral remota).

[...] Os meus alunos gostam muito de trabalhos em grupo. Eu passo bastante atividades para diálogo. [...] Outra coisa que eu faço com eles é ainda fora da sala de aula. Eu digo: “Olha, não vou te cumprimentar do lado de fora da sala de aula se não me cumprimentar em inglês (Teacher 4, 2022, entrevista oral remota).

[...] Dependendo do conteúdo que quero usar, eu acabo usando uma questão para eles interagirem entre eles, né. tipo, de se conhecer, se apresentar... (Teacher 5, 2022, entrevista oral remota).

O trabalho colaborativo pode ser uma estratégia para que os discentes criem uma organização particular e de interação em LI. Tendo isso em vista,

[...] professores e alunos agem de uma forma totalmente diferente: as aulas não são estáticas, o conhecimento é co-construído em vez de copiado, as atividades são trabalhadas de forma que não exija tradução, compartilhando estratégias, crenças, valores e emoções; tornam-se autônomos, bem como mais críticos e reflexivos (Maldaner; Barbosa; Barbosa, 2019, P. 140)¹².

Entende-se, assim, que as práticas didáticas utilizadas pelos docentes são possibilidades de atividades que podem criar uma cumplicidade e convivência entre docente e discentes, visto que os estudantes sentem a responsabilidade da autonomia no que estão fazendo/produzindo. Leffa (2011) propõe e defende a ideia de uma cumplicidade positiva nessa relação, tendo em vista a criação de parceria, a definição de objetivos e a busca para alcançá-los.

Segundo ele, o bom professor interage de modo informal e com vocabulário técnico com seus alunos. Dessa forma, é possível que se estabeleça um contrato tácito na sala de aula, onde “professor e aluno não se acusam, são cúmplices” (Leffa, 2011, p. 29). Nessa perspectiva, é de grande valia haver no quadro de professores das escolas públicas sujeitos que se preocupem em refletir criticamente acerca de sua prática, da

¹² Original: [...]teachers and students act in a whole different mindset: classes are not static, knowledge is co-constructed instead of copied, activities are worked in a way that does not require translation, sharing strategies, beliefs, values and emotions; they become autonomous, hence, more critical and reflexive (Maldaner; Barbosa; Barbosa, 2019, P. 140).

melhor forma para alcançar seu público, visando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Entende-se, que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira perpassa questões além do idioma *per se*, pois também se orienta pela busca de níveis mais profundos da formação humana. Assim, para que os estudantes possam ter acesso a uma formação integral, seria importante considerar e reforçar fatores afetivos, emocionais e colaborativos entre docente-discente, discente-discente, docente – docente e comunidade escolar.

5 ALGUNS ENCAMINHAMENTOS

O presente estudo se desenvolveu a partir de um referencial teórico e de uma escuta sensível de cinco docentes acerca dos desafios no ensino de Língua Inglesa em Parauapebas. Para tanto, os docentes entrevistados responderam a perguntas sobre o ensino de LI por meio de entrevista remota. A partir da leitura e análise dos dados, compreendeu-se que os desafios do ensino de inglês (falta de estrutura nas escolas, carga horária reduzida, falta de proficiência de muitos professores e de formação continuada adequada para a área, pouco reconhecimento) perduram há muitos anos e pouco tem sido feito para resolver efetivamente esses problemas.

A discussão levantada nesse estudo abordou o ensino de LI no município de Parauapebas, entretanto, as dificuldades mencionadas pelos docentes são as mesmas de outras áreas de conhecimento e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem de outras línguas.

A falta de estrutura das escolas foi um dos pontos mais mencionados nos relatos dos docentes. Parauapebas é uma cidade que precisa sistematizar um plano para construção de escolas apropriadas, tendo em vista que atualmente, há um grande número de prédios alugados que funcionam como “anexos”, que não possibilitam atividades pedagógicas diferenciadas por falta de espaço, pois eles são ocupados basicamente por salas de aulas. Ou seja, o prédio não foi pensado para ser um espaço pedagógico. Além disso, a construção de novas escolas poderia resolver ou minimizar a necessidade do uso do turno intermediário, passando esta modalidade a ser uma exceção e não a regra de horário de atendimento nas instituições escolares.

A graduação e a pós-graduação podem (ou não) exercer uma influência para o amadurecimento profissional, entretanto, a partir das narrativas dos docentes entrevistados, notou-se uma ânsia pela possibilidade de haver atividades voltadas para o aprimoramento e/ou prática da proficiência linguística em inglês, seja durante a formação continuada mensal promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou outra específica. Na formação continuada, por exemplo, poderia haver um espaço para introduzir atividades de prática linguística, pois mesmo os docentes mais tímidos, com o tempo, a probabilidade deles participarem, embora timidamente, é alta.

Isso porque a língua é viva e a prática por meio da interação é um elemento crucial na manutenção da proficiência linguística. Ou seja, mesmo um professor que tenha boa comunicação em LI pode esquecer muito vocabulário se não praticar. Nessa linha de

pensamento, não seria preciso “abandonar” a pauta da Secretaria, mas adaptá-la para atender a um diferencial dos professores de línguas estrangeiras modernas.

Entende-se, também, que o ensino do idioma não é o único elemento necessário ao ser professor de língua estrangeira, haja vista que é preciso trabalhar os afetos, emoções e o pensamento crítico. Percebeu-se que a interação docente-discente, discente-discente e docente – docente é importante, de modo que a construção de uma cumplicidade entre os sujeitos da comunidade escolar possibilita uma coresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da escuta dos docentes, foi possível alcançar o objetivo geral deste estudo, visto que alguns dos desafios no ensino de Língua Inglesa da rede pública de Parauapebas – PA foram identificados e discutidos. Compreendeu-se, assim, que a escola pública tem muitos desafios a superar, que os docentes precisam estar em contínua (auto)formação, bem como motivados para suprir a falta de proficiência linguística (caso tenha) e contextualizar os conteúdos na realidade dos discentes. Afinal, quem faz a escola são os profissionais e os alunos que nela estão. Se o professor trilha o caminho de acreditar e de construir conhecimento, o efeito provável é que o discente acredite e construa conhecimento também.

É importante destacar, contudo, que lidar com a imprevisibilidade da sala de aula não se aprende totalmente em formação. Qualificar-se na prática pedagógica pode partir da experiência, da autorreflexão sobre o percurso trilhado na docência e as escolhas didáticas que promoveu aprendizado e interação dos estudantes e/ou mesmo com as consideradas falhas. A vontade docente de conhecer novas possibilidades é o caminho para buscar novos conhecimentos e, assim, exercer da melhor forma possível o papel de mediador e de incentivador na busca dos discentes por construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, C. F. B. Experiências bem sucedidas de inglês na escola pública: a relação entre agência e propiciamento. In: MICCOLI, L. (Org.) *Pesquisa Experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014.
- BARBOSA, S.M.D. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (RE)construção de identidades. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada: revista virtual da Universidade de Taubaté*. São Paulo, Volume 12, n.º 1, 1º semestre. p. 1 -23, 2015. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em set. de 2022.
- BARCELOS, A. M. F. “I can do it!” Vencer limitações pessoais no uso inglês. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura (Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- BROWN, D. H.. *Principles of Language and Teaching* (6th ed.). White Plains, NY: Pearson Education, 2014.
- CAMILLO, C. M. *Teorias da educação* [recurso eletrônico]. Santa Maria RS: UFSM, NTE, 2018.
- GOMES JR, R. C.; SILVA, L. de O. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: CUNHA, Alex

Garcia da; MICOLLI, Laura (Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

JOSSO, M.. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acessado em jan/23.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em:

<<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acessado em: jan/22.

_____. 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.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Orgs.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MALDANER, L. de C. B. F.; BARBOSA, M. N.; BARBOSA, S. M. D. Teaching English as a Foreign Language in a Brazilian Public School in Balsas (MA) Through Collaborative Activities. In: *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 10, n. 1, jan/jun 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6346/15097>>.

Acessado em: ago/22.

MICOLLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G. da; MICOLLI, Laura (Orgs.). *Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

_____. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: KEYS, Kevin. John. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada*. v. 1. Goiânia: Editora da? UFG, 2007. p. 25-42

_____. Brazilian EFL Teachers' Experience. In: KEYS, Kevin. John. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada*. v. 1. Goiânia: Editora da? UFG, 2007. p. 25-42

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: Teorias, práticas, ideologias*.

São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (Orgs.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

_____. Autonomia e complexidade. In: *Linguagem e ensino*. Vol 9. Nº

01. Jan/jun. 2006.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press, 1988. 232p.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito,

sempre com pé no chão. In: LIMA, D. C. (Orgs.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

ZOLNIER, M. da C. A. P.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflito, frustrações e indisciplina. In: *Revista do Gel*. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/laura/O_desafio_de.pdf>.

Protocolo do Comitê de ética: 71309423.2.0000.5519