



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEAD
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA



DENIS GOMES DO NASCIMENTO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**TENSÕES E LIMITES DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO BRASIL**

CAMPINA GRANDE
2020


DENIS GOMES DO NASCIMENTO

**TENSÕES E LIMITES DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO BRASIL**

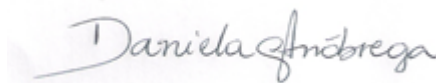
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Leite – UFPB
Orientador/Presidente



Profa. Dra. Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB
Membro da Banca Examinadora



Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega – UEPB
Membro da Banca Examinadora

Mamanguape/PB
2020

TENSÕES E LIMITES DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO BRASIL

Denis Gomes do Nascimento – UFPB – dennys.25@hotmail.com

Dra. Rosário Leite Orientador/Presidente – UFPB –
meenabasran@gmail.com/mdrsl@uol.com.br

Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega – UEPB/Campus I

Dra. Juliene Paiva de Araújo Osias – UFPB/Campus IV

Resumo

Este artigo aborda as tensões e os limites do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) nas escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil, a partir da revisão da literatura sobre o tema, finalizando com a sugestão de estratégias para a superação dos problemas e desafios enfrentados por docentes e discentes envolvidos no componente curricular citado. Dentre os principais problemas, destacamos os seguintes: (1) o referente à formação dos professores de Inglês no sistema público de ensino fundamental e médio, sendo comum o fato de professores com graduação em outra área atuarem no ensino de Língua Inglesa; (2) uma concepção do aprendizado de Inglês como Língua Estrangeira na maioria das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio segundo a qual não é possível produzir falantes competentes de Inglês, sendo as habilidades de *speaking*, *reading*, *listening* e *writing* pouco trabalhadas; e (3) uma percepção comum entre os professores de que o ensino/aprendizagem de Inglês é desvalorizado nas escolas públicas brasileiras, se considerado o conjunto das disciplinas.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglês. Escolas públicas.

TENSIONS AND LIMITS OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN ELEMENTARY AND HIGH PUBLIC SCHOOLS IN BRAZIL

Abstract

This article addresses the tensions and limits of teaching English as a Foreign Language (ILE) in public elementary and high schools in Brazil, based on the literature review on the topic, ending with the suggestion of strategies to overcome problems and challenges faced by teachers and students involved in the aforementioned curricular component. Among the main problems we highlight the following: (1) the one related to the training of English teachers in the public system of elementary and high school, with the fact that teachers with degrees in another area working in English language teaching is common; (2) a conception of learning English as a Foreign Language in most public elementary and high schools in Brazil that generally does not think about producing competent English speakers, with speaking, reading, listening and writing skills being little worked; and (3) a common perception among teaching / learning teachers that the teaching / learning of English is devalued in Brazilian public schools, considering the set of subjects.

Keywords: Teaching English. Public schools.

Introdução

O interesse pela reflexão sobre os problemas do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) em escolas públicas do Brasil refere-se a minha própria experiência. Desde o ensino fundamental maior, quando tive o primeiro contato com Inglês, até o final do ensino médio me vi tendo apenas aulas sobre o verbo *to be*, sendo cobrado a traduzir textos com dicionários, com nenhum investimento em atividades de *speaking, reading, listening e writing*. Era como se o objetivo fosse apenas preencher uma formalidade do currículo escolar. Mesmo tendo 8 anos de estudo formal da língua inglesa assim como no meu caso, a maioria dos estudantes de escolas públicas não são capazes de se comunicar em Inglês. Que fatores explicariam esse insucesso? Quais variáveis determinam essa deficiência? A partir dessas perguntas realizamos uma pesquisa bibliográfica e com base nela apresentamos aqui algumas reflexões sobre o tema.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi identificar como na literatura sobre o tema se delineiam os principais limites e tensões nas concepções e práticas do ensino de Inglês como Língua Estrangeira – ILE, nas escolas públicas e o específico contribuir no sentido da superação e enfrentamento dos desafios observados.

Inicialmente apresentamos uma seção de fundamentação teórica sobre abordagens do ensino de Línguas Estrangeiras. Na sequência, trazemos algumas reflexões sobre os desafios do ensino de ILE nas escolas públicas do ensino fundamental, e médio no Brasil, a partir da revisão da literatura referida a esse tema. Na terceira seção, apresentamos algumas sugestões para a superação dos problemas apontados pela literatura consultada, seguindo-se as conclusões e a lista de referências utilizadas no texto.

1. Fundamentação teórica

1.1 O lugar do Inglês na contemporaneidade e a importância de seu estudo como Língua Estrangeira (LE)

A importância de aprendermos uma Língua Estrangeira (LE) na atualidade é inquestionável. Sendo essa Língua o Inglês, vários são os fatores que acabam por justificar a aprendizagem do idioma, que é reconhecido atualmente como Língua *Franca*, ou Língua *Comum*, uma vez que nenhuma outra Língua atingiu a abrangência por ela alcançada até o presente momento (CRYSTAL, 2003). É corrente a concepção de que se alguém domina a

Língua inglesa, seu currículo apresenta um diferencial em relação aos demais indivíduos que não a conhecem e isso poderá facilitar no momento de conseguir um emprego, por exemplo.

Outro fator importante em relação à aprendizagem da Língua inglesa está no acesso facilitado à internet, pois muitos *sites* proporcionam um contato direto com o idioma. No que tange ao entretenimento, referimo-nos, por exemplo, a quem gosta de ouvir, compreender e cantar músicas em Inglês; ou então quem gosta de um bate-papo na *web*, através dos *chats*, ou de viajar, uma vez que, graças ao domínio do idioma, poderá interagir com outras pessoas de diferentes países tendo, pois, o privilégio de conhecer diferentes culturas.

Segundo Oliveira (2009), ao estudar uma LE, entra-se em contato com outra cultura, o que pode contribuir para o encontro com a alteridade, conhecendo-se aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade, ampliando-se o olhar holístico sobre o mundo e também o contexto mais próximo. Isso pode levar a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio, abrindo-se a possibilidade de quebrar preconceitos e construir relativizações, no lugar do etnocentrismo, a ideia de que a cultura em que se nasce é a mais importante ou a única do mundo.

A aprendizagem de uma LE significa a interação com modos diferentes de expressar as coisas, pode ser um caminho para o conhecimento de culturas e crenças diversas, dando para quem a estuda a possibilidade de construir uma visão menos limitada do mundo.

Pensando dessa forma, as disciplinas de Línguas Estrangeiras não deveriam ser ofertadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio apenas porque se trata de uma exigência do Ministério da Educação (LDB 1996), mas como uma oportunidade de oferecer uma formação mais plena do indivíduo.

No mundo contemporâneo, por motivações geopolíticas, o Inglês alcançou um *status* de hegemonia nunca alcançado por outra língua (ALVES, 214). De acordo com o *Ethnologue*, um *site* no qual se encontram dados sobre as Línguas existentes no mundo e estimativas de quantos as falam, mais de 1 bilhão de pessoas de várias partes do planeta falam Inglês, incluindo os que a têm como primeira língua e os que a utilizam como segunda Língua ou a empregam como LE¹.

Rajagopalan (2005), afirma que em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês, acrescentando que: “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da Língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (p. 149).

¹ Cf. <https://www.listenandlearn.com.br/blog/as-linguas-mais-faladas-no-mundo/> [Acesso em outubro de 2020].

Aprender um idioma além daquele do país em que se nasceu, em especial a Língua Inglesa, na atual conjuntura mundial significa aumentar as chances de crescimento e desenvolvimento por parte do ser humano, a fim de que possa acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste século, marcado pela hegemonia da Língua Inglesa (IALAGO & DURAN, 2008).

Segundo Crystal (2005), o Inglês é destaque, em nível mundial, na economia, na imprensa, na propaganda, na radiodifusão, no cinema, na música popular, nas viagens internacionais, na segurança, na educação e na comunicação.

Se trazemos para a aprendizagem do idioma no contexto escolar público, poderíamos nos questionar: será que o que foi comentado anteriormente sobre a dimensão do Inglês na atualidade é internalizado pelos professores de Língua Inglesa, capacitando-os para, a partir disso, motivarem os estudantes para estudarem essa Língua?

Quais concepções sobre a disciplina de Língua inglesa orienta as políticas educacionais que resultam no que se oferece atualmente, nas escolas da rede pública, que acaba causando tanta desmotivação por parte dos alunos ao serem convidados a aprendê-la? Talvez, se estivessem conscientes de que o inglês é a língua que permite o livre acesso a pessoas e lugares do mundo todo, a língua das organizações internacionais e, conseqüentemente, a língua mais estudada no mundo, os estudantes poderiam perceber que estudar Inglês é tão importante quanto estudar matemática, física, biologia, enfim, todas as demais disciplinas do currículo escolar.

1.2 Pressupostos gerais do ensino de Línguas Estrangeiras

Mitchell e Myles (2000) afirmam que a aprendizagem de uma LE ocorre mais tarde que a da primeira Língua. Para elas, segundas Línguas são quaisquer outras que não sejam a materna ou a nativa. Considerando termos intercambiáveis, as autoras avaliam que o termo ‘segunda Língua’ compreende a expressão ‘Língua Estrangeira’.

A aprendizagem de LE pode acontecer de modo formal, esquematizado e sistemático, aquela que se dá em sala de aula, e de modo informal e não estruturado, quando se dá na comunidade, quer seja nas experiências tais como as dos falantes nativos daquela Língua, quer seja no formato dos contatos através da mídia, atividades de consumo e convívio em grupos dos quais os indivíduos fazem parte além da escola.

O ensino de Línguas em geral é de Línguas Estrangeiras é um tema de bastante interesse da Linguística. Um campo vasto de autores tem focalizado o ensino de Línguas estrangeiras,

no qual a ambição central tem sido encontrar um método válido para o ensino de todas as Línguas.

Segundo Nunan (2000) assinala, acreditava-se na probabilidade de desenvolvimento ou descoberta de uma metodologia que pudesse ser bem-sucedido em todas as circunstâncias e com todos os estudantes que se interessam pelo estudo de LE.

Crianças aprendizes de LE, de acordo com Lightbown e Spada (1998), começam a estudar a Língua sem trazer alguns impedimentos à desenvoltura para o conhecimento já apresentados por adolescentes e adultos. Por outro lado, a criança não tem o amadurecimento cognitivo, nem consciência metalinguística, nem conhecimento de mundo que somente a passagem do tempo pode proporcionar.

Apesar disso, e de sua restringida proficiência, ela não fica apreensiva no tempo de tentar usar a língua-alvo. Existem crianças que falam a nova Língua de forma totalmente descontraída; existem outras que optam por ouvir e participar de forma silenciosa da interação social com seus pares.

Para Wechsler (2000), instruir e aprender uma nova Língua implicam em desafios à identidade pessoal, social e cultural do estudante, nos quais estão envolvidos fatores cognitivos e afetivos. Essa ideia está presente na reflexão feita por Vygotsky (2003), segundo a qual estudar uma segunda língua (ou uma LE) é um processo semiótico, que ajusta e transforma nossas formas naturais de comportamento.

O ensino e aprendizagem de uma LE precisa levar em consideração a tolerância às diferenças e ambiguidades, pressupondo dos envolvidos – professores e estudantes – a disponibilidade para correr riscos, predisposição auditiva e visual, o enfrentamento da ansiedade inibição, o cultivo da motivação e da autoestima, dentre outros requisitos.

Como observado por Vygotsky (*idem*) no processo de ensino e aprendizagem de qualquer outra habilidade, uma das necessidades mais importantes a serem atendidas na aquisição de uma LE é a de encorajamento para superar a insegurança e superar os limites que tendem a impedir os indivíduos de aproveitarem de maneira máxima sua curiosidade de conhecer e interatuar com o mundo e isso se pode ser conquistado com a afetividade.

Arnold e Brown (1999) argumentam que o método de aprendizagem será tão mais bem sucedido quão mais amparado numa visão holística e humanista, em que emoção e a afetividade caminhem lado a lado, já que estudos neurobiológicos têm confirmado que as emoções fazem parte da razão e que não existe processos mentais sem processos emocionais, sendo ambos parceiros no funcionamento do sistema cognitivo.

Para esses autores, o aspecto da afetividade no ensino e na aprendizagem de LE é importante por dois motivos: em primeiro lugar, uma atenção dos professores aos aspectos afetivos pode produzir um ensino mais ativo, dando oportunidade para que os alunos enfrentem as emoções negativas que bloqueiam sua aprendizagem e aproveitem aquelas que a favoreçam; em segundo lugar, como decorrência de uma supervalorização do cognitivo, do linguístico e do racional, os estudantes e também os professores podem se tornar fluentes nas LE estudadas, mas também se tornarem analfabetos emocionais.

Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem organizado além da finalidade da aprendizagem da LE, levando em consideração a pedagogia do afeto e da ética, os professores podem levar os estudantes a uma maior responsabilidade consigo mesmo e com a sociedade. O ideal é que o conhecimento seja integrado no processo integral do desenvolvimento dos indivíduos, colocando-se deste modo a dimensão afetiva como um elemento central das abordagens humanistas do ensino e aprendizagem de LE (ARNOLD & BROWN, 1999).

Conforme Brown (2002), estudar uma segunda Língua deve abranger aspectos que vão muito além do domínio cognitivo, da habilidade linguística, devendo envolver a afetividade no modo de ensinar/aprender. Para Dornyei (2001), o estudo de Línguas estrangeiras é um acontecimento social que determina a reunião de um grande número de subsídios da cultura do estudante e dos países nos quais se origina a Língua alvo.

Tem-se conhecimento que deve proporcionar aos alunos o ensino de uma língua estrangeira chances para aproveitar a língua estudada com um engajamento discursivo que segundo diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso envolve o ensino de línguas não exclusivamente pelo meio do ensino de significados e sentidos preexistentes, mas ainda de maneiras com as quais se pode estabelecer novos significados, se posicionar e assim erguer nossas identidades com finalidades que além de processar conteúdos possam gerar a compreensão e expressão de significados e valores, inteiramente vinculados à sua personalidade (JORDÃO, 2007)

Deste modo Vanek e Trim (1984 *apud* SCHLATTER, 2009) destacam ser muito importante para o aprendiz, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LE, desenvolver o seu horizonte de comunicação para além de sua comunidade linguística materna. Com isso ele pode ampliar sua capacidade de compreender o outro. Estudar uma LE pode ajudar o aprendiz a entender que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das LE em relação à sua língua materna e em

relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma LE, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos.

1.2.1 Principais abordagens do ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Conforme Almeida Filho (2005) todos os momentos do ensino de uma LE, desde o planejamento do curso, da escolha dos materiais, das experiências vivenciadas em classe até a avaliação são determinados pela abordagem de ensino adotada. Essa abordagem pode ser mais ou menos consciente, mas se revela nos detalhes de organização das aulas, no tempo gasto, es estratégias seguidas e no investimento nas habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

De acordo com Corrêa (2007) as principais abordagens de ensino/aprendizagem de uma LE seriam as tradicionais e as comunicativas, que passamos a focalizar de modo sintético.

1.2.1.1 A abordagem tradicional

Baseada no domínio de estruturas linguísticas, esta abordagem concentra o ensino/aprendizagem de LE aos aspectos gramaticais, desdobrando-se nos três principais métodos, a saber: (1) o gramático-traducional²; (2) o direto ou baseado no uso; e (3) o áudio-lingual (ALMEIDA FILHO, 2005).

O método baseado na gramática e tradução enfatiza o aspecto formal da Língua e a aquisição de vocabulário que permite a leitura de textos. O método direto tem como principal ênfase o uso da LE em situações interacionais, trabalhando os padrões de *performances* linguísticas associados a cada situação escolhida como significativa pelos professores e alunos. Esse método pressupõe que o professor seja fluente na LE a ser ensinada/aprendida. O método áudio-lingual, de inspiração behaviorista, busca a automatização de estruturas da LE, através da escuta, memorização e repetição de frases e expressões estruturadas.

1.2.1.2 A abordagem comunicativa

Essa abordagem surge na década de 1970 a partir dos trabalhos de Wilkins (1976), que propôs o ensino/aprendizagem de LE como a aquisição da habilidade de mobilizar diversos

² Adjetivo referido ao método centrado na focalização da gramática e tradução.

materiais linguísticos como noções através das quais os significados podem ser comunicados (CORRÊA, 2007).


Diferente da ênfase no caráter estrutural da LE, essa abordagem se baseia na aquisição de competências comunicativas, definindo o estudo da Língua-alvo em termos funcionais, o que a transformaria em um meio e não em um fim, centrando a competência linguística na eficiência da comunicação na LE a ser ensinada/estudada.

Outro autor importante nessa abordagem, Widdowson (2005) propôs que a LE seja ensinada não só para a comunicação, mas na comunicação, enfatizando a centralidade da aquisição da competência comunicativa como principal objetivo do ensino/aprendizagem da LE.

São quatro os principais princípios da abordagem comunicativa:

1. A obtenção da competência comunicativa como objetivo principal;
2. Lidar comunicativamente com formas e erros;
3. Uma orientação que integra as quatro habilidades linguísticas;
4. Foco no significado, contexto e linguagem autêntica. (OXFORD; LAVINE, CROOKALL, 1989)³

Não sendo o objetivo central desse artigo as abordagens de ensino/aprendizagem de LE, não nos alongaremos mais sobre esse ponto, mas apresentamos abaixo um quadro sintético das duas abordagens supracitadas, as quais vão estar presentes mais ou menos conscientemente nas práticas de professores de Inglês de escolas públicas do Brasil, o que se relaciona com os problemas nelas apontados pela literatura.

ABORDAGEM	 TRADICIONAL			COMUNICATIVA
ASPECTO/ ELEMENTO ↓	Método Gramático/ Traducional	Método direto	Método Áudio-lingual	
Teoria de ensino e aprendizagem subjacente	cognitivismo, instrução, absorção e reprodução	Pragmatismo, funcionalidade	Behaviorismo, Repetição	Pragmatismo, construtivismo

³1. *The attainment of communicative competence as the main goal;*

2. *Dealing communicatively with forms and errors;*

3. *An orientation which integrates the four Language skills;*

4. *A focus on meaning, context, and authentic language* (OXFORD, LAVINE, CROOKALL, 1989, p. 33) [Tradução livre do autor do artigo].

Norma linguística	Linguagem escrita, culta, literária	Linguagem falada, coloquial	Linguagem falada padronizada	Linguagem escrita e falada coloquial
Objetivo didático principal	Correção ortográfica e sintática; acúmulo de vocabulário	Fluência oral	Pronúncia correta e memorização de estruturas	Comunicar-se com desenvoltura e clareza
Propósito central	Manuseio competente de textos canônicos	Conversar com fluência na LE	Estocar frases modelos para interações-padrões	Comunicar-se, com bons níveis de <i>listening, speaking, Reading e writing</i>
Tarefas típicas	Preencher lacunas, transformar frases, traduzir textos	Improvisar diálogos a partir de temas selecionados	Exercícios de automatização de estruturas-padrões	Estratégias diretas: de memorização, cognitivas e compensatórias; Estratégias indiretas: Metacognitivas, sociais, afetivas
Papel da LE	Estetizada, objeto de estudo	Desempenho comunicacional	Conteúdo programático	Meio de comunicação
Papel da gramática	Central	Subjacente, a ser intuída	Subjacente, a ser intuída	Subjacente, a ser intuída
Papel do material didático	Coadjuvante, o professor domina o conteúdo	Coadjuvante, ênfase nos interesses de cada interação	Central, os autores do material desconfiam do professor	Coadjuvante, o material é variável e depende das dinâmicas das estratégias usadas
Papel do professor	Detentor do conhecimento	Supervisão e correção de erros	Aplicador técnico do pacote de materiais	Coordenador do processo de aprendizagem
Papel do estudante	Submisso	Ativo	Ativo dirigido	Ativo independente

Quadro adaptado/criado a partir de Corrêa (2007, pp.4-5), com base na revisão da literatura

Se o professor de LE não detém um conhecimento consistente sobre as abordagens e seus pressupostos, ele fatalmente adotará de modo inconsciente os pressupostos de uma ou de outra proposta, ficando mais propenso a ter dificuldades em contribuir para que seu aluno realmente usufrua de um aprendizado contextualizado, focado na construção de significados e que não apenas tenha que se contentar em estudar os aspectos formais da LE, o que se relaciona com os níveis de motivação para o estudo por parte dos estudantes, bem como no investimento feito por docentes e gestores escolares (CORRÊA, 2007).

2 Problemas e tensões do ensino de Inglês como Língua Estrangeira nas escolas públicas de ensino Fundamental e Médio no Brasil

A literatura sobre os problemas e limites do ensino de Inglês como Língua Estrangeira – ILE – nas escolas públicas brasileiras, nos níveis Fundamental e Médio é vasta. Na revisão que fizemos, encontramos, além de inúmeros artigos publicados em periódicos especializados, também monografias, dissertações e teses sobre o tema. Dado o curto espaço aqui disponível, destacaremos apenas alguns que ilustram algumas tendências centrais encontradas.

Barcelos (2006), analisando 53 narrativas de estudantes de um curso de Letras-Inglês, advindos de escolas públicas, relata que de forma geral, as experiências de aprendizagem nelas é classificada como ‘ruim’ e ‘desmotivadora’. As principais causas que aparecem nas narrativas analisadas seriam: (1) a prática insuficiente da Língua – aparece a limitação ao verbo *to be*; a inexistência de atividades de *speaking, listening, reading* e *writing*; a ‘mesmice’ das metodologias – com deficiência nos materiais e estratégias utilizadas e ênfase na gramática e tradução; a ideia de Inglês apenas como uma matéria formalmente ensinada, sem importância; e (2) a falta de competência dos professores – descritos em uma das narrativas destacadas pela autora nos seguintes termos: “os professores de Inglês não ensinam e não se importam com a aprendizagem dos alunos” (BARCELOS, 2006, p. 157). Para ilustrar alguns desses pontos destacados pela autora, trazemos um dos relatos dos estudantes que tiveram suas narrativas analisadas:

Tenho estudado inglês há quase oito anos em minha cidade natal. Tive experiências negativas na escola durante seis anos. Aprendi apenas o ‘verbo to be’ e o professor de inglês não era bom.⁴ (BARCELOS, 2006, p. 155)

Ainda do estudo de Barcelos (2006), cujos resultados confirmam o também encontrado por Paiva (2005) e Coelho (2005), cabe destacar que nas narrativas analisadas aparecem os Cursos de Inglês particulares como o oposto ao experienciado nas escolas públicas, o que pode sugerir um círculo vicioso que seria formado pela necessidade do mal funcionamento das escolas públicas para que as escolas privadas de Inglês possam ganhar relevância entre alunos e seus pais que pretendem que seus filhos aprendam a Língua, um possível diferencial nas suas vidas (OLIVEIRA & MOTA, 2003).

⁴ *I’ve been learning English for almost eight years in in my hometown. I had negative experiences at school during six years. I learned only ‘verb to be’ and the English Teacher wasn’t good* (BARCELOS, 2006, p. 155).

O ensino de ILE em escolas públicas há muito tempo é um desafio para os profissionais que operam na área. Um dos pontos explicativos dessa realidade é o fato de que mesmo com a imensa importância dos professores dos ciclos básico, fundamental e médio dentro da sociedade, tem se tornado evidente sua desvalorização (MICCOLI, 2006).

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de ILE nas escolas públicas, Zolnier e Miccoli (2009, p.200) relatam que:

Muitas são as dificuldades encontradas pelo docente em sua atuação. Os problemas vão desde a falta de preparação do profissional, perpassando a carência de material didático e a carga horária insuficiente, até a falta de estrutura das escolas para receberem os alunos para que os docentes consigam colocar em prática metodologias de ensino significativas. Essas questões têm impactado direta e indiretamente a qualidade do ensino e aprendizagem desta língua, bem como a vida pessoal e profissional do docente, que se sente frustrado diante da não eficiência de seu trabalho. (ZOLNIER; MICCOLI, 2009).

Em um artigo baseado em pesquisa feita a partir de entrevistas com professores de Inglês no EJA, feita no rio de Janeiro, Medeiros e Fontoura (2019) destacam um ponto que também foi recorrente na revisão da literatura que realizamos, as dificuldades dos alunos com a Língua Portuguesa e a desmotivação para estudar uma LE. Segundo essas autoras é comum que nas escolas públicas, os recursos didáticos sejam somente o quadro negro/branco; giz/piloto; cota para cópias (de textos, exercícios e provas) e, em alguns contextos, o livro didático.

Além da escassez de recurso eletrônicos, os desafios do ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos - EJA vão para além dos poucos recursos em sala de aula, como destaca uma das docentes entrevistadas por Medeiros e Fontoura (*idem*, p. 77).

Creio que os mais pertinentes sejam a dificuldade com o português, o que faz que tenhamos problemas ao mencionar, por exemplo, a palavra verbo e os alunos não saberem nem em Português o que significa. E a "discriminação" com a Língua, que sempre resulta em perguntas como: "No Brasil se fala Português, por que eu tenho que aprender Inglês?" (Docente 1)

Essa fala é emblemática da situação dos alunos do EJA, mas também das escolas públicas regulares, nos níveis fundamental e médio no Brasil.

Além do desafio de superar as deficiências na aquisição da Língua materna, que pode em muitos casos servir de parâmetro mais geral para a aquisição da LE, Medeiros e Fontoura (2019) apontam para problemas recorrentes enfrentados por professores de Inglês nas escolas públicas de nível fundamental e médio no país.

Trazemos outra fala do trabalho dessas autoras, na qual se ouve como que uma síntese do que encontramos na revisão da literatura sobre as principais dificuldades encontradas em sala de aula de inglês das escolas públicas brasileiras nos níveis mencionados, já que no ensino universitário a situação é bem diferenciada: a falta de recursos e a redução da cobrança ao cumprimento formal do currículo preestabelecido. Vejamos a fala de outra professora citada por Medeiros e Fontoura (*idem*, p. 78):

Os principais desafios são uma carga horária muito curta (dois tempos de aula de 40 minutos e, muitas vezes, esses tempos não são seguidos), alunos desestimulados que não vão precisar do Inglês para a vida; currículo desatualizado e hermético e falta de recursos e estrutura escolar da rede pública. (Docente 3)

Destaca-se nessa fala o lugar ocupado pelo Inglês na hierarquia de disciplinas, o que implica em carga horária menor e também na localização das aulas nos horários menos favoráveis (os iniciais ou finais), conforme nossa experiência pessoal, a desmotivação dos estudantes para a aprendizagem de Inglês e as deficiências infraestruturais das escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil.

Marzari e Badke (2013), a partir de pesquisas realizadas em quatro escolas públicas de ensino fundamental de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, entrevistaram professores de Inglês sobre suas experiências de ensino. Dentre as dificuldades encontradas, destacam o excessivo número de alunos por turma, a falta de material didático e as precárias condições das salas de aula interferem no ensino e na aprendizagem do Inglês. Também mencionam o problema dos professores que não têm capacidade e domínio do conteúdo que ensinam. Segundo Leffa (2011, p. 21), “[o] grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que o professor de Inglês ensina para o aluno algo que ele mesmo não conhece”.

O ensino de ILE em escolas públicas brasileiras há muito sofre com o discurso de insucesso, da falta de alcance de níveis mais elevados de aprendizagem no percurso de oito anos de estudo na escola regular e, sobretudo, por ainda persistir a concepção de que Línguas estrangeiras caracterizam-se como disciplinas acessórias no currículo.

Como já visto acima, os próprios alunos verbalizam que não observam evolução nos conteúdos estudados e que ano após ano sempre o ponto de partida e de chegada acaba sendo o estudo do verbo *to be*, numa espécie de jornada cíclica sem avanço.

Também já vimos como se comparados cenários das escolas públicas e das escolas de idiomas privadas as primeiras apresentam grande desvantagem com as condições de ensino que dispõe (JORDÃO, 2013).

Além disso, os professores de Inglês das escolas públicas nos níveis fundamental e médio convivem com o discurso da falta de proficiência no idioma ou de perpetuarem uma didática tradicional o que contribuiria para que o cenário de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa na escola esteja constantemente no centro das pesquisas sobre formação de professores de línguas.

As pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa já evidenciam que os desafios da escola pública não são poucos e que, se faz necessária uma mudança ampla para que as condições objetivas de trabalho, de formação do professor e mesmo, do *status* da disciplina no currículo da educação básica ganhe novas diretrizes (MOURA, 2013; BALADELI, 2014a).

Ênio de Oliveira (2003) analisando em sua dissertação o documento intitulado “*Memorando de Entendimento sobre Educação entre os Governos da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América*”, argumenta que esse documento simboliza uma tendência a legitimar a presença do setor privado no oferecimento do ensino de Inglês para alunos brasileiros, sendo uma peça que ilustra uma ideologia que vai ganhando crescente relevância, segundo a qual é muito importante o investimento de empresários, organizações não governamentais, etc. na área de educação no Brasil em geral e particularmente no que se relaciona com o ensino de ILE.

Esse documento representa a vitória da ideia de que o setor privado tem garantido pelo Acordo, o direito de propor novas formas de oferecimento do ensino de Inglês, cabendo aos alunos o dever de se quiserem aprender mesmo a Língua inglesa, pagarem pelos cursos.

Segundo Oliveira (2003) tem se fortalecido o pressuposto de que na escola pública, nos níveis fundamental e médio, não se ensina Inglês, cabendo, então, à escola privada dar conta desta falha no ensino de línguas estrangeiras. Essa visão funciona como uma profecia autorrealizadora, fortalecendo-se na cabeça dos estudantes de escolas públicas nos níveis mencionados, dos professores em atividade nelas e nos seus gestores, bem como nos estudantes de Letras-Inglês em formação nas universidades, a ideia de que não se ensina Inglês na escola pública.

Ao longo da história educacional brasileira, a escola privada faz circular uma imagem de professor de Inglês de escola pública que não tem capacidade para lecionar, a imagem de

um professor que não sabe falar inglês. Além dessa representação do professor de Inglês da escola pública nos níveis fundamental e médio, que orienta as atitudes de estudantes, dos seus pais, dos gestores, e dos próprios docentes, outro argumento utilizado pela escola privada é o de que na escola pública não há recursos tecnológicos necessários para que os alunos aprendam realmente a falar Inglês, os quais estariam presentes nos cursos particulares de Inglês.

Não podemos deixar de reconhecer a precarização das escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil, um problema de raízes na história da educação brasileira, sempre marcada pelo binômio elitismo e exclusão, brilhantemente analisado por Ferreira Jr. (2010).

Não há dúvida de que assim como nas demais áreas, a educação particular/privada, oferecida às elites é uma e a oferecida para as camadas populares é outra (SAVIANI, 2011). Esse binômio se inverte apenas quando considerado o ensino universitário, instância na qual os parâmetros são então completamente invertidos, sendo a educação oferecida pelas instituições públicas de qualidade superior à oferecida pelas instituições de ensino universitário, observando-se, como se poderia esperar a correspondente mudança dos públicos atendidos por um tipo e outro de instituição universitária.

Para a discussão aqui focalizada, a do ensino/aprendizagem de ILE, as escolas públicas nos níveis fundamental e médio são instituídas como um lugar marginalizado, em que não se ensina/aprende inglês. Para tal significação, os professores das Escolas Públicas (EP) são representados, e, na prática, constituídos como profissionais sem competência específica para lecionarem ILE.

Desta forma, a responsabilidade sobre o fracasso do ensino de inglês é personificada na imagem do professor, fazendo com que os responsáveis pelas diretrizes da política de ensino de LE subsidiem e convoquem a iniciativa privada para resolver o problema.

Oliveira (2003) argumenta que a circulação deste discurso tem direcionado a maioria dos professores de inglês, os alunos, os gestores a construírem as escolas públicas de nível fundamental e médio baseando-se na expectativa de que nelas fracasse o ensino de Inglês.

Outro aspecto importante na discussão sobre os desafios do ensino/aprendizagem de ILE nas escolas públicas e privadas de nível fundamental e médio a concepção do Inglês como uma disciplina-problema. De acordo com Suzi Aparecida Uechi (2006), que fez uma pesquisa etnográfica em quatro escolas públicas de São Paulo, o Inglês é considerada uma disciplina problema, exigindo dos gestores um esforço maior do que o dispendido em relação às outras, no sentido de conseguir atingir os objetivos educacionais estabelecidos pelos BNCC. Recorrer

a convênios com cursos particulares de Inglês e a criação de instâncias especiais nas escolas, como Centro de Estudo de Língua estão entre as ‘soluções’ encontradas pelas escolas estudadas pela autora.

Para terminar essa seção de revisão da literatura apresentamos alguns dados produzidos por uma pesquisa encomendada pelo *British Council* ao Instituto de Pesquisa Plano CDE, sobre o ensino de ILE nas escolas públicas de nível fundamental e médio no Brasil, publicados em 2013. A metodologia da pesquisa cita consistiu das seguintes partes: (1) estudo dos documentos federais nos quais se encontram estabelecidas as políticas públicas educacionais nacionais, focalizando os conteúdos referidos ao ensino/aprendizagem de Inglês no Brasil; (2) realização de entrevistas com gestores públicos nacionais e estaduais da área de educação; acompanhamento etnográfico de 20 escolas públicas de ensino fundamental e médio, distribuídas pelas regiões do país; aplicação de questionários a uma amostra aleatória de 1269 professores de Inglês de escolas públicas nos níveis citados, Vamos aos dados, apresentados em quadros retirados do referido relatório⁵, que apesar de ter sido publicado em 2015, o que significa que os cenários podem ter se modificado, indicam pontos importantes para a reflexão sobre os contextos de ILE nas escolas públicas, considerados os níveis fundamental e médio.

➤ **Carga horária semanal**

Número de aulas/semana	Rede municipal	Rede estadual
4	8%	5%
3	8%	11%
2	79%	75%
1	5%	9%

O relatório aponta para a heterogeneidade do sistema, o que dificulta o estabelecimento de padrões avaliativos relativos aos contextos de ensino de ILE nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

➤ **Nível de remuneração**

Níveis de remuneração da hora-aula	Rede municipal	Rede estadual
De R\$ 31 a R\$ 40	3%	2%

⁵ Fonte desta e outras tabelas apresentadas a seguir: Relatório da Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” - *British Council*/Plano CDE (2015).

De R\$ 21 a R\$ 30	10%	16%
De R\$ 10 a R\$ 20	48%	52%
Menos de R\$ 10	3%	29%
Média	R\$ 15	R\$ 15

➤ **Área de formação**

Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras – Português	27
Letras – Português e Língua Estrangeira	26
Pedagogia	14
Letras – Inglês	13
Outros cursos	20

➤ **Dificuldades em relação à formação**

Oportunidade para conversar em Inglês	55%
Falar Inglês	22%
Ler materiais em Inglês	9%
Escrever em Inglês	4%
Não vivencio essas situações	31%

➤ **Carga de trabalho**

Quantas turmas tem?	%
1	3
2-5	28
6-10	38
11-20	28
+ de 20	3

➤ **Principais dificuldades vivenciadas**

1º Lugar – Recursos didáticos	81%
Falta de recursos tecnológicos	43%
Livros didáticos muito avançados para o nível dos alunos	42%

Falta de materiais complementares	40%
Conteúdo de má qualidade dos livros didáticos	16%
2º Lugar – Desvalorização e distanciamento	59%
O idioma não é considerado relevante pelos alunos	41%
O Inglês não faz parte da realidade dos meus alunos	33%
O ensino do idioma não é considerado relevante pela escola	11%
4º Lugar – Dificuldade no planejamento	34%
Há pouco tempo para preparar as aulas	23%
Falta apoio/faltam diretrizes para a preparação de aulas	18%
5º Lugar – Contratos e salários ruins	30%
6º Lugar – Carga horária insuficiente	27%

➤ **Recursos disponíveis em sala de aula**

Livros didáticos	47%
<i>Datashow</i>	42%
Aparelho de som	38%
Dicionários em papel	33%
TV	31%
<i>Laptop/Desktop</i>	26%
<i>Acesso à internet</i>	24%

➤ **Ações executadas no planejamento das aulas**

Segue o planejamento estabelecido pela secretaria de ensino	42%
Cria inteiramente todas as aulas	37%
Segue o livro didático	17%
Segue o planejamento do professor anterior	3%

➤ **Acesso a capacitação**

Realiza capacitações pedagógicas com frequência	%
Sim	55%
Não	45%

➤ **Razões pelas quais não realizam capacitações**

Não são oferecidas pelas secretarias	62%
Alto custo	29%
Falta tempo, pois correm durante a semana	20%
São no horário das aulas na escola	14%
Não resultam em melhoria da remuneração	7%
São longe da minha casa	6%
São fora do horário das minhas aulas	6%

➤ **Possuem Certificação em Língua Inglesa**

Sim	33%
Não	67%

3. Algumas sugestões de estratégias para superar os problemas e tensões do ensino de ILE apontados na literatura

Depois de apresentar alguns aspectos dos contextos de ensino/aprendizagem de ILE nas EP de nível fundamental e médio apontados na literatura consultada, nesta seção enfrentaremos uma tarefa mais difícil, a de apresentar sugestões para a superação das dificuldades apontadas.

O que encontramos na revisão da literatura sobre o tema foi em grande medida experienciado em nossa trajetória de aluno de escolas públicas em todos os níveis: (1) a redução do estudo do ILE a conteúdos muito restritos, simbolizada pela repetição fixista no verbo *to be*; (2) a falta de motivação a partir da família e grupos de amigos para o estudo de Línguas estrangeiras, já que nem em Português poderia ser considerado linguisticamente competente; (3) aulas marcadas pela ênfase na gramática e tradução de textos que não compreendíamos e pelo desinvestimento nas habilidades de *speaking*; *listening*, *reading* e *writing*; (4) a marginalidade das aulas de Inglês, sempre colocadas nos primeiros ou últimos horários e em dias limites da semana letiva; (5) o despreparo dos professores, alocados para ensinarem Inglês, sem formação na área; (6) as turmas grandes; (7) a carência de recursos didáticos; (8) o desnível dos alunos em relação aos livros didáticos adotados; (9) todas as marcas de um contexto educacional caracterizado pelo desinvestimento governamental, pela despreocupação com a qualidade, vista como somente disponível para os que podiam pagar escolas particulares; (10) as marcas da sobrecarga dos professores não somente de Inglês, mas em todas as outras, devido

aos baixos salários; e (11) a degradação física e das relações humanas nas escolas públicas. Tudo isso fez parte da nossa trajetória.

Fazer mudanças nas escolas públicas de nível básico e médio significaria questionar a estrutura de uma sociedade marcada por graves níveis de desigualdades sociais, o que é lido pelas camadas dominantes da população como uma ofensa. Se aprender Inglês e ter um ensino fundamental e médio públicos de qualidade aumenta as chances de sucesso profissional, é bem provável que um Estado comprometido com o privilegiamento de elites econômicas não faça grandes mudanças para transformar o cenário educacional que reproduz as desigualdades. Mais provável que as políticas educacionais públicas continuem o processo de degradação das escolas públicas e o privilegiamento dos empresários de escolas particulares de Inglês e de ensino fundamental e médio. Pensando em termos da lógica do mercado quanto piores os sistemas públicos de educação nos níveis citados, o sistema de saúde, o sistema de transportes, mais espaço para o capital e seus sistemas de acesso de quem pode pagar à qualidade em todas as áreas da vida social.

Com Schlatter (2009), pensamos que o ensino de ILE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento em LE, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na Língua materna e na LE. Isso significa que as aulas de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros do discurso variados, para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão. Tendo como base essa orientação e as ideias, por exemplo, de Bakhtin (2003), sobre gêneros discursivos, significação social e letramento.

De acordo com Bakhtin (2003), as formas da Língua e os diversos gêneros do discurso são desdobramentos uma construção social conjunta, mediada pelas experiências que temos com diferentes situações de uso da linguagem nos nossos cotidianos durante nossas vidas (BAKHTIN, 2003). Organizado os nossos discursos, os gêneros discursivos exercem a função de estabelecer para cada momento de comunicação nas interações, um enunciador, um interlocutor, um determinado objetivo, um contexto de enunciação, tudo carregado de significados (*idem, ibidem*, p. 282).

A escola como espaço de socialização e de letramento deve criar oportunidades de leitura (e escrita) que possibilitem aos educandos a aquisição de diferentes gêneros discursivos, com graus diferenciados de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores),

com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, dentre outras) e finalidades diferentes (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, lamentar *etc.*).

Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo) e que focalizem atividades de compreensão e reação aos textos, subtextos e hipertextos, construindo intervenções que combinem com o gênero discursivo em pauta.

Era assim que eu gostaria de ter aprendido Português e também Inglês. De modo a ampliar minhas possibilidades de expressão e de *performance* comunicativa, podendo me posicionar no mundo a partir da consideração de um contexto sempre ampliado de localização da minha subjetividade em relação com os outros sociais. Em termos de pressupostos metodológicos esse é meu ideal de reorganização do ensino/aprendizagem de ILE nas escolas públicas e particulares também.

No mundo real do nosso país, a educação de qualidade, do nível fundamental até o médio, não é vista como algo a ser oferecido a todos, mas somente aos que podem pagar. No ensino universitário a educação de qualidade continua sendo oferecida majoritariamente aos que podem pagar por ela, mas não precisam, por que as instituições universitárias públicas recebem os egressos de escolas privadas de ensino fundamental e de ensino médio, ficando mais difícil a recepção dos que até o momento do ENEM não puderam pagar por educação de qualidade.

Conforme a pesquisa encomendada pelo *British Council* em 2013, e o relatório a ela referente publicado em 2015, como já colocado acima, os problemas enfrentados no ensino e aprendizagem do ILE no Brasil são em grande medida devidos à desvalorização da atividade docente observada também em relação a outras disciplinas, quando se consideram as escolas públicas de ensino fundamental e médio. A falta de motivação dos professores das escolas públicas nos níveis citados deve-se desde à situação infraestrutural precária das instituições escolares, à escassez de recursos didáticos para se conduzir aulas de qualidade até os salários pagos a professores. Daí os problemas de alocação de professores com outras formações que não a de Letras-Inglês para atuarem na área e a fuga dos egressos desse curso para outros setores diferentes da Educação Pública no nível fundamental e também no médio.

Para resolver muitos dos problemas apontados na literatura em relação ao ensino e aprendizagem de ILE nas escolas públicas teria que haver uma transformação radical no contexto das políticas públicas de educação básica e média no país.

Mediante todos esses dilemas que acercam o cenário da aprendizagem do inglês em escolas públicas, perguntamos, na direção apontada por Barcelos (2006)^[DN1]: o que pode ser feito por parte dos professores sem levar em conta os problemas econômicos, sociais e culturais que permeiam o mundo do ensino público?

O sonhado seria o esforço consciente do professor de língua estrangeira em se comprometer com uma educação pública de qualidade. Isso requer do conhecimento sobre as crenças e experiências dos alunos, como também, da troca de ideias e da meditação sobre as experiências vividas em meio de uma aprendizagem reflexiva. É preciso “[...] ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre suas crenças e experiência”. (BARCELOS, 2006, p.146)

No mesmo sentido, Pacheco (1994, p. 75) afirma: “isso seria a emancipação de todo e qualquer conhecimento que se constitui em uma aprendizagem significativa dos alunos. O aluno é construtor da aprendizagem e conseqüentemente busca a descoberta pessoal e a valorização dos saberes adquiridos”.

Para finalizar essa seção de reflexão sobre possíveis pontos a serem considerados para a melhoria do ensino e da aprendizagem do ILE nas escolas públicas fundamentais e do médio, apresentamos a seguir uma lista sintética, também com base na literatura consultada para a elaboração desse artigo:

I – Oferecimentos pelos governos estaduais e municipais de melhores salários e planos de carreira mais atrativos para professores dos níveis fundamental e médio;

II – Investir em políticas de melhoria infraestrutural das escolas públicas dos níveis aqui focalizados, de modo a colocar à disposição dos professores de ILE recursos materiais – principalmente audiovisuais e acesso amplo, de alunos, técnicos e professores à internet;

III – Que sejam de modo privilegiado alocados para ensinar ILE professores com formação específica na área;

IV – Aumentar a carga horária de ILE;

V – Formar turmas menores para possibilitar a otimização do ensino e aprendizagem de ILE (e de outras disciplinas também);

VI – Investimento, por parte das secretarias de educação nos níveis estaduais e municipais em políticas de formação continuada, considerando os contextos dos professores e as necessidades da área;

VII – Investimento, por parte das secretarias de educação nos níveis estaduais e municipais na preparação dos professores para o uso de novas tecnologias e metodologias de

ensino, de modo a mudar a representação das escolas públicas como lugares incapazes de formar alunos integralmente competentes na Língua Portuguesa e Inglesa;

VIII – Iniciar o ensino/aprendizagem de Inglês no Fundamental I.

Considerações finais

Neste artigo buscamos como objetivo central apresentar alguns aspectos centrais discutidos na literatura que focaliza os problemas de ensino/aprendizagem de ILE nas escolas públicas de nível fundamental e médio no Brasil, trazendo as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores como pelos alunos da rede pública nos níveis indicados. A intenção subjacente a essa tarefa foi contribuir para a discussão da produção do insucesso do ensino e da aprendizagem de Inglês nas escolas públicas, das quais mesmo os alunos estudando durante oito anos, saem sem as habilidades básicas de comunicação e expressão em Língua inglesa.

A visão hegemônica sobre a importância de aprender Inglês, relacionada à possibilidade de abertura de portas na vida profissional e para a ampliação da visão de mundo dos indivíduos se não for acompanhada com medidas que permitam o acesso democrático a essa aprendizagem pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades sociais.

As pessoas que estudam ILE somente têm aumentadas suas chances profissionais se atingirem níveis aceitáveis de compreensão oral, escrita e de expressão nessas duas áreas. A ênfase no aspecto apenas utilitário de se aprender uma Língua estrangeira empobrece o campo de motivações que pode ser ativado desde a infância em relação ao Inglês. Deve-se ampliar o conjunto de motivos para aprender um LE, chamando-se a atenção do estudante para o interesse na cultura, na ampliação das possibilidades de conhecimento, de interações sociais.

Sem dúvida há necessidade de se investir na educação por meio de melhorias apresentadas na seção 3 deste artigo, quem sabe começando com mais atenção aos aspectos infraestruturais das escolas públicas; melhorias no currículo, no que tange às horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras e no reconhecimento da importância dos docentes. Esse reconhecimento pode se dar não somente por um salário justo e benefícios, mas também por investimento em projetos de formação continuada que permitam que eles tenham condições de fazer um bom trabalho.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira. *In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ALVES, Lucy Helena Fernandes. **É possível aprender Inglês na escola pública: uma pesquisa sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras e a cultura digital**. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, na Universidade Estadual da Paraíba, *campus* de Guarabira, 2014.
- ARNOLD, J. & BROWN, H. D. *A map of the terrain*. *In: ARNOLD, J. Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 4-24.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes: 2003.
- BALADELI, Ana P. D. O PIBID na formação inicial do professor de Língua Inglesa: em busca do paraíso perdido. *In: Revista E-escrita do curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, RJ: v.5, n.2, 2014^a, pp. 240-250.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, jul./dez. 2006, pp.145-175.
- BRASIL/Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, pp. 87-164.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- BRITISH COUNCIL. **Relatório da Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”**. São Paulo, 2015.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2001.
- COELHO, H. S. H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In: A. M. F. Barcelos & M. H. V. Abrahão (eds.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- CORRÊA, Silvana Teresinha Marquetti. A práxis pedagógica no ensino de língua estrangeira moderna, oriunda das abordagens formal, comunicativa e pedagogia crítica. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1006-4.pdf> [Acesso em outubro de 2020].
- CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. [Tradução: R. Quintana]. Consultoria: Y. Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

DORNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge. UK: Cambridge University Press, 2001.

ERLING, E. J. *The many names of English: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role*. In: **English Today**, v. 21, n. 1, jan., 2005, pp. 40-44.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

IALAGO, Ana Maria & DURAN, Marília Claret. Formação de professores de Inglês no Brasil. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 8, Nº 23, jan./abr., 2008, pp. 55-70.

JORDÃO, Clarissa M. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. In: **Revista Versalete**, UFPR, v.1, n.1, 2013, pp. 278-299.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da Língua Estrangeiras na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 15-31.

LIMA, D. C. de (ed.). **Inglês em escola pública não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LINDSAY, C. & KNIGHT, P. *Learning and teaching English: a course for teachers*. New York: Oxford University Press, 2006.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MARZARI, Gabriela Quatrin & BADKE, Mariluz Ribeiro. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Nº1, 2013.

MEDEIROS, Letícia Miranda & FONTOURA, Helena Amaral. As dificuldades do ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de professores que atuam na área. In: **Poliphonía**, V.30/1, jan./jun. 2019, pp. 68-84.

MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 1, 2006, pp. 103-118.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. *Second language learning theories*. London: Arnold, 2000.

MOURA, Eduardo J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, 2013.

NUNAN, D. Research. *Methods in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

OLIVEIRA, Ênio de. **Políticas de ensino de Línguas Estrangeiras es escolas públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: LOPES DA SILVA, F.; MOURA, H. **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. In: Lima, D. C. de (ed.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, pp. 21-30.

OLIVEIRA, R. A. de. A *matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de (ed.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 67-78.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I.O. Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica: entre a ‘qualidade’ dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Nº 42, 2003, pp. 125-134.

OXFORD, Rebecca; LAVINE, Roberta Z. & CROOKALL. *Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications*. In: **Foreign Language Annals**, 22, No. 1, 1989, pp. 29-40.

PACHECO, Jose Augusto B. Área escola: projecto educativo, curricular e didáctico. **Revista Portuguesa de Educação**, v.7, n. 1-2, 1994, pp. 49-80.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. In: **APLIEMGE: Ensino e Pesquisa**. n.1, 1997, pp. 9-17.

PAIVA V.M.O. Autonomia e complexidade: narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes/ALAB, 2005. pp.135-153.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: K. Rajagopalan & Y. Lacoste (eds.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 135-159.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: D. C. de Lima (eds.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 111-120.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em Língua Estrangeira na escola; uma proposta de letramento. In: **Caleidoscópio**, Vol. 7, n. 1, jan/abr., 2009, pp. 11-23.

UECHI, Suzi Aparecida. **Inglês, disciplina-problema no fundamental e médio?** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo, 2006.

VANEK, J.A. & TRIM, J.L.M. (orgs.). *Across the threshold*. Oxford, UK: Pergamon, 1984.

VIEIRA, Josalba; MOURA, Heronides. Língua estrangeira: direito ou privilégio? *In: LOPES DA SILVA, F.; MOURA, H. O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. 2009. O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. *In: Revista do Gel*, v. 6, n. 2, 2009, pp. 175- 206.

WECHSLER, S. **Avaliação da criatividade por palavras, Teste de Torrance**: versão brasileira. 2 ed. Campinas, São Paulo: IDB/LAMP, 2000.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino das línguas para a comunicação**. [Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho]. São Paulo: Pontes, 2005.

WILKINS, David A. *Notional Syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1976.