



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV**

**UM DIÁLOGO DE (RE)EXISTÊNCIAS FACE A DESAFIOS NO
ENSINO DE INGLÊS
*SUPERAÇÃO E DECOLONIALIDADE EM TRÊS ESCOLAS DO SERTÃO SISALEIRO***

Raiele dos Santos Almeida

Conceição do Coité – BA
2023

Raiele dos Santos Almeida

**UM DIÁLOGO DE (RE)EXISTÊNCIAS FACE A DESAFIOS NO
ENSINO DE INGLÊS**
SUPERAÇÃO E DECOLONIALIDADE EM TRÊS ESCOLAS DO SERTÃO SISALEIRO

Monografia do Curso de graduação em Letras: Inglês e suas Literaturas, Departamento de Educação, Campus XIV – Conceição do Coité, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras: Inglês.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Irenilza Oliveira e Oliveira

Conceição do Coité – BA

2023

TERMO DE APROVAÇÃO

RAIELE DOS SANTOS ALMEIDA

**UM DIÁLOGO DE (RE)EXISTÊNCIAS FACE A DESAFIOS NO
ENSINO DE INGLÊS**
SUPERAÇÃO E DECOLONIALIDADE EM TRÊS ESCOLAS DO SERTÃO SISALEIRO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras: Inglês e suas Literaturas, Departamento de Educação, Campus XIV – Conceição do Coité, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a. Irenilza Oliveira e Oliveira

(PROFESSOR DE TCC) Prof.^a Raulino Neto
Professor da UNEB – CAMPUS XIV

Banca: Letícia Telles
Professor da UNEB – CAMPUS XIV

Prof.^a. Fernando Conceição Sodré
Professor da UNEB – CAMPUS XIV

Conceição do Coité, _____ de _____ de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada seria possível.

Aos meus pais, irmãos e irmãs e, ao meu esposo, por sempre me apoiar e incentivar, que sem medir esforços me ajudou a concluir mais uma etapa da minha vida.

Agradeço também a professora Irenilza Oliveira pela orientação, paciência e incentivo que foram de extrema importância à conclusão dessa monografia.

E por fim, a todos os professores que contribuíram direta ou indiretamente à minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

RESUMO

Este presente trabalho tem por finalidade investigar e analisar os desafios faceados por docentes de LI da rede educacional pública do Ensino Fundamental II da Cidade de Conceição do Coité, dessa pesquisa participaram três professores atuantes nas respectivas escolas: Eustórgio Pinto Resedá, Ana Rios de Araújo e Colégio Estadual do Açudinho. A escolha dessas escolas se deu pelas semelhanças estruturais. Considerando os fatores que podem influenciar na superação desses desafios, faz-se necessário observar e investigar o ambiente que os participantes estão inseridos para identificar as dificuldades, bem como as formas de superação desses desafios. Sendo assim, tornou-se evidente que os maiores desafios enfrentados por essas docentes, são a falta do material didático adequado e a falta de interesse dos educandos para com a aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, a pesquisa se caracteriza como de cunho etnográfico, pois também permitiu analisar e entender os pensamentos e opiniões dos professores sobre a problemática dessa pesquisa, além das observações das aulas foi aplicado um questionário para melhor entender a realidade dos pesquisados. Objetivando identificar se a transposição do ensino se constitui de forma a motivar os educandos a aprender a língua estrangeira.

Palavras-chave: desafios; língua inglesa; motivação.

ABSTRACT

This study aims to investigate and analyze the challenges faced by English language teachers in the public educational network of Elementary School in the City of Conceição do Coité. This research included three teachers working in their respective schools: Eustórgio Pinto Resedá; Ana Rios de Araújo and Colégio Estadual do Açudinho. These schools were chosen due to their structural similarity. Considering the factors that can influence overcoming these challenges, it is necessary to observe and investigate the environment in which the participants are inserted to identify the difficulties, as well as ways to overcome these challenges. Therefore, it became evident that the biggest challenges faced by these teachers are the lack of adequate teaching material and the students' lack of interest in learning the English language. In this way, the research is characterized as ethnographic in nature, as it also allowed us to analyze and understand the teachers' thoughts and opinions about the problem of this research. In addition to the class observations, a questionnaire was applied to better understand the reality of those surveyed. Aiming to identify whether the transposition of teaching is designed to motivate students to learn a foreign language.

Keywords: challenges; english language; motivation.

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LI SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS	14
1.1 Objetivos do ensino de LI segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais	14
1.2 Objetivos do ensino de LI segundo a Base Nacional Comum Curricular	16
CAPITULO II: ENSINO DE LI EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL	20
2.1 Decolonialidade no ensino de línguas	21
CAPITULO III: PERCURSO METODOLÓGICO	24
3.1 Caracterização da Pesquisa	24
3.2 Lócus da pesquisa.....	26
3.3 Instrumentos para geração de dados	28
3.4 As participantes da pesquisa.....	29
CAPITULO IV: ANÁLISE DE DADOS	30
4.1 Desafios faceados nas aulas de LI	30
4.2 Transpondo as barreiras	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	44

INTRODUÇÃO

É notório que o inglês é o idioma da contemporaneidade. Todavia, o ensino de língua inglesa em escolas públicas ainda vem sendo questionado e não valorizado pela sociedade. Embora admitamos que o conhecimento da língua inglesa propicia ao indivíduo a imersão no meio cultural, laboral e tecnológico e em escala global, os desafios encontrados pelos professores vão além das limitações estruturais, que são, em muitas escolas, flagradas na insuficiência de materiais didáticos para uma aula de qualidade. Percebem-se também indícios do que pode ser compreendido como falta de interesse dos alunos em ampliar a comunicação e a interação com o mundo. Esses indícios estão em comportamentos que são considerados como indisciplina; no não cumprimento de tarefas solicitadas pelo professor; e na falta de interação dos alunos durante as aulas.

Esse desinteresse pode ser motivado pelo fato de os estudantes entenderem que a língua inglesa não faz parte do seu dia a dia. Sendo assim, eles não veem perspectiva de uso do idioma em contextos interacionais do seu cotidiano, situação motivada por uma perspectiva colonizada como a língua inglesa é vista ainda em boa parte das instituições ligadas à Educação. Outro fator que pode causar esse desinteresse é a pouca compatibilização entre os recursos pedagógicos disponibilizados pela escola e os interesses atuais dos estudantes, que estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais da comunicação e da informação.

Eu estudei em escolas da rede pública de ensino durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio. O contexto que pontuo acima era o mesmo por mim vivenciado nessas escolas. Costumava ouvir dos meus colegas: “Eu vou aprender a falar inglês para quê?” “Eu nunca vou viajar para outro país”. A esse tipo de comentário não havia sequer uma forma de tentativa dos profissionais da instituição de mostrar para nós estudantes a importância de se aprender a língua inglesa e o que essa aprendizagem poderia proporcionar às nossas vidas tanto no que diz respeito ao nosso desenvolvimento cognitivo e profissional quanto às novas experiências de mundo facilitadas pelo conhecimento da língua.

Além disso, os recursos metodológicos utilizados e a perspectiva dos temas abordados durante as aulas também não eram compatíveis com nossos interesses. A falta dessa orientação pode ter sido fundamental para a manutenção do desinteresse no desenvolvimento das habilidades comunicativas do inglês que se

observava naquela época e que, nos contextos que observo hoje, ainda se mantêm. Diante dessa situação que não favorece o processo de aprendizagem da língua Inglesa em escolas públicas, nesse trabalho, questiono sobre quais recursos pedagógicos são hoje utilizados pelos professores de língua inglesa (doravante, LI) para transpor os desafios encontrados na sua prática cotidiana.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo foi investigar os recursos pedagógicos que professores de LI utilizam no sentido de superar os desafios encontrados na sua prática cotidiana. Mais especificamente, o trabalho percorreu as seguintes etapas: (i) debate sobre o que os documentos oficiais da educação preveem sobre os objetivos do ensino de LI na Escola Básica; (ii) identificação dos principais desafios enfrentados pelos docentes para atender os objetivos do ensino de LI e; (iii) análise, a partir da observação da prática docente, das estratégias pedagógicas que os professores utilizam para transpor dificuldades que se impõem ao ensino de LI.

O desejo de estudar os desafios da sala de aula de LI na rede pública de ensino surgiu a partir de experiências vivenciadas enquanto estudante da rede pública já descritas e da necessidade de, com base nas experiências de profissionais que atuam no ensino de línguas, apontar caminhos alternativos para que outros docentes e professores de LI em formação possam mediar a aprendizagem de LI de forma mais significativa para seus estudantes.

Dessa forma, esse trabalho se justifica por trazer um benefício pedagógico para o ensino de LI nas escolas públicas, ao refletir sobre a realidade do professor no que diz respeito aos desafios encontrados por esse profissional e suas práticas que transpõem esses desafios. A análise desses aspectos visou favorecer a proposição de novas perspectivas pedagógicas, de forma que esse trabalho possa se apresentar como mais um instrumento para desconstrução de crenças negativas em relação ao processo de ensino de LI na rede educacional pública.

A pesquisa foi realizada em 3 (três) escolas localizadas na cidade de Conceição do Coité-Ba, sendo elas: Escola Municipal Eustórgio Pinto Resedá, Escola Ana Rios de Araújo e Colégio Estadual do Açudinho. No que tange ao percurso metodológico para a realização do estudo, foi desenvolvido e aplicado um questionário para três professoras de LI atuantes nas referidas escolas, em que essas profissionais puderam listar e comentar eventuais desafios do cotidiano de

sua sala de aula. Além da aplicação desse questionário, se procederam observações de aulas dessas professoras com o intuito de se verificar os recursos pedagógicos utilizados por elas que pudessem favorecer a resolução desses desafios. Assim, essa pesquisa se caracteriza como de cunho etnográfico uma vez que, ao propor uma ferramenta por meio da qual os sujeitos da pesquisa puderam apresentar suas impressões sobre o problema investigado e ao propiciar o contato direto do pesquisador com os sujeitos e com o ambiente que estão sob análise, se utilizou de instrumentos da etnografia para a geração de dados.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo I, são apresentados os objetivos do ensino de LI segundo os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Comum Curricular). No capítulo seguinte, discuto sobre o ensino de LI sob a perspectiva dialógica e decolonial. O Capítulo III é reservado para a descrição do percurso metodológico utilizado para a coleta dos dados. No Capítulo IV, analiso os principais desafios apontados pelas professoras a partir das impressões colocadas por elas no questionário e das observações de aulas realizadas. Nesse mesmo capítulo, estabeleço um diálogo com as falas das professoras, em que apontam para a mudança de perspectiva sobre ensino de LI como um dos recursos pedagógicos fundamentais para a superação de alguns desafios enfrentados por elas no seu cotidiano em sala de aula. Em seguida, apresento algumas considerações a respeito do problema sob análise e da pesquisa realizada como um todo.

CAPÍTULO I: OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LI SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O Estado Brasileiro, com o objetivo de indicar diretrizes que subsidiem o ensino dos diversos conteúdos escolares, tem publicado diversos documentos que orientam profissionais da educação na sua prática pedagógica. A meta estabelecida pelos órgãos oficiais da Educação é a formação de estudantes capazes de estar no mundo atual como sujeitos autônomos e reflexivos.

Entre as diretrizes oficiais da educação, há os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018). Os PCN foram apresentados “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.” (BRASIL, 1998, p. 05). Já a BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 07)

Tendo sido produzidos em tempos cronológicos distintos, embora apresentem propostas de desenvolvimento de capacidades cognitivas interacionais convergentes, esses documentos divergem em alguns pontos no que diz respeito as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas por estudantes de LI, essa divergência entre os documentos pode acontecer devido a época em que ambos foram produzidos, visto que a concepção de linguagem que se tinha pelo PCN em 1998, difere da concepção da BNCC 2018, que é o documento oficial mais atual.

1.1 Objetivos do ensino de LI segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN apontam como objetivo do ensino de LI para os quatro anos do Ensino Fundamental que o estudante seja capaz de:

(i) identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

(ii) vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

(iii) reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;

(iv) construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;

(v) construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

(vi) ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;

(vii) utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (BRASIL, 1998, p. 66-67)

Segundo os PCN (1998, p.28), a aprendizagem de Língua Estrangeira vai oportunizar “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” e “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”. O significado de “ser discursivo” diz respeito à capacidade do indivíduo de se comunicar com a sociedade na língua estrangeira.

No entanto, notamos que há uma incoerência nos PCN entre os objetivos propostos relacionados às habilidades e competências a serem desenvolvidas na sala de aula de LI e habilidade linguística que o documento propõe que seja o

foco do ensino da língua estrangeira. Segundo os PCN (1998, p. 20), “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral.” Além disso, o próprio documento reconhece e expõe que há uma deficiência na compreensão e produção das quatro habilidades que deveriam ser trabalhadas nas aulas LI. Dessa forma, os PCN defendem que, para o ensino de LI nas escolas, a ênfase seja, exclusivamente, na habilidade de compreensão e produção de textos escritos.

Essa proposta é conflitante com alguns objetivos dos próprios PCN como, por exemplo, aquele que coloca que o ensino de LI deve proporcionar ao estudante “vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo”. Para que se alcance o objetivo citado acima, se faz necessário o ensino de LE em que as quatro habilidades linguísticas sejam trabalhadas com a mesma ênfase.

Mesmo levando-se em consideração que a maioria das salas de aula de LI não possui condições propícias para serem trabalhadas as habilidades de produção e compreensão de textos orais, visto que tais salas têm o número excessivo de alunos, os professores contam com recursos didáticos limitados e a carga horária do componente curricular é insuficiente, o que se esperaria é que os PCN apontassem para formas de superação desses obstáculos, de forma que o docente de LI fosse dirigido a uma prática docente que tivesse como resultado um ensino de qualidade que contribuísse para diminuição da desigualdade do acesso a aprendizagem da língua estrangeira.

1.2 Objetivos do ensino de LI segundo a Base Nacional Comum Curricular

De acordo com a BNCC, a aprendizagem de LI proporciona aos discentes a criação de novas formas de participação na sociedade e no mundo cada vez mais globalizado e plural. Ainda nesse sentido, essas diretrizes discorrem sobre três implicações importantes para o currículo de LI nas escolas. A primeira busca rever a relação entre língua, território e cultura, já que os estudantes brasileiros usuários do

inglês não se encontram em um território em que a LI é oficial. Nesse sentido, o foco da BNCC é voltado para a função social e política do inglês e, nessa perspectiva, a LI passa a ser reconhecida como língua franca, não sendo caracterizada apenas como aquele “inglês estrangeiro”, proveniente de países hegemônicos e pertencente somente a falantes desses países, que servem de modelo a ser seguido. Partindo do conceito de língua franca, a LI é uma língua que promove a interação entre falantes de diferentes nacionalidades, culturas e línguas maternas. (BRASIL, 2018 p.241).

Relacionando questões que estão associadas à discussão sobre língua, território e cultura, a BNCC apresenta a segunda implicação como referente aos Multiletramentos propiciados pelo ensino de LI, uma vez que a aprendizagem dessa língua requer um entrelaçamento de “diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”, dando lugar para “a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais”. (BRASIL, 2018, p.242)

A BNCC indica como terceira implicação para o currículo de LI nas escolas os quatro eixos de ensino de LI: a produção e compreensão de textos orais (*Speaking e Listening*) e a produção e compreensão de textos escritos (*Reading e Writing*) em LI. Segundo o documento, a produção e compreensão de textos orais pode ser trabalhada na sala de aula através de debates e diálogos, que envolvam os alunos com as práticas de linguagens, ajudando assim, na compreensão da língua e da diferença de comportamento e atitudes. No que diz respeito a compreensão e produção de textos escritos, a BNCC aborda as práticas de leitura e a interação do leitor com o texto escrito, envolvendo a construção de sentido e interpretação dos textos escritos em LI, através de diferentes gêneros textuais, podendo esses gêneros utilizar linguagens verbal, não verbal ou híbrida, para incentivar a leitura crítica a problematização dos temas abordados por esses alunos. Ainda de acordo com a BNCC, a habilidade de leitura, por sua vez, possibilita que os discentes desenvolvam a capacidade de construir uma escrita mais criativa, autêntica e autônoma. (BRASIL, 2018, p. 242).

Partindo desses pressupostos, a BNCC indica as seguintes competências a serem desenvolvidas por estudantes de LI

(i) Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

(ii) Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

(iii) Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

(iv) Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

(v) Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

(vi) Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Contudo, a experiência mostra que, novamente, o ensino de línguas em escolas da rede pública não ocorre exatamente conforme essas diretrizes curriculares. Como foi discutido anteriormente, para serem trabalhadas as habilidades de *speaking* e *listening*, *reading* e *writing*, é preciso que as instituições escolares possuam estrutura básica para ensino de LI. Mas a realidade da maioria das escolas públicas é que suas salas não possuem recursos tecnológicos (como TV, Datashow, acesso à Internet) que os professores possam utilizar como aliados nesse processo de ensino. Todavia, não falamos aqui que não se possa promover ensino de LI de qualidade sem esses suportes tecnológicos, mas sim, que o uso desses recursos poderia tornar a abordagem dos conteúdos mais dinâmica e, dessa forma, alavancar a aprendizagem de LI já que os estudantes que lidam no seu dia a

dia com aparatos tecnológicos digitais, certamente, se sentiriam mais motivados a aprender o novo idioma, uma vez que, como afirma Ventura (1989, p.36),” com o passar dos anos e com as crescentes mudanças tecnológicas, é notável como o inglês expandiu-se e se faz presente em todos os campos, seja ele econômico, tecnológico ou educacional”.

CAPITULO II – ENSINO DE LI EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E DECOLONIAL

Além dos recursos tecnológicos digitais, a abordagem pedagógica adotada pelo professor também se apresenta como mais um aliado para o ensino de LI mais significativo. Dessa forma, as escolhas didático-pedagógicas do docente se colocam no centro quando está em questão a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ao educador atuar como mediador e incentivador dos seus alunos, utilizando metodologias atrativas que despertem interesse de aprender a LI.

Rocha (2004, p.70) acredita que em uma educação dialógica o papel principal do educador é ser o facilitador da aprendizagem, através de diálogos com os alunos que possam incentivá-los a pensar e criar novas conexões significativas entre os conteúdos disciplinares e as suas experiências de vida, facilitando assim a aprendizagem real dos seus alunos, uma vez que eles não vão estar trabalhando com conteúdo fora da sua realidade.

Ainda sobre esse aspecto, Miranda (2008, p. 2) destaca que a interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Nessa perspectiva, observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional.

A afirmação de Aquino (1996, p. 34) resume a posição de Miranda. O autor aposta que a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e ao conteúdo. Isso quer dizer que, se a relação entre ambos ocorrer de forma produtiva e eficiente, o discente consegue aumentar a chance de um aprendizado de qualidade. Sabemos que o professor não é o único responsável para que haja uma educação de qualidade e eficaz, porém, o educando também precisa estar motivado e se sentir confortável para a inserção no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber que o processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, ambos precisam estar em sintonia para que ela realmente aconteça.

Entretanto, Veiga (1998, p.47 apud ALVES, 2010, p.06) aponta que há um despreparo por parte do docente ao lidar com as diferenças e limitações dos educandos, visto que, cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e os

professores precisam analisar e estudar as especificidades dos seus alunos. Assumimos que o diálogo é indispensável para qualquer área, e no processo de ensino e aprendizagem não é diferente, o diálogo professor-aluno é fundamental para que o professor entenda quais as dificuldades e especificidades dos seus educandos. Para que haja uma aprendizagem efetiva da língua inglesa e o aluno se perceba como sujeito do seu próprio aprendizado, o docente precisa reconhecer que seus alunos também já possuem uma bagagem cultural e intelectual que influencia na construção da aprendizagem da língua estrangeira.

Nesse mesmo sentido, Nogueira (1988, p.19 apud BELLOTI 2010, p.07) afirma que, na relação de aprendizagem, o papel do aluno não pode ser passivo, com as simples ações de copiar, memorizar e apenas reproduzir um saber sem questionamentos. O professor não pode ser apenas um expositor de conteúdos, ele precisa colocar o aluno como um sujeito interativo e ativo no seu próprio processo de aprendizagem, criando um ambiente escolar saudável e instigante.

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino – aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia. (TARDIF, 2014, p. 119)

Uma direção que pode facilitar ao professor de LI atingir seus objetivos pedagógicos é o reconhecimento e o respeito às diferenças que compõem a sua sala de aula. Não importando os tipos de recursos didáticos que o professor utiliza no seu cotidiano, o ensino de LI numa perspectiva interseccional levará à observância dos diversos gêneros, tipos étnicos, faixas etárias e outros marcadores culturais que caracterizam seus estudantes, e como afirma Akotirene (2020, p. 43) pesquisar nos permite identificar e analisar quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade”, conduzindo a uma atitude decolonial desse professor na sua sala de aula.

2.1 Decolonialidade no ensino de línguas

Como afirma PARDO (2019), ainda está muito presente no ensino de LI um modelo de falante nativo a ser imitado, normalmente o americano ou o britânico. Isto

se deve ao fato de a maioria dos materiais didáticos não considerar “a diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes da língua inglesa ao redor do mundo”. Ainda nesse sentido, o autor salienta que, dessa maneira, esses países ainda estão posicionados como “‘donos do saber’ e da língua, reiterando seu privilégio epistêmico e a manutenção da lógica da colonialidade”. (PARDO, 2019, p.212).

Camargo (2016) denuncia essa mesma postura subalternizada apontada por Pardo, que ainda perdura nas aulas de LI de escolas brasileiras. Esse inglês padrão, homogêneo, falado pelo “nativo” idealizado é o que se procura ensinar na maior parte das instituições de ensino no Brasil. (CAMARGO, 2016, p. 118).

Uma perspectiva decolonial no ensino de LI traz um olhar crítico sobre a forma de pensar e de ensinar a língua estrangeira, uma vez que, como afirma Quijano (2000. p 70), a decolonialidade tem como objetivo romper paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade pelos processos da colonialidade do poder. Desse modo, percebemos a importância de uma abordagem decolonial no ensino de línguas na rede pública de ensino, pois, assim, os alunos poderão compreender a real importância de se aprender a LI, valorizando os saberes das diversas culturas de língua inglesa trazidos por esse idioma, compreendendo a LI como língua franca e desmistificando crenças como essa apresentada por Oliveira (2014).

No Brasil ainda existe a crença de que para falar “bem” uma língua é necessário que seja nativo ou ao menos ter que falar como um nativo, onde pode perceber que se cria uma falsa sensação de que só existe uma única forma de falar a língua inglesa, que é aquele padrão falado pelo nativo, e isso muitas das vezes é passado para os alunos em sala de aula como um modelo a ser seguido e aprendido pelos não-nativos. (OLIVEIRA, 2014, p. 118).

Ainda nesse aspecto, Oliveira (2016, p.35) diz que a decolonialidade faz referência às possibilidades de um pensamento crítico através dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar. Assim, Oliveira (2016) reforça que o pensamento decolonial permite que o indivíduo reflita sobre as relações de poder e desmitifique a ideia de que existe o inglês certo ou errado de se falar.

A partir de uma perspectiva decolonial do ensino de LI, os alunos poderão compreender que o inglês não é uma língua pertencente a um povo específico, mas

que este é um idioma de diversos povos, independentemente de suas primeiras línguas.

Para isso, torna-se necessária a criação de projetos de ensino de LI que incentivem o uso da língua por meio de metodologias que envolva a interculturalidade e a multidisciplinaridade que o idioma proporciona. Com o intuito de atingir esse objetivo, o professor pode, por exemplo, se utilizar de recursos audiovisuais diversos e obras de autores de diversas nacionalidades que falem o inglês como primeira língua ou como língua estrangeira, para trazer essa perspectiva de que o foco não é apenas o inglês americano ou britânico. Como ilustração, a obra da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, de bastante relevância social, já que discute as questões das relações étnico-raciais, pode ser trabalhada em sala, trazendo uma ótica de ensino não baseada em padrões ocidentais.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos que nos permitirão acessar dados que nos façam reconhecer e analisar outras formas encontradas por docentes de LI para promover um ensino de língua mais diverso e significativo.

CAPÍTULO III – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, irei discorrer sobre os caminhos metodológicos que percorri para a realização da pesquisa sobre os desafios encontrados pelos professores em suas aulas de LI. Além disso, irei apresentar o tipo de pesquisa que foi utilizada, a comunidade que participou da pesquisa, o público-alvo e o desenvolvimento da análise de dados.

Dessa forma, irei descrever todo o percurso metodológico que foi fundamental para desenvolver todas as etapas dessa pesquisa. Trarei também alguns conceitos que enquadram esse trabalho como pesquisa qualitativa.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Uma vez que o objetivo primeiro deste trabalho foi investigar os recursos pedagógicos que professores de LI utilizam no sentido de superar os desafios encontrados na sua prática cotidiana, a metodologia que utilizei na geração e análise de dados é de base etnográfica.

Originalmente desenvolvida na antropologia, a pesquisa etnográfica busca descrever e estudar um grupo social, povos, instituições, comportamentos interpessoais e crenças, baseada em informações mediante o trabalho de campo. Sendo assim, a Etnografia é utilizada em todos os tipos de condições sociais e em todas as áreas do conhecimento. Também é “[...] sustentada pelo compromisso com a experiência e a exploração em primeira mão de determinado ambiente social ou cultural com base em (embora não exclusivamente) observação participante” (ATKINSON ET AL., 2007, p. 4).

Brewer (2000) compreende a etnografia como:

[...] o estudo das pessoas em ambientes ou ‘campos’ que ocorrem naturalmente por intermédio de métodos que capturam seus sentidos sociais e atividades comuns, envolvendo a participação do investigador diretamente no ambiente, ou também nas atividades, para coletar dados de maneira sistemática, porém sem que o sentido seja imposto externamente sobre eles (BREWER, 2000, p. 10).

Ou seja, esse tipo de pesquisa faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. Pode se dizer que é feita uma análise no microssocial através de uma visão holística sobre os fatos. Assim, Laplantine (2004, p.87) afirma que a etnografia “consiste na aceitação incondicional da realidade tal como ela aparece”. E acrescenta que essa descrição

deve resultar de um comportamento ingênuo, sem preconceitos, sem julgamentos: “durante o seu trabalho, o etnógrafo procura revelar a presença daquilo que ele observa. Ele encontra-se muito mais preocupado pela vida social no momento da observação que pela reconstituição histórica que a conduziu tornar-se o que ela é” (LAPLANTINE, 2004, p. 89).

Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo etnográfica quando ela faz uso das técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. André (1995, p. 27) afirma que “etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural” e, para os antropólogos, o termo tem dois sentidos:

- (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e
- (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Assim, no que tange aos procedimentos metodológicos para a geração de dados, a pesquisa do tipo etnográfica caracterizou esse trabalho. Foi imprescindível o “contato com a situação pesquisada pois me permitiu reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1991, p.110).

No que diz respeito à análise dos dados, o método qualitativo foi de suma importância nesse processo. Características da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan (1982, apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130)¹ – preocupação com a descrição do fenômeno; a priorização do processo e não do produto; e análise indutiva dos dados – foram consideradas nessa pesquisa. O método qualitativo me permitiu “aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 2003, p. 22).

¹ Bogdan (1982, apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130) apresenta cinco características da pesquisa qualitativa, sendo elas:

- a. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- b. A pesquisa qualitativa é descritiva;
- c. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- d. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- e. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

A pesquisa qualitativa vem sendo caracterizada pela investigação que utiliza dados em forma de palavras, discurso ou outras maneiras não-numéricas de expressão (CUNHA, 1991, p. 99).

Usando as palavras de Geertz (1989, p.32), interessou-nos pesquisar “a escola na escola”. Para esse autor, um pesquisador não deve se limitar a estudar a escola, ele precisa estudar na escola, visto que, assim ele irá abordar a realidade vivenciada da forma mais fiel possível, para que os leitores que não conhecem a realidade de perto possam fazer as próprias leituras de como é a realidade de alunos e professores de uma determinada escola. À vista disso, a etnografia aproxima o pesquisador da realidade escolar em que está realizando a pesquisa, possibilitando diversas experiências. O resultado dessas pesquisas, certamente, impactará no aumento da qualidade dos processos educacionais, deixando-os mais igualitários e pautados no respeito às diferenças.

Dauster (2007, p. 31) corrobora o pensamento sobre os benefícios dos estudos de base etnográfica para o entendimento dos processos que se dão no ambiente escola ao afirmar que:

A construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais possibilita estudar e analisar a construção das realidades da sala de aula para facilitar o entendimento do pesquisar do espaço em questão. (DAUSTER, 2007, p. 31).

Esse entendimento é ainda endossado por Engers (1994, p. 67), que afirma que “[...] a Etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar.”

Confirmando as ideias desses diversos autores, ao adotar princípios e procedimentos da pesquisa de base etnográfica, pude verificar a extrema importância dessa abordagem metodológica para esse trabalho. Por meio dessa abordagem, pude observar e compreender a realidade dos educadores sujeitos da pesquisa e como eles se comportam diante dessa realidade e, a partir da observação, eu pude analisar os desafios pedagógicos faceados por docentes de LI e como esses profissionais superam tais desafios, visando projetar uma imagem não generalizada da postura dos diversos agentes diante das adversidades.

3.2 Instrumentos para geração de dados

Os instrumentos que serviram como base da geração de dados foram o questionário e a observação participante nas aulas de LI da disciplina de Estágio I no semestre 2022.2.

Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. O questionário foi entregue para os sujeitos participantes e todos o devolveram respondidos. Alguns sujeitos, devido às demandas cotidianas, me enviaram fotos e documento em word pelo WhatsApp, apenas um dos sujeitos me entregou o questionário respondido pessoalmente.

No questionário, havia perguntas de sim ou não, além de perguntas subjetivas para que os professores pudessem listar e comentar os eventuais desafios do cotidiano de sua sala de aula e quais as ferramentas utilizadas para superar tais desafios. As perguntas abertas permitem uma maior liberdade nas respostas, em que os entrevistados podem utilizar uma linguagem própria, o que traz a vantagem de as respostas dos respondentes não ser influenciada pelo pesquisador, pois o informante escreverá o que lhe vier à mente.

Essa técnica serviu para a geração de dados e informações da realidade acerca das aulas de LI dos docentes pesquisados, e teve como objetivo verificar os recursos pedagógicos utilizados por eles para que pudessem favorecer a resolução dos desafios faceados por eles no cotidiano.

No caso específico do estudo que apresento, ser participante ativo do ambiente escolar foi fundamental para compreender como os docentes lidam diariamente com os desafios enfrentados na sala de aula.

A escolha pela observação das aulas de LI se deu por eu entender que a observação funciona como um tipo de instrumento de geração de dados que permite que o pesquisador compreenda melhor a realidade social e os desafios enfrentados no cotidiano dos indivíduos, conforme aponta Neto (2004), que sustenta que a importância dessa técnica reside no fato de o pesquisador captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, tanto o sujeito como o próprio

ambiente transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004).

De fato, as técnicas de observação foram extremamente úteis nesse trabalho para que eu pudesse descobrir aspectos novos do problema trazido, analisá-los e pensar como esse problema pode ser superado.

3.3 Lócus e sujeitos da pesquisa

Inicialmente, a proposta de trabalho era com as escolas Eustórgio Pinto Resedá, Escola Ana Rios de Araújo e Escola Ministro Ney Braga. Contudo, diante da não entrega do questionário por um dos sujeitos no prazo proposto, se fez necessária a substituição de uma dessas escolas e, assim, o trabalho foi finalmente realizado nas escolas Eustórgio Pinto Resedá, Escola Ana Rios de Araújo e Colégio Estadual do Açudinho.

Dentre as várias escolas do município de Conceição do Coité, devido ao prazo que se tem para a realização de uma monografia, escolhi as três unidades para a realização da pesquisa. O critério foi o fato de elas apresentarem perfis estruturais semelhantes.

A Escola Eustórgio Pinto Resedá fica situada à Rua João Mateus De Souza, 105, no bairro Vila Rica. É uma escola municipal de médio porte, que atende apenas o Ensino Fundamental II, possui 11 turmas e 400 alunos matriculados. Suas salas são razoavelmente amplas, o que traz um certo conforto para os estudantes e possibilita a realização das atividades letivas com tranquilidade. Essa unidade escolar também conta com uma quadra ampla para a realização de atividades recreativas. No entanto, embora, seja de médio porte, essa escola não dispõe de um laboratório de informática, mas possui uma sala com projetor, o que não é suficiente para a quantidade de alunos que as turmas possuem, já que as turmas são compostas por 30 alunos e a sala comporta 15 alunos. Além disso, a escola não possui uma biblioteca para que os alunos façam as suas pesquisas.

O Colégio Estadual do Açudinho, localizado na Avenida Getúlio Vargas, S/N, no bairro Açudinho, também é uma escola de médio porte, com 420 alunos matriculados e 14 turmas do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Essa unidade escolar passou por reformas recentemente em seu espaço físico e teve seu nome alterado (seu antigo era Colégio Estadual Yeda Barradas). A escola conta com uma

biblioteca aberta aos alunos e professores, suas salas são amplas, com boa ventilação e são equipadas com TVs.

A Escola Ana Rios de Araújo é localizada na Rua Teognes Antônio Calixto, no bairro da Rodoviária. É uma escola de pequeno porte e atende alunos do Ensino Fundamental I e II, tendo 240 alunos matriculados e 10 turmas. As salas dessa instituição são pequenas, mas dispõe de um espaço amplo de lazer e de uma quadra grande. Embora não disponha de um laboratório de informática e nem de biblioteca, essa escola conta com uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.4 As participantes da pesquisa

As escolas mencionadas acima estão localizadas na sede do Município de Conceição do Coité, sendo duas delas escolas municipais e uma estadual. Cada uma dessas escolas possui apenas um professor de Língua Inglesa. Assim, os três professores que são sujeitos dessa pesquisa atuam nesses três núcleos escolares.

A docente A tem 30 anos de idade, de pele parda, é formada em Física, mas, para complementar a carga horária, também ministra aulas de inglês para todas as séries do Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. Atualmente, ela também trabalha apenas Rede Municipal de Ensino.

A professora B tem 42 anos de idade, é negra, formada em Letras-Português e Inglês, ministra aulas para todas as séries do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, não possui especialização na área e atua somente na Rede Municipal de Ensino.

A professora C tem 35 anos de idade, de pele parda, e possui formação em Letras-Português e Inglês. Atende apenas a Rede Estadual de Ensino e, atualmente, é regente de 14 turmas do componente curricular em questão.

Considerando a estrutura dessas escolas e o breve perfil dessas profissionais, a nossa expectativa foi que, com a realização do trabalho de base etnográfica, tivéssemos um bom entendimento sobre os principais desafios enfrentados por professores de LI e sobre como esses profissionais utilizam os recursos pedagógicos no sentido de superar esses desafios na sua prática cotidiana.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

Levando em consideração a natureza da pesquisa e as informações coletadas através de questionário e das observações realizadas durante o componente curricular Estágio Supervisionado, inicio a apresentação dos dados gerados e a interpretação que esses dados permitem acerca do fenômeno estudado.

Para balizar essa análise, trago as falas das professoras da rede básica de ensino municipal e estadual, participantes da pesquisa, que evidenciam os desafios por elas enfrentados e as estratégias pedagógicas que elas utilizam para transpor essas dificuldades na sala de aula de LI.

4.1 DESAFIOS FACEADOS NAS AULAS DE LI

Com o objetivo de não expor as identidades das professoras que participaram da pesquisa, utilizei a letra (A) para me referir à professora da Escola Ana Rios de Araújo, (B) para a docente da Escola Eustórgio Pinto Resedá e (C) para a professora do Colégio Estadual do Açudinho.

Iniciei o diálogo com as professoras participantes da pesquisa, questionando o aspecto central do trabalho, que se volta para discutir os desafios enfrentados por essas professoras em seu cotidiano durante as aulas de LI. O objetivo de iniciar com essa pergunta foi o de mostrar a importância desse ponto, garantindo, assim, respostas mais elaboradas. As respostas que vieram dessas perguntas seguem abaixo:

“Os desafios [são] a falta de capacitação para os profissionais da área [e a] falta da aquisição do livro didático ou módulo.” (Professora A, Escola Ana Rios).

“Os alunos se questionam porque eles devem aprender inglês. E muitos acreditam que não vão sair do país e, portanto, é perda de tempo. Outros, mesmo que vejam a importância, não têm interesse para estudar, sendo que a língua, hoje, tornou-se universal.” (Professora B, Escola Eustórgio Pinto Resedá).

“O maior desafio é a falta de interesse da grande maioria em conhecer uma nova língua, apesar de estarem em contato direto com várias palavras de origem “inglesa” em seu cotidiano, não mostram interesse em conhecer melhor a língua.” (Professora C, Colégio Estadual do Açudinho).

As respostas apresentadas por essas participantes se entrecruzam. A primeira professora revela em seu texto a sua percepção da necessidade de uma formação/continuada do professor de LI. Como foi informado na seção em que os sujeitos da pesquisa são apresentados, a professora (A) não é licenciada em Letras – Língua Inglesa. A presença de uma professora não licenciada na aula de LI evidencia o descaso dos poderes públicos ligados à educação para com essa disciplina. Além de a professora não ser licenciada, na sua fala percebo que não há o cuidado institucional de se promoverem cursos de formação que deem condições para que a profissional possa atuar na função.

As respostas das professoras (B) e (C) estão relacionadas à crença de que só é necessário que uma pessoa aprenda inglês se ela for utilizar o idioma fora do país.

O entrecruzamento das três respostas se verifica na carga de colonialidade que está na base da postura do governo de permitir a atuação de profissionais não licenciados na área como docentes de língua inglesa e não promover políticas educacionais de formação continuada para esses professores; na crença de que a LI é uma língua só utilizada fora do território brasileiro – certamente, o que se tem em mente é que essa língua só é falada em países da América do Norte e em países da Europa –; e no entendimento de professores que consideram a língua inglesa como “nova língua”, como se pode ver na resposta da professora (C).

No que diz respeito à responsabilidade do Estado com o ensino de LI nas escolas públicas, retomando um dos objetivos propostos pelos PCN, que é levar o estudante a identificar as línguas estrangeiras que coexistem nos sistemas de comunicação, “percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue” BRASIL (1998, p. 66), observo que essa responsabilidade não tem sido considerada.

Segundo o indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentado pelo MEC, o pior resultado é observado para a disciplina de Língua Estrangeira, em que em apenas 31,3% das turmas são ministradas aulas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina. Situação parecida é encontrada nos anos finais do Ensino Fundamental (39,5%) e no Ensino Médio (41,4%).

Quando são observadas as regiões em que essa inadequação mais ocorre, o MEC aponta que “parte da região Centro-Oeste e da região Nordeste apresenta um desempenho ruim nesse indicador. Os menores percentuais foram observados nos estados de Mato Grosso e da Bahia,” (BRASIL, 2021, p.46).

Sabemos que a Escola Pública é o espaço educacional que agrega as pessoas de baixa renda do Brasil, filhos e filhas de trabalhadores e, em sua maioria, como pode ser constatado nos dados apresentados pelo MEC, pessoas pretas e pardas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, em que pretos e pardos representam 72,0% dos alunos (BRASIL, 2020, p. 20).

Dessa forma, entendendo que o ensino de LI nas escolas deve ter como um de seus objetivos incrementar a formação dos estudantes para que alcancem boas colocações no mundo do trabalho e tenham melhores condições para o ingresso e permanência no Ensino Superior. Podemos ver a ação da colonialidade diante desse descaso com o ensino público, principalmente com o ensino de LI, uma vez que não parece haver interesse dos governantes de que esse ensino alcance os objetivos inseridos nos documentos oficiais, devido ao fato de a Escola Pública não ser dirigida para a parte da sociedade cujas necessidades são privilegiadas pela colonialidade.

Vale destacar que esse descaso dos poderes públicos é registrado na fala de uma das participantes quando lhe foi perguntado sobre outros desafios enfrentados no seu cotidiano como docente:

“... a falta de material didático adequado e a pouca atenção por parte dos gestores com relação ao ensino do idioma. Tudo isso acaba dificultando o aprendizado dos alunos”. (Professora B, Escola Eustórgio Pinto Resedá)

Esses comportamentos e posicionamentos pautados na colonialidade só reforçam as crenças já existentes no cotidiano de professores e alunos. Sobre esse aspecto, Andrade (2020, p. 203) diz que:

“Colonialidade do saber”, isto é, a reprodução de uma visão de mundo que concebe o conhecimento como produzido apenas nos espaços legitimados de fazer científico aos moldes da racionalidade iluminista, ocidental e de modos de pensar eurocentrados”. (ANDRADE, 2020, p. 203)

Relaciono a fala de Andrade ao fato de os gestores não estudarem as realidades das escolas públicas para trabalhar em cima das suas fragilidades e potencialidades, para que, assim, seja alcançado um bom resultado, tanto no aperfeiçoamento dos profissionais quanto buscar entender as necessidades dos

seus alunos. Com essa postura, teima-se em impor estrutura física e currículos que se distanciam do cotidiano vivido pelos sujeitos escolares.

As outras respostas apresentadas pela Professora A e Professora B estão intimamente ligadas a esse descaso com o ensino de LI nas escolas públicas. A formação deficitária da maior parte dos docentes de LI não abre espaço para o estudo e debates sobre a LI como língua franca. Por essa razão, esses professores entendem a língua inglesa como uma “nova língua” a ser ensinada para os estudantes, que não circula dentro do nosso país e, como consequência, há o reforço da crença entre os estudantes de que as habilidades linguísticas em LI só precisam ser aprendidas por quem tiver a expectativa de usá-las fora do Brasil.

Walsh (2013, p. 67) aponta que “a decolonialidade não é uma teoria que deve ser seguida, mas um projeto a ser assumido”. Uma postura decolonial do ensino de LI tende a levar os aprendizes a conhecer novos paradigmas e novos saberes. Ainda nesse sentido, Mignolo (2012, p. 287) afirma que é necessário que as colonialidades sejam ressignificadas e repensadas, permitindo que seja possível conviver com outros saberes que não o produzido sob um prisma eurocêntrico.

Daí a importância da decolonialidade no processo de ensino de línguas, pois permite que os discentes desmistifiquem crenças e que a Escola derrube padrões que não favorecem a aprendizagem da LI.

No Brasil ainda existe a crença de que para falar “bem” uma língua é necessário que seja nativo ou ao menos tentar falar como um nativo, onde pode perceber que se cria uma falsa sensação de que só existe uma única forma de falar a língua inglesa, e que o idioma pertence apenas à Europa, e isso muitas das vezes é passado para os alunos em sala de aula como um modelo a ser seguido e aprendido pelos não-nativos. (OLIVEIRA, 2014, p. 118).

Diante do exposto, os docentes precisam mostrar para seus alunos que a LI, como qualquer outra língua, tem um papel social, é uma ferramenta social de poder a qual eles podem utilizar frente a problemas sociais. (JUNIOR, SANTCLAIR, LIMA, 2020, p.10).

Interessante notar que, durante o período da aplicação do questionário, quando foi perguntado se elas se pautavam em uma perspectiva decolonial para ensino-aprendizagem de línguas, tive a necessidade de explicar para as participantes da pesquisa o significado desse termo *Decolonialidade*.

A professora (A), mesmo diante da explicação sobre a concepção do termo, respondeu que não assume uma postura decolonial na sala de aula de LI. As professoras (B) e (C) responderam positivamente.

“Sim, desmistificando os preconceitos”. (Professora B, Escola Eustórgio Pinto Resedá)

“Sim, sempre discutimos sobre a expansão das línguas, como ocorreu e suas consequências”. (Professora C, Colégio Estadual do Açudinho)

Essas respostas indicam que as docentes se mostram receptivas a um ensino de LI por meio de uma abordagem decolonial. Uma política educacional que propicie formação continuada com foco nesse tipo de abordagem pode ter como resultado um ensino básico que venha a promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes, desfazendo, assim, hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas. (PARDO, 2019, p.210)

Dessa maneira, fica evidente a necessidade do uso de uma perspectiva decolonial em sala de aula para incentivar/motivar e mostrar para os alunos a importância da língua inglesa e como ela está diretamente relacionada com o cotidiano deles, desmistificando essa ideia de língua pertencente a um só povo.

4.2 TRANSPONDO AS BARREIRAS

Quando questionadas e como os desafios enfrentados por elas podem ser superados, as professoras responderam da seguinte forma:

“Sim, adquirindo o suporte do material adequado e necessário para o desenvolvimento.” (Professora A, Escola Ana Rios)

“Sim. Através de diálogos e sempre buscando novas (formas) de trabalhar os conteúdos para que os alunos não se sintam desmotivados.” (Professora B, Escola Eustórgio Pinto Resedá)

“Podemos superar, mas ainda é um trabalho árduo. Tento mostrar a importância do conhecimento de um novo idioma, tento mostrar a cultura, a produção musical e cultural para tentar incentivá-los a desenvolver um pouco de interesse.” (Professora C, Colégio Estadual do Açudinho)

A professora (A) afirma que seria possível superar os desafios se houvesse um material adequado para trabalhar o idioma em sala de aula. Certamente, sua fala sobre o livro didático é motivada pelo fato de o material que é disponibilizado não

reconhecer a realidade dos alunos. Essa preocupação converge com o que está proposto pela BNCC sobre língua, território e cultura, quando esse documento apresenta uma das implicações referentes aos Multiletramentos propiciados pelo ensino de LI. De acordo com a BNCC, a aprendizagem da LI requer um entrelaçamento de “diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação sociocultural e dialógico”. (BRASIL, 2018, p.242)

Na resposta da Professora B, aparece a expressão “novas (formas) de trabalhar os conteúdos”. O meu questionamento é se nessas “novas formas” se verifica o atendimento às demandas de aprendizagens dos estudantes. Sem a formação continuada e sem uma condução dessa formação para maneiras menos colonizadas de ver o mundo, essas novas formas podem continuar desconsiderando os saberes que são oriundos das culturas dos estudantes e não conseguir associar os conteúdos que estão sendo trabalhados nas salas de aula de língua inglesa com o cotidiano desses estudantes, ou seja, podem ser práticas antigas vestidas de práticas novas. Se for dessa forma, a adoção de novas práticas não tem como desdobramento um ensino de LI reflexivo.

Sobre a ação da colonialidade no processo de ensino e na formação de professores de LI, Kumaravadivelu (2012) afirma que:

A colonialidade tem sido exercida e mantida de maneiras bastante visíveis, sobretudo através de epistemologia do falante nativo, à qual a produção de livro didáticos, de preparação para ensinar, de usos da língua, de metodologia, de política linguística, de currículo, de agenda de pesquisas etc. são insistentemente atreladas. (KUMARAVADIVELU, 2012, p.15)

Nesse sentido, somente uma postura decolonial na concepção de ensino de línguas pode conduzir a uma prática em que o foco deixe de ser o “falante nativo” do idioma, o “estrangeiro”, indo em direção ao estudante, na escuta de suas necessidades, na valorização dos saberes que os alunos já possuem.

Quando questionadas sobre como lidam com a falta de motivação dos alunos, a Professora B e a Professora C trouxeram para o debate outro aspecto importante do cotidiano escola: o relacionamento interpessoal.

“Tento manter um bom relacionamento com eles. A resistência ao aprendizado tende a ser quebrada, eles se sentem mais seguros para tirar dúvidas, participar mais e até mesmo para errar e corrigir seus erros. Dessa

forma, percebo muitos avanços”. (Professora B, Escola Eustórgio Pinto Resedá).

“Procuro sempre dialogar, mostrar a importância de aprender um novo idioma”. (Professora C, Colégio Estadual do Açudinho).

A partir desses depoimentos, percebo que as participantes da pesquisa entendem que, atrelado ao ensino decolonial, o relacionamento professor-aluno é também de extrema importância para o desempenho do docente de LI e para o processo formativo dos estudantes por meio da aprendizagem de LI.

Rocha (2004, p.70) acredita que, em uma educação dialógica, o papel principal do educador é ser o facilitador da aprendizagem, através de diálogos com os alunos que possam incentivá-los a pensar e criar novas conexões significativas entre os conteúdos disciplinares e as suas experiências de vida, facilitando assim a aprendizagem real dos seus alunos, uma vez que eles tendem a não internalizar conteúdos que sejam completamente alheios à sua realidade.

Nessa perspectiva, essa “nova forma de trabalhar os conteúdos” e esse “bom relacionamento” precisam estar de acordo com o que, já há muito tempo, afirmava Nogueira (1988):

Na relação de aprendizagem, o aluno não pode ser um mero receptor de informações, com as simples ações de copiar, memorizar e apenas reproduzir um saber sem questionamentos. Pois, [n]a educação formal atual, [o professor] não consiste em ser um mero expositor de conteúdos, ele precisa colocar o aluno como um sujeito interativo e ativo no seu próprio processo de aprendizagem, criando um ambiente escolar saudável e instigante. (NOGUEIRA, 1988, apud BELLOTI, 2010, p.07)

No sentido das considerações feitas sobre as responsabilidades das instituições governamentais com o ensino de LI e do que é proposto por Nogueira sobre o processo formativo do estudante, considero que poderemos festejar um novo paradigma de ensino de LI quando houver uma educação pública pensada nas minorias e quando houver gestores que, preocupados com o conhecimento que será adquirido pelos alunos, promovam uma formação continuada dos professores que indique direções para uma educação que quebre os paradigmas e crenças negativas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI.

Incentivar os docentes a utilizar uma perspectiva decolonial dentro das salas de aula de inglês permitirá que seus aprendizes vejam a língua como pertencente ao seu cotidiano e se sintam mais motivados a usar a língua inglesa. Mas para

alcançarmos esse patamar de ensino, os gestores precisarão investir na formação continuada menos tecnicista e mais reflexiva. Uma prática pedagógica voltada à *práxis reflexiva* que, no ensino de LI, reconheça as realidades dos estudantes, possibilitará uma mudança de pensamento dos educandos em relação à LI e conseqüentemente, a comunidade também mudará o seu pensamento em relação à importância da aprendizagem dessa língua. Acredito que, mesmo com outras dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu cotidiano, a quebra dos paradigmas da colonialidade poderá construir um ambiente de aprendizagem mais favorável aos objetivos de ensino de LI nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho busquei verificar quais são os principais desafios enfrentados por docentes de LI e suas formas de superação em sua prática cotidiana. Para alcançar esse objetivo, trabalhei com três professoras de escolas públicas do ensino fundamental II de Conceição do Coité. A intenção era poder contribuir para um novo paradigma de ensino LI, pautado em uma prática reflexiva e decolonial que, certamente, poderá colaborar para o atendimento aos objetivos de ensino de LI apresentados nos documentos oficiais, no que diz respeito à aprendizagem pelos estudantes das habilidades básicas de produção e compreensão de textos orais e escritos em LI.

As participantes relataram como desafios mais frequentes, a falta de interesse dos alunos em aprender um novo idioma e a falta de perspectiva de uso da LI. Sendo assim, considerei a necessidade de uma mudança significativa, de fato, na prática pedagógica das escolas públicas para que possam atender aos interesses e necessidades dos aprendizes.

Com base nas observações feitas em sala de aula de LI e nos dados coletados através do questionário aplicado com as professoras participantes da pesquisa, pude perceber que, mesmo não tendo uma aproximação estreita com o conceito de decolonialidade, as duas professoras, indiretamente, apostam em uma postura descolonizada dentro de suas aulas de LI para motivar seus alunos, e buscam a adoção da decolonialidade como aliada nas aulas de LI, com o objetivo de que os estudantes se tornem mais autônomos no processo de aprendizagem e percebam o inglês como língua franca. No entanto, pude perceber também como o descaso dos órgãos públicos – que permitem a presença de profissionais não licenciados em Letras-Língua Inglesa como docentes de LI e que não promovem ações suficientes voltadas para a formação continuada docente – repercute negativamente no ensino de LI nas escolas públicas.

Defendi que uma formação articulada com paradigmas não colonizados pode ser aliada na mitigação dos principais desafios apontados pelas professoras. Além disso, apostei que o bom relacionamento entre professor e aluno, junto a uma perspectiva decolonial de ensino de LI, é fundamental para estimular o aprendizado do idioma, já que, por ser uma prática de ensino reflexiva, favorece o entendimento

dos estudantes sobre a importância dessa aprendizagem para boas colocações no mundo do trabalho e melhores condições para o ingresso e permanência no Ensino Superior, caso seja esta uma de suas metas.

Dessa forma, concluo que as condições para a superação do que tem sido apontado como os maiores desafios encontrados por docentes no seu cotidiano na sala de aula de LI pode ser conseguida a partir da vontade política dos órgãos de gestão por meio da revisão dos currículos, da oferta de formação continuada, e do acompanhamento pedagógico permanente nas escolas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ATKINSON, Paul et al. **Handbook of Ethnography**. London: SAGE, 2007.

AQUINO, J. G. (Org). **Indisciplina na Escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor-aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Volume 1, nº1, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

BREWER, John. **Ethnography**. Buckingham: Open University Press, 2000.

CAMARGO, Helena Regina Esteves. Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equívocos sobre o bom falante do inglês. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n.2, p. 651-665, 2016.

DAUSTER, T. **Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação**. In: DAUSTER, T. (org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, p.13-36, 2007.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Ver. Bras. Educ.1999, n.10. GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

KUMARAVADIVELU, B. **Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break**. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W. A.; HU, G.; MCKAY, S. (Ed.). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIL, Antônio Carlos. 1946. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo. Atos, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LAPLANTINE, F. A **Descrição Etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
MARINELI, Fernando. **Ferramenta de Análise e tradução de textos para o português**. Disponível em: <https://voyant-tools.org/?lang=pt>. Acesso em 26 de setembro de 2023.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, n.34, p. 287-324, 2008.

METZLER, A. M.C.; CARPENA, L.B.; BORGES, R. M. R. Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisa Educacionais. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Ação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 75-83.

MIRANDA, Elis. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. In: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós Graduação. FAFIUV, 2008. Disponível em: < <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf> >. Acesso em: 20 de maio de 2022.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 1 ed. São Paulo: Penso, 2018.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
OLIVEIRA, L.F. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-49, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**. v8, n. 3, 2019. Disponível em: < <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/issue/view/67> >. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade del poder y clasificación social. **Journal of world systems research**, v.11, n.2, p.342-386, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

ANEXOS

Anexo 01: Questionário

1. Quais os desafios enfrentados no seu cotidiano dentro da sala de aula de LI?

2. Você acha que podem ser superados? Se sim, de que forma?

3. Quais mecanismos utilizados por você para mitigar esses desafios?

4. **Você considera que os recursos e infraestrutura oferecidos pela escola contribuem de forma eficiente para um ensino de qualidade? A resposta sendo NÃO explique o porquê.**

() SIM () NÃO

5. **Como você ajuda os alunos a entender a cultura e a história dos países de Língua Estrangeira?**

6. **Você discute sobre as dimensões multiculturais e plurilíngues?**

7. **Você utiliza de uma perspectiva decolonial para ensino-aprendizagem de línguas?**

8. **Quais ferramentas ou plataformas digitais você utiliza em suas aulas de LI para instigar a motivação dos seus alunos?**

9. **Quais métodos ou estratégias você utiliza para ensinar a língua alvo?**

10. Como você lida com a falta de motivação dos alunos?
