

ALGUMAS NOTAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA

Daniela Paula de Lima Nunes Malta¹

Aline Espendor²

Ana Carolina Rodrigues da Luz³

Átila de Souza⁴

Daiane de Lourdes Alves⁵

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo tratar de algumas dificuldades vivenciadas por professores e alunos no decorrer do processo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Refere-se a um estudo bibliográfico sobre o assunto, tendo como contribuição de trabalhos referentes à formação de professores de línguas, tal como estudos recentes na área de linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. Os estudos mostram que as mudanças da Era chamada pós-moderna, no âmbito da sociedade globalizada impulsiona as mudanças ocorridas e os desafios enfrentados pelos professores e alunos. Perante essa realidade, compreendemos que a formação docente é um contínuo processo de transformação, que nunca deverá vangloria-se de se declarar concluído, visto que o mundo está em um continuado processo de mudança. Desse modo, a constante busca por meios e artifícios eficazes para resolver os obstáculos faz com que o docente seja motivado a buscar sempre o desenvolvimento profissional, de modo a assegurar a aprendizagem de seu aluno.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Dificuldades. Formação de professores.

-
- 1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: malta_daniela@yahoo.com.br
 - 2 Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: aespendor1@gmail.com
 - 3 Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: anacr125@hotmail.com
 - 4 Doutorando em Ciências da Educação na Universidade da Integração das Américas. E-mail: atilabio@hotmail.com
 - 5 Mestranda em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: daiane.alves@unemat.br



Abstract: The present work aims to address some difficulties experienced by teachers and students during the process of teaching and learning a foreign language. It refers to a bibliographical study on the subject, with contributions from works relating to the training of language teachers, as well as recent studies in the area of linguistics applied to language teaching and learning. Studies show that the changes in the so-called postmodern era, within the scope of a globalized society, drive the changes that have occurred and the challenges faced by teachers and students. Faced with this reality, we understand that teacher training is a continuous process of transformation, which should never boast of being declared complete, since the world is in a continuous process of change. In this way, the constant search for effective means and devices to resolve obstacles means that teachers are motivated to always seek professional development, in order to ensure their students' learning.

Keywords: Language teaching. Difficulties. Teacher training.

Introdução

Uma das primeiras e mais importante colaboração da Linguística Moderna para o ensino de língua estrangeira e segunda língua, foi o ponto de vista da linguística estrutural, que articulada à teoria behaviorista de aprendizagem, encaminhou ao crescimento do método audiolingual. Esse método foi classificado como o primeiro método científico do ensino de língua, e dominou diversas áreas de décadas anteriores até a chegada da revolução linguística de Chomsky, no término dos anos de 1960, com a introdução da Gramática Universal (GU). Percepção de que há uma gramática universal das línguas humanas, que teve origem com a intuição de Chomsky com relação à aquisição de língua materna (L1).

Ele queria uma resposta que explicasse o porquê das crianças aprenderem sua língua em um determinado momento do seu desenvolvimento cognitivo, período em que elas estão conhecendo as dificuldades para poder dominar outros tipos de conhecimento, que nessa fase parecem ser menos complexos que a linguagem. Diante disso, Chomsky colocou em questão o fato de que isso não teria como ser dominado somente porque a criança estava exposta à linguagem do ambiente em que vive, pois, a língua em que a criança está exposta é falha e fragmentada. Além do mais, as crianças demonstram capacidade de adquirir a língua materna sem auxílio de nenhum retorno e sem qualquer orientação.

Chomsky chegou à conclusão que as crianças têm uma capacidade natural da linguagem um mecanismo que faz com que elas estejam preparadas para “decifrar código” da linguagem que irão assimilar a língua materna, por meio de testes e formulação de hipóteses.

Ainda de acordo com De Nardi (2007, p. 94), “Olhar para a língua como não-toda é pensar nela a possibilidade do outro, de outro sentido, de outro dizer, é a possibilidade de pensar que uma língua pode ser atravessada por outras, pode vir a ser outra”. Ou seja, o sujeito não tem controle no seu dizer, as palavras estão carregadas de sentidos outros, onde o sujeito não tem acesso. O desejo de conhecer o outro e de participar de atividades do chamado “mundo globalizado, motiva o indivíduo a buscar uma segunda língua. Outro fator importante que leva o sujeito a buscar conhecer uma segunda língua é preencher o vazio deixado pela língua materna de poder falar o que na sua língua não lhe é permitido. Nesse sentido, Galli (2015), fala da relevância de se unir à língua do outro, porque, estudar uma língua estrangeira é assimilar a cultura de outros povos. Nesse trabalho, citaremos alguns autores que deram suas contribuições sobre o ensino de línguas no Brasil, como Galli, De Nardi, Chomsky, Dell Hymes, entre outros.

Mudanças ocorridas na história do ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil: algumas considerações

No século XX, o trabalho existente que tratava sobre o ensino de língua estrangeira se embasava em princípios nas teorias da psicologia comportamental. Pensava-se que a tradução por mais simples que fosse era um processo distinto. A psicologia comportamental e a análise contrastiva evidenciavam que a semelhança entre língua estrangeira e a língua materna, com a finalidade de esquivar-se de palavras consideradas “erradas” na língua estrangeira. Dessa forma, a psicologia comportamental e a análise contrastiva se uniam à teoria Chomskyana, para que juntas pudessem fazer um percurso pelo século 20 para se observar como era o ensino-aprendizagem em sala de aula naquela época.

Chomsky (1959), em seus estudos sobre a gramática gerativa, expõe uma nova concepção para o ensino de língua estrangeira. Para ele

6 Em 1957, Chomsky publica *Syntact Structures*, lançando os fundamentos da sua Gramática Gerativa Transformacional, em seguida, com uma publicação crítica à obra *Verbal Behavior* de Skinner, em 1959, Chomsky abala os fundamentos comportamentalistas e promove uma grande mudança no campo da Psicolinguística.

a linguagem só se realizava por meio de um processo criativo e mental, a partir desse entendimento, esse autor centrava suas observações na natureza, no princípio e na união de termos sintáticos. A maior preocupação desse autor era conhecer as regras que compõem e organiza o sistema da língua. Desse modo, Chomsky não nega a língua na sua realização em sociedade, no entanto este não é o propósito dos estudos da linguagem.

Várias teorias linguísticas admitiram que a língua se desenvolve a partir de vários elementos e não somente os estruturais. É a partir da década de 1960, que surge a Sociolinguística, uma teoria que valoriza as características comunicativas da língua e seu processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a estrutura não é mais o foco nos estudos da linguagem, intercala-se o sujeito e a língua em função nesse processo. Porém, utilizar a língua para comunicar-se é o maior objetivo da Sociologia da Linguagem.

Dessa forma, Dell Hymes em 1972 passa a inserir em suas pesquisas premissas teórico-metodológicas da Sociolinguística no contexto de ensino de Língua Inglesa e Língua Estrangeira, a noção de competência comunicativa. Em sua teoria, ele se opõe se aos conceitos estruturalistas apontados por Chomsky, vigorantes naquele momento:

Para Hymes, a Linguística trata da linguagem, para Chomsky, não. Por conseguinte, a noção de competência de Chomsky não tem nada a ver com a realização do comportamento linguístico, seja de caráter comunicativo ou de outro tipo. (WIDDOWSON, 1995, p. 84).

De acordo com Hymes (1972, p. 29), a competência comunicativa “se define como las capacidades de una persona y, como él dice, es dependiente del conocimiento tácito y de la habilidad para su uso”. A capacidade de saber usar a língua, dá início a competência comunicativa, contudo, o autor afirma positivamente a importância e necessidade de se conhecer a estrutura dessa língua.

Nesse sentido, os dois aspectos são dependentes, a gramática tida como um meio de utilizar a linguagem. Sua definição se centra em como utilizar os conhecimentos linguísticos contidos em um contexto de uso da língua. Particularmente esses conceitos compreendem a língua como uma característica satisfatória, quer dizer, o discente deve saber usar a língua em determinadas situações específicas de uso. Deseja-se, que os alunos estejam preparados para saber atender telefonemas, responder a informações, fazer pedidos em lugares públicos e dar informações na rua.

Na década de 1990, o foco estava no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como LE e concerne na relação entre o responsável desse procedimento. Desse modo, a interação é tida como o foco principal nas aulas e nos livros de LE. Nesta concepção, do qual a interação é a peça principal, o componente cultural passa a ser valorizado e o livro dedica-lhe um amplo espaço. Em consonância com essa perspectiva, assimilar uma língua estrangeira oportuniza conhecer também a cultura e as relações sociais, porque se os alunos conhecerem esses elementos poderão se apropriar do uso da língua. Com o intuito de ampliar o horizonte cultural dos indivíduos, gêneros textuais, como: letras de música, cardápio, reportagens publicidades etc., almeja-se que os alunos possam interagir eficazmente.

De acordo com a perspectiva comunicativa de ensino e aprendizagem de LE, o resultado deste percurso didático processa-se conforme a concepção cognitivista da aprendizagem, à qual assume sempre o resultado da aprendizagem como capacidade interna, da apreensão e do uso dos conhecimentos que foram assimilados por cada indivíduo. Como assevera De Nardi (2003, p. 73):

A língua retorna, assim, à sua posição instrumental e o sujeito ganha ares de seu grande senhor, apropriando-se dela para expressar aquilo que seu pensamento criou. Além disso, a orientação cognitivista também faz com que se trabalhe com a memória como um lugar de armazenamento, cujos dados, uma vez acessados, permitem sua integração em novos campos de memória, que se relacionam com o conhecimento prévio do aprendiz, permitindo que sejam acessados e novamente utilizados quando isso se fizer necessário. A aprendizagem é, desse modo, um processo consciente e controlável.

As teorias que foram mencionadas aqui sobre o ensino-aprendizagem de línguas, ao longo do tempo não responderam aos questionamentos da presente pesquisa, pois concebem a língua como homogênea e como um instrumento. Por conseguinte, o sujeito nessas teorias tem sua heterogeneidade esquecida. A inquietação, no que diz respeito, ao extralinguístico equivale em aprender as circunstâncias do uso da língua e não as condições de produção da mesma.

As línguas são distintivamente opacas, e não se pode perceber seu código linguístico através de uma leitura simples, como também não é possível distinguir os sentidos que fazem parte do extralinguístico⁷.

7 Os recursos extralinguísticos são parte significativa da linguagem que exprimem significações além das palavras, uma vez que é possível enfatizar uma palavra ou um

O sujeito que procura aprender uma língua nova é um indivíduo, peculiarmente, interpelado por diferentes discursos de ordens distintas. Todo principiante de uma língua estrangeira procura um lugar em um universo discursivo da língua do outro. Refere-se a querer estar, viver, se sentir e ser sujeito que sabe levar a vida em sociedade, um sujeito que dialoga e deixa marcar discursivas neste viver. Como sustenta Orlandi (1988, p.138):

O falante sabe a sua língua, mas nem sempre tem o “conhecimento” do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com o seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que estabelece na ordem social em que ele vive. Lugar, aliás, que é o lugar próprio para se observar aquele que fala.

É relevante mencionar que é do lugar social onde os sujeitos se apropriam da língua estrangeira e onde o aluno fala fluentemente a língua do outro, à medida que o indivíduo é capaz de estabelecer relações entre as condições de produção de um discurso outro na sociedade.

O (entre)lugar da língua inglesa nas escolas públicas

Ao se falar em língua estrangeira nas escolas públicas, pensamos logo no inglês que é tido como a língua prioritária dos brasileiros. Dessa forma, podemos perceber que em nenhum momento é mencionado que o inglês não é uma língua de integralização, como a língua espanhola. Não encontramos a língua inglesa exercendo um papel de integralização incluso às políticas linguísticas no Brasil. Trata-se de relação econômica, intercâmbio e comunicação exceto em integração. Já no espanhol, por sua vez, há um discurso forte de integralização, com o Brasil, com o intuito de juntar povos que fazem parte da mesma história.

Sobre esse ponto Jaeger (2009, p. 49) comenta que:

A busca de uma língua comum, com explícitos interesses integracionistas não se dá, portanto, desvinculada de uma política linguística levada a termo pelo poder constituído de uma determinada época e dentro das condições de produção do momento histórico

enunciado com fala pausada, o dedo que aponta para algo indicando seu valor discursivo.
Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/o-extralinguistico-nas-apresentacoes-orais-cientificas/4037#:~:text=Os%20recursos%20extralingu%C3%ADsticos%20s%C3%A3o%20parte,algo%20indicando%20seu%20valor%20discursivo.> Acesso em 23ABR2024. [grifos nossos]

em que se dá o acontecimento.

No que se refere ao estudo de língua, admite-se que a língua inglesa ocupa um lugar privilegiado, tido como a língua de diferentes áreas como: esportes, política, economia, internet, entre outros. O que evidencia sua forte presença soberana no currículo escolar brasileiro no decorrer do século XX.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) menciona que uma língua estrangeira deve ser ofertada obrigatoriamente na grade escolar, porém, não especifica qual, desse modo, as comunidades escolares optam pelo inglês devido à ilusão que a língua inglesa é a mais utilizada em todo país pelos brasileiros. O mesmo não acontece com o espanhol, uma vez que, existe a lei nº 11.161 de 2005, que torna obrigatório o ensino do idioma nas escolas públicas.

A lei foi criada, mas, não saiu do papel porque nossos representantes (governantes) e as comunidades escolares não demonstram interesse em incluir mais um idioma na matriz curricular devido ao gasto em contratar professores preparados para ministrar essas aulas e com isso, usam como desculpa não ter professor preparado para assumir essas aulas.

Além disso, Durante o período de vigência da Lei do Espanhol, o Ministério da Educação (MEC) promulgou normativas para regular a implementação da Língua Espanhola no Ensino Médio. Entre essas normativas, destacam-se o Parecer CNE/CEB nº 18/2007, que aborda esclarecimentos sobre a obrigatoriedade do ensino do Espanhol, e o Parecer CNE/CEB nº 15/2015, que fornece orientações aos sistemas de ensino para a implementação da lei (MEC, 2007; MEC, 2015).

Diante dessa realidade que é comum em todo país, os únicos prejudicados são os próprios alunos, que recebem o livro de língua espanhola, mas que não tem utilidade. Com o inglês não é diferente, porque não tem professores capacitados e os que ministram a disciplina são professores de outras áreas que pega essa disciplina somente como complementação de carga horária. Outro aspecto nefrágico é que os professores de língua estrangeira são professores em sua maioria com dupla habilitação, por isso é arriscado afirmar que é qualquer professor que assume essas aulas. Nem poderíamos deixar de ressaltarmos que a fragilidade na formação inicial, como também nos programas ofertados pelas secretarias de Formação continuada tem contribuído ainda mais para o agravamento desse cenário.

Sobre esse ponto, Galli (2011, p. 17) comenta que:

O lugar que as LE ocupam no pensamento comum está

proporcionalmente relacionado ao lugar que ocupam no processo de ensino-aprendizagem das LE no espaço público, o qual deveria estar para além do mero preenchimento de carga horária. Há outros equívocos que corroboram esta relação assimétrica quanto ao entendimento de que se deveria aprender LE pelo viés da reciprocidade, transversalizado que deveria estar em nossa formação como cidadãos.

Além da LDB, em outros documentos também é mencionada sobre a importância da língua estrangeira no Brasil, como os PCN que falam da relevância de se ensinar uma LE, que é direito de todos, como menciona a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que estudar uma língua estrangeira não deve ser visto somente como uma atividade extraclasse, mas, que as instituições devem ensinar com responsabilidade. Evidencia o valor que tem a LE na formação do aluno, em sua formação pessoal e profissional. Como é salientado: “é imprescindível incorporar as necessidades da realidade do currículo escolar, de forma que os alunos tenham acesso [...] àqueles conhecimentos que serão exigidos no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 149).

Percebemos que além dos PCN, as OCEM e outros documentos mencionam sobre a importância de se estudar uma LE. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) faz referência ao ensino de língua inglesa como parte integrante da formação do indivíduo. Mesmo que isso não aconteça no cotidiano das escolas.

No caso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a Língua Estrangeira desempenha um papel fundamental nos currículos da Educação Básica, já que inclusão tem o objetivo de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, possibilitando a ampliação de suas perspectivas e horizontes culturais.

Por meio do estudo de uma língua estrangeira, os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes modos de pensar, de se expressar e de compreender o mundo, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e aptos a atuar em um contexto globalizado.

Além disso, o ensino de uma língua estrangeira também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a capacidade de análise e a resolução de problemas, colaborando para o enriquecimento do processo de aprendizagem como um todo.

Desse modo, o lugar da língua inglesa como LE na Educação Básica nos mostra que

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 241).

Com as lentes nos Ensino Médio, a BNCC No Ensino Médio propõe que se articule o conhecimento dos componentes de linguagens com as dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que sejam relevantes e significativas para a formação integral dos estudantes. No entanto, o que isso significa na prática para o professor? Qual o impacto na escolha do material didático? Tais questões fortalecem na compreensão do papel o docente nesse (entre)lugar de mudanças e transições pedagógicas.

Ao trazer à tona palavra-conceitos para esclarecer as concepções que norteiam desde o material didático até as políticas públicas educacionais para sua efetiva no chão da escola, tomar o lugar da língua inglesa como língua franca implica em não expor os alunos a uma única forma de expressão linguística, pois estamos lidando com uma via transcultural. Por isso, é cada vez mais importante trazer para a sala de aula materiais autênticos, ou seja, materiais que foram criados com uma finalidade real no mundo e não apenas para serem utilizados em aulas de inglês. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e conectado com a realidade, onde os saberes são integrados e relacionados com o mundo para além das fronteiras da escola.

Por fim, em um contexto educacional cada vez mais globalizado, é imperativo que o ensino de inglês nas escolas públicas seja valorizado e priorizado. Documentos oficiais, como diretrizes curriculares, BNCC, Currículos estaduais e municipais, bem como as políticas de formação de professores, desempenham um papel fundamental na definição e implementação de estratégias eficazes para o ensino da língua inglesa.

Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE: contribuições para a formação de professores de línguas

Numerosas são as dificuldades que professores e alunos enfrentam nas aulas de língua estrangeira. Por isso, é de suma importância estudar detalhadamente as questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. É relevante salientar que as dificuldades estão relacionadas com a falta de motivação em aprender, como também o preparo insuficiente do professor para ensinar o idioma. Outro fator que faz com que o aluno se sinta desmotivado é o material que é trabalhado em sala, pois, não condiz com a realidade do discente, e o professor muitas vezes não busca outras fontes que possa auxiliá-lo. Com isso, podemos destacar ainda, que a falta de reconhecimento da profissão é um fator que acarreta desalento no profissional, porque não se sente valorizado em seu trabalho, dessa forma, o aluno também se sente prejudicado por não perceber que o profissional está exercendo a função com motivação, assim sendo, também não se sente motivado.

Ainda em relação às dificuldades encontradas para se ensinar língua estrangeira, Galli (2015, p. 16) afirma com veemência:

[...] A relação entre representação e realidade do ensino de LE no Brasil é conflituosa na medida em que, se não há utilidade para o ensino desta cultura na esfera pública, consolida-se o pensamento fragmentado do início do século passado em que o saber era dicotomizado.

Além dos problemas enfrentados pelos professores e alunos, evidenciam-se outros problemas confrontados pelos professores tais como salas superlotadas, indisciplina, insegurança em sala de aula e a carga horária mínima para se ensinar língua estrangeira. Todos esses fatores contribuem para que o ensino de língua estrangeira seja visto apenas como ocupação e não como uma profissão (CELLANI, 2001). Com isso o professor tem que dar aula em mais de uma escola para poder sobreviver, pois o salário é muito baixo e não tem como trabalhar somente um expediente o que faz com que o profissional se desmotive e não busque se desenvolver para melhorar a forma de trabalho (DE PAULA, 2010).

Dentre os diversos autores que pesquisaram sobre o fracasso do ensino de língua estrangeira, como Wilson Leffa, observou que diversos fatores contribuíram para o fracasso do ensino de outro idioma nas escolas públicas. Dessa forma, o autor satiricamente o chama de “bodes

expiatórios”.

Procuro lançar dois olhares sobre o fracasso do ensino de LE na escola pública: o primeiro, voltado para trás, procurando localizar a origem do fracasso; o segundo, olhando para frente, tentando vislumbrar possíveis soluções. Entendo que há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados (LEFFA, 2011, p. 15-16).

De acordo com Leffa (2011, pp. 18-23), há três situações que contribuem para o fracasso escolar tais como: a) o Governo em suas funções, b) a má qualidade na formação do professor de línguas, c) e a desmotivação do aluno com os estudos. De acordo com o autor, o primeiro “bode expiatório” liga-se ao governo, especialmente na esfera federal, e tem como justificativa o discurso de inclusão do governo, sarcasticamente, contraditório com o que vai desempenhar, acaba excluindo ainda mais a classe mais pobre que precisa de um ensino público de qualidade. Já no segundo aspecto, o autor, fala da má formação do professor tanto em relação aos conhecimentos linguísticos como na organização metodológica.

Segundo Paiva (2011, 33) existe outros fatores que favorece para desorganização do professor na sala de aula, como docentes que não são da área ter que assumir as aulas de língua estrangeira para poder completar a carga horária. Com isso, os alunos que já estão cada vez mais desanimados em estudar outro idioma, não demonstram interesse pelo assunto, devido ao despreparo do professor e mesmo os docentes da área não se sentem desmotivados em transmitir o conhecimento, porque muitos acham desnecessário ensinar uma língua para alunos que não sabem e nem querem estudar nem a língua materna, sendo assim, muitos docentes não buscam coisas novas devido à falta de compromisso e descaso da disciplina por parte dos alunos.

Estudos apontam que muitos professores tendem a apresentar uma postura passiva, focando apenas em cumprir suas obrigações de horário de trabalho, enquanto apenas uma minoria demonstra interesse em desenvolver projetos educacionais na escola para estimular o crescimento profissional dos alunos (DE PAULA, 2010).

O último aspecto, exposto por Leffa (2011), aborda a falta de compromisso do aluno que não se responsabiliza com os compromissos de estudante, alunos que não querem nada com a vida e transfere seu

compromisso para o professor e para escola mostrando-se apático em relação à aquisição de um idioma, em que indaga qual a importância de se estudar uma língua estrangeira se não vão viajar pra outro país? . Esse descaso com o estudo de língua estrangeira está ligado ao fato dos discentes não acreditarem ser possível aprender uma segunda na escola pública. Nesse sentido, estudos foram desenvolvidos sobre crenças desfavoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de língua, sobretudo na década de 1990, em que mostravam entre outros aspectos o ponto de vista de que nas escolas publicas públicas não é possível aprender uma língua estrangeira (BARCELOS, 1995, 1999; COELHO, 2006).

Em seus trabalhos Leffa (2011) demonstra preocupação e tenta buscar sugestões para responder aos problemas, entre as quais ele aponta: a) criar uma turma harmoniosa; b) constituir um propósito em comum c) atingir metas para se chegar ao objetivo (LEFFA, 2011, p. 29). Conforme o autor, para arriscar, essas estratégias é necessário formular um ambiente de companheirismo em sala de aula, em que aluno e professor tenham propósitos comuns, ou melhor, tenham responsabilidades pelo bom êxito da aprendizagem:

A cumplicidade do professor com os alunos envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o do aluno; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em distribuição complementar, vencendo uma a uma as dificuldades que aparecem pelo caminho. [...] Unida a turma em torno de um objetivo comum, resta o último passo: angariar os meios disponíveis numa determina da comunidade para alcançar o objetivo. No caso da língua estrangeira, os meios são os artefatos culturais (livros, recursos de áudio, vídeos etc.) e as pessoas (professor, colegas, amigos etc.) que se podem acionar para aprender a língua (LEFFA, 2011, p. 30).

De acordo com Guimarães (2004), o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas é muito diferente do da privada e dos cursinhos particulares de línguas, a realidade das escolas particulares é outra tanto no que se refere à estrutura física quanto ao apoio pedagógico que é dedicado aos discentes. A autora enfatiza que a qualidade do ensino de língua estrangeira nos cursinhos é muito superior ao da escola publica, porque eles têm professores especializados, um ambiente favorável, e a turma é reduzida para que se possa alcançar os objetivos, além de outras características que contribui para o bom êxito do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, já na escola pública, as turmas são lotadas, e a

infraestrutura do local não contribui para o bom êxito do aprendizado do aluno, além da carência de aparelhos tecnológicos na instituição para o professor elaborar uma aula mais dinâmica.

Desse modo, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, nas escolas públicas, é motivo para que eles possam lutar juntos, tentar superar esses entraves batalhando por melhorias para mudar a realidade do ensino de língua estrangeira. Nessa perspectiva, Zeichner e Liston (1996) intensificam que um dos fatores que constata que o docente é um profissional que se preocupa com seu desenvolvimento e o do aluno é seu empenho e busca constante para tentar superar as dificuldades no exercício da função. De outro modo, mencionam que a situação vivenciada pelos docentes não deve servir como justificativa para se acomodar e não tentar mudar a realidade, se esquivando de se envolver em processo de transformação e melhoria de sua prática docente.

Desse modo, a mudança do profissional e em sua prática de ensino está ligada ao local onde está inserido, o que muitas vezes não contribui para o crescimento do mesmo, levando-o a repetir antigos hábitos, na profissão, pois o docente não encontra no espaço de trabalho um lugar de acolhimento e diálogo e com isso, executa seu trabalho de forma monótona fazendo com que os alunos percam a motivação de está naquele ambiente.

Nessas circunstâncias, a mudança do profissional acontece quando o mesmo se sente forçado, ou demonstra segurança para poder enxergar novos horizontes.

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 155).

Nessa perspectiva, Pennington (1995) considera que a transformação do professor acontece quando o mesmo percebe que precisa mudar a forma de ensino e consegue perceber que a metodologia utilizada não está surtindo efeito no discente. De acordo com o autor, a transformação

e o desenvolvimento do profissional estão ligados a uma mudança de atitude do mesmo, em que ele possa perceber seus atos em sala de aula, observando o contexto social e histórico em que está inserido. Sendo assim, o local de trabalho favorecer para que o docente possa exercer sua função, coletivamente ou individual, desenvolvendo suas habilidades com projetos que visem o crescimento da instituição e do aluno e valorizando sua profissão.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo argumentar alguns desafios associados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tendo a colaboração de trabalhos relacionados ao desenvolvimento profissional e estudos desempenhados pela Linguística Aplicada sobre ensino e aprendizagem de línguas. Para orientar as discussões, demarcam-se duas concepções pertinentes ao ensino de língua estrangeira no cenário brasileiro, tais como: a) Problemas enfrentados na rotina diária em sala de língua estrangeira; b) A importância do desenvolvimento profissional do professor e a busca da superação das dificuldades enfrentadas no dia a dia na sala de aula.

Discorreu-se, o modo como o ensino de línguas como um cenário onde teorias diversas associadas ao ensino-aprendizagem de línguas relacionam-se conjuntamente, ora se juntam ora se separam, se questionando e repensando sobre a prática docente, visando a muitos desafios rivalizados no decorrer do processo de aprendizagem de língua estrangeira. Apesar dos contratempos que o ensino de línguas vivencia, particularmente na rede pública devido a uma sucessão de fatores como falta de recursos adequados para a realização das aulas, falta de qualificação ao corpo docente, o não reconhecimento financeiro do professor e a desmotivação de professore e alunos, não podemos aceitar essa situação sem reivindicar dos nossos direitos. De nada adianta colocarmos a culpa no governo, na sociedade, nos profissionais da educação ou até mesmo nos estudantes, é imprescindível que acreditemos que mesmo diante de tantas dificuldades é possível haver uma mudança onde os desafios sejam superados e que possamos ter uma educação de qualidade.

Para que isso aconteça, é preciso estabelecer metas, elaborar novas oportunidades para que professores e alunos de línguas estrangeiras possam se envolver em parcerias bem sucedidas que no final se unifiquem

a aprendizagem do idioma. É visível em instituições trabalhos que se destacam os pontos negativos a serem melhorados, mesmo que sejam poucos os que recomendam alternativas para se mudar a realidade. Por fim, o que poderia ser feito para mudar essa realidade? Atualmente professores se questionam se são qualificados para ensinar, argumentando as condições inadequadas do contexto de ensino na atualidade. Por isso, surge a necessidade do docente procurar meios para seu desenvolvimento profissional, se preparando para poder encarar os empenhamentos da profissão e poder colaborar para a valorização da categoria. Pois só assim será possível vislumbrarmos um ensino significativo que engaje nossos estudantes e os tornem protagonistas, de fato, de suas experiências de aprendizagem.

Referências

BARCELOS, A.M.F. **A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. OCEM/06. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.127-164.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (PCNs)**. Brasília, DF, 1998.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Wilson. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua**

formação. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.139-158.

CHOMSKY, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, 35, 1, 26-58.

COELHO, H.H. É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês nas escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 125-142.

DE NARDI, F.S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:** reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 94 f Tese (em Teorias do Texto e do Discurso) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DE NARDI, F.S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003. p. 65–83.

DE PAULA, L.G. **Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês:** entraves e mudanças. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/ Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

GALL, J. J. A. As línguas estrangeiras como políticas de educação pública bilíngue. In: GALLI, J. A. **Línguas que botam a boca no mundo:** reflexões sobre teorias e praticas de língua. Recife: Ed. Da EDUPE, 2011. P. 15-36.

GALL, J. J. A. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. In. **Entre Línguas**, Araraquara, Recife, v.1, n.1, 2015. p. 111-129.

GUIMARÃES, L.S. **O ensino da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a abordagem comunicativa.** Brasília, Unb, 2004, 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, DF, 2004.

HYMES, D. On commnucative competente. In: PRIDE, J. B.; Holmes, J. (Ed.). Sociolinguistic. Harmondswort: Penguin, 1972. p. 27–46.

JAEJER, D. Negócios ... negócios. **Amores, à parte! Memórias e silenciamentos no(s) discurso(s) de oficialização de uma língua**

espanhola no Brasil. 2009. 49 Dissertações - Universidade Federal de Alagoas, 2009.

LEFFA, V.. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

ORLANDI, E.. **Discurso e leitura.** São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. da Unicamp, 6ª Ed., 2001

PAIVA, V.L.M.O. Ilusão, Aquisição ou participação. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PENNINGTON, M. C. **The teacher change cycle.** Tesol Quaterly, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731, 1995.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1983.

WIDDOWSON, H.G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. LLOBERA CÀNAVES, M. (Coord.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** [Madrid]: Edelsa, 1995. p. 83- 90.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, Daniel. P. **Reflective teaching:** an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.