

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: *IS IT POSSIBLE?*

Autora: Regiane Costa dos Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: gianecostadeusmeama@gmail.com/denniresantos@gmail.com

RESUMO: O presente artigo discorre acerca da aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Dentre muitas dificuldades que permeiam esse cenário, buscou-se compreender a raiz do discurso do fracasso e as suas devidas consequências a fim de responder o porquê dos alunos da escola pública investirem, em média, 5 a 7 anos estudando o idioma, mas, ao concluírem o ensino médio, não se tornam fluentes nele. Em vista disso, este trabalho se atém às expectativas de mudanças positivas nesse cenário desanimador aguçando o desenvolvimento oral, fundamentando-se em uma revisão de literatura sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa desde a sua inserção no currículo educacional brasileiro até os dias atuais. O referencial teórico amparou-se nos estudos relativos a crenças e atitudes negativas (Anjos, 2019; Anjos e Siqueira, 2012; Barcelos, 2011; Coelho, 2005), ao contexto histórico do ensino de língua inglesa no Brasil (Santos, Oliveira e Souza, 2019; Santos, 2011), a educação linguística pública (David, 2016; Leffa, 2011; Lima, 2011; Oliveira, 2011; Paiva, 2003) e ao desenvolvimento oral, ensino fundamental e cursos de Letras (Trevisol, Santos e Alves, 2014; Tsutya, 2013; Miccoli, 2011; Silva, 2011). Constatou-se que aprender inglês na escola pública pode se tornar uma realidade.

Palavras - chave: Língua inglesa. Escola pública. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article discusses English language learning in public schools. Among the many difficulties that permeate this scenario, we sought to understand the root of the discourse of failure and its due consequences in order to answer why public High School students spend, on average, 5 to 7 years studying the language, but, when they graduate, they are not fluent in it at all. In view of that, this work lives up to expectations of positive changes .in this discouraging scenario stimulating oral development, based on a literature review on the teaching-learning process of the English language since its insertion in the Brazilian educational curriculum to the present day. The theoretical framework was supported by studies on negative beliefs and attitudes (Anjos, 2019; Anjos and Siqueira, 2012; Barcelos, 2011; Coelho, 2005), to the historical context of teaching and the English language in Brazil (Santos, Oliveira and Souza, 2019; Santos, 2011), public language education (David, 2016;

Leffa, 2011; Lima, 2011; Oliveira, 2011; Paiva, 2003) and oral development, elementary education and Language courses (Trevisol, Santos and Alves, 2014; Tsutya, 2013; Miccoli, 2011; Silva, 2011). It was found that learning English in public school can become a reality.

Keywords: English. Public schools. Teaching. Learning.

Introdução

Há décadas as questões envolvendo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (doravante LI) no Brasil vem sendo debatida. Ademais, as discussões evoluem em face às dificuldades enfrentadas neste processo em espaços como os das escolas públicas (doravante EP). Tais dificuldades se acentuam nesse contexto por diversos motivos - um deles é o discurso do fracasso, fomentado pela impossibilidade de aprender inglês na EP. Para Siqueira e Anjos (2012) é necessário romper as crenças e posicionamentos que entoam o discurso do insucesso produzido historicamente nesse ambiente. Outro motivo é o desprestígio da LI apontado por Anjos (2013) em uma pesquisa sobre atitudes dos alunos realizada em uma escola da Bahia.

No contexto da escola pública brasileira, a LI sofre certo desprestígio, pois os alunos parecem não ver sentido na aprendizagem do idioma e revelam atitudes e posturas geralmente negativas, interpretadas muitas vezes como total desinteresse pela disciplina. Essas atitudes negativas podem surgir pelo fato de os alunos acreditarem que é impossível aprender inglês nas escolas públicas ou porque não terão oportunidade para usá-la de forma significativa. (ANJOS, 2013, p.77).

Nesse sentido, compreendemos que a não valorização na aprendizagem da LI na EP é explícita e influencia o aluno, mas não se atém apenas à falta de interesse visto que o inglês é uma língua global e onipresente como afirmam Siqueira e Anjos (2012, p.135):

O inglês, já há algum tempo tem se consagrado como segunda língua de comunicação na maioria dos países. É a língua dos esportes, do cinema, da internet. Está presente nos restaurantes, hotéis, nas rodadas de negócios, nos aeroportos, congressos internacionais, na diplomacia, nos meios científicos, na publicidade.

Ademais, a língua inglesa como meio de comunicação (TSUTIYA, 2013) reputa a oralidade como instrumento comunicativo de maior empregabilidade social. Em suma, o não desenvolvimento mútuo das habilidades pertinentes à fluência de um idioma é também um fator que dificulta a aprendizagem de LI na EP, com ênfase à habilidade oral.

Na verdade, quem nunca quis aprender inglês no colégio e praticar o idioma com os colegas durante os intervalos das aulas? Quem nunca sonhou em falar inglês ao adentrar o

ensino fundamental II e, ao concluir o ensino médio, não obteve sucesso? Em uma narrativa, base de um estudo por Diógenes Lima (2011) sobre a funcionalidade de inglês na EP, um aluno reitera: “para mim e para a maioria de meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica [...] ilusão destruída”. (p.13). Não obstante, ao ingressar no curso de Letras nas universidades federais, os alunos oriundos da EP acreditam obter fluência na língua alvo, mas são afetados pela inaptidão na sua produção linguística desde o ensino fundamental até o superior.

Essa perspectiva justifica a temática deste trabalho e proporciona um olhar para os alunos da rede pública que sonham em aprender inglês, mas são desencorajados pelo discurso do fracasso. Impregnados pelas adversidades existentes no processo de ensino- aprendizagem do idioma, esses estudantes percebem-se desfavorecidos ao ingressarem no ensino superior. Diante desse cenário, a questão problematizadora é: porque investimos em média 5 a 7 anos “estudando” inglês, mas não obtemos fluência no idioma ao fim desse ciclo?

Objetivando refletir sobre essa indagação, argumentamos que é possível aprender inglês no ambiente escolar público desde que o discurso do fracasso seja compreendido como um fator negativo para a aprendizagem de LI na EP e, conseqüentemente, desmistificado através da compreensão dos empecilhos factuais e de propostas que apontem soluções para vencer tais obstáculos.

Este artigo se divide em três seções: a primeira reúne teorias que comprovam a existência do discurso do fracasso na EP e que ele interfere no processo de aprendizagem do inglês; a segunda discorre acerca do discurso do fracasso e aponta alternativas para obstruir tal discurso; a terceira, mescla propostas para enfraquecê-lo definitivamente destacando o desenvolvimento oral.

O discurso do fracasso nas escolas públicas

O atual cenário educacional brasileiro indica que a aprendizagem de inglês em escolas públicas no Brasil não flui. Essa atitude negativa se acentua principalmente na escola pública, permeada pelas dificuldades existentes em maior índice nesse cenário. O discurso do fracasso, portanto, encontra terreno fértil no processo de ensino-aprendizagem de inglês, em particular no fato de que a maioria dos alunos da escola pública não consegue desenvolver habilidades linguísticas básicas como escutar e falar. É impossível negar que em supremacia os alunos da rede pública não cumprem produzir uma conversação lógica em inglês.

Leffa (2011, p.16) afirma que: “o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada. Podemos fingir sentimentos que não temos e até fazer de conta que compreendemos o que nos dizem, mas ninguém pode fingir que fala inglês ou espanhol”. Para o autor, tanto a glória quanto o desastre na aquisição de um idioma estrangeiro são perceptíveis de maneira instantânea como, por exemplo, a fragilidade da comunicação oral.

Sobre essa questão, Pati (2015), em um artigo publicado na Revista Exame, aborda a aprendizagem de LI nas instituições públicas como parte de uma cultura da improvisação responsável pelo fiasco oral. Segundo a autora, o alto índice de inaptidão do inglês do povo brasileiro é um fato inerente à educação básica, associada à falta de estrutura das escolas do sistema público de ensino e às interfaces que dificultam o progresso da e na disciplina. Posto isso, é verídico que a escola enquanto espaço institucional público, tem sido descrita como um lugar habitualmente sem condições de ensinar/aprender inglês como língua adicional. Barcelos (2011, p.147) argumenta que: “os lugares possíveis de aprender inglês povoam o imaginário, o senso comum, o discurso e as práticas sociais no contexto brasileiro.”Essa perspectiva não é recente, no entanto. Há décadas, a escola pública vem sendo vista como inoperante, como pode ser compreendido no breve histórico a seguir.

Desde a implantação da LI no currículo educacional brasileiro, o componente curricular passou por diversas alterações por vezes formuladas com base na dependência econômica e cultural do Brasil com outros países. Segundo Paiva (2003), apesar do inglês e do francês serem agregados ao currículo educacional desde o advento do Império Português no Brasil por volta de 1837, a língua francesa era bem mais presente na população devido à grande influência da França sobre áreas como a cultura e a ciência. Contudo, só a partir da década de 20, quando as relações dos Estados Unidos (EUA) se fortaleceram com o Brasil, foi que a língua inglesa ganhou espaço em nossa cultura. Conforme os estudos da referida autora ao tempo que o país se tornava mais dependente dos EUA cultural e economicamente, mais a população brasileira almejava aprender inglês.

No entanto, ainda em conformidade a Paiva (2003) enquanto a LI crescia no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 deslocava a imperiosidade das disciplinas de línguas estrangeiras das escolas públicas à mera escolha do estado. Ademais, segundo a autora a carga horária era reduzida e excessivamente era oferecido aos aprendizes um ensino focado na língua como sistema, adicionados ao uso de métodos centralizados no professor que impossibilitavam o progresso autocrático do aluno. Para a autora mencionada,

as políticas educacionais destinadas à rede pública de ensino não ofereciam consistência na aprendizagem do inglês embora admitissem a relevância de se aprender o idioma. Diante disso, os aprendizes que desejavam um ensino de línguas contínuo e qualificado recorriam às instituições de ensino privadas ou as escolas de idiomas incentivados pelo consenso de que não se aprendia inglês nas escolas públicas, como reitera a autora.

Paradoxalmente, o prestígio da língua inglesa aumenta a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do ensino comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. (PAIVA, 2003, p 2).

Nota-se que os entraves estão enraizados nas leis e na história da educação há décadas no Brasil e o “senso comum” sobre o qual a autora se refere tem sido absorvido ao longo do tempo, perpassando os dias atuais. O aluno que recebe essas informações, portanto, as concebe como verídicas.

Coelho (2005), em um estudo sobre crenças de professores e estudantes na aprendizagem de LI nas escolas públicas, ressalta que os alunos almejam um ensino de língua inglesa que reflita as suas vivências estudantis e que suas crenças se justificam a partir do que ouvem de seus professores e colegas; ou seja, se o aluno ouve constantemente que é impossível aprender inglês na EP, ele reproduzirá o discurso.

Barcelos (2011) discorre acerca de crenças que limitam o processo de aprendizagem discente ao analisar o relato de um aluno que não angariou sucesso na aprendizagem de inglês na EP. A autora declara que as crenças podem ser individuais e coletivas; produzidas na veracidade; na maneira de enxergar o mundo; em vivências decorrentes do sistema de interação interpretativa, dentre outros. Elas se relacionam com a conduta do aluno na aprendizagem e com sua conexão com diversos outros fatores - dentre eles, a motivação. Sendo assim, pensamos que, ainda que os aprendizes tenham interesse em desenvolver habilidades na língua alvo, a alocação negativa pode vir a desmotivá-los. Paralelamente, a desmotivação do aprendiz é contínua, tornando-se um problema para o processo de aprendizagem de LI.

Dificuldades na aprendizagem de LI nas EPs brasileiras.

A princípio, o Método Tradicionalista ou *Grammar translation method* liderou o ensino de LI na educação básica. Elevando o professor à autoridade máxima em sala-de-aula,

o método enfocava a gramática normativa e a tradução e promovia habilidades como a leitura e a escrita através do estudo da estrutura formal da língua e do emprego do vocabulário para traduzir palavras isoladas. Porém, não obstante as diversas críticas, o método tradicional continua sendo adotado no ensino de LI até os dias atuais.

Santos (2011) e Santos e Oliveira e Souza (2019) acreditam que o enfoque na gramática pode ser um fator que dificulta a aprendizagem de LI. Em uma pesquisa publicada na Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras sobre o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por Dom Pedro VI deliberando o ensino de línguas estrangeiras no currículo brasileiro, Santos (2011) argumenta que o método Clássico ou Tradicional já apresentava incongruências. Para a autora, as adversidades envolvidas no ensino da LI estão presentes tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, pois ambas empregam a metodologia centrada na gramática e, não obstante, recebem críticas acerca disso. Nas escolas públicas, contudo, os problemas são maiores.

A proposta nas escolas públicas parece ser a mesma, mas na prática, os resultados são ainda mais modestos. Pesquisas revelam que o ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas está limitado à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas com frases curtas e descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos de repetição e de substituição típicos do audiolinguismo. (SANTOS, 2011, p.3).

Destarte, muitas pressuposições são outorgadas para que o ensino de língua inglesa seja tido como utopia na EP visto que a metodologia empregada em sala de aula de forma descontextualizada não inspira a aprendizagem. Segundo Oliveira (2020, p.301), o ensino de uma língua adicional no Brasil se movimenta por uma sequência de pontos de vista e metodologias que versam mais sobre o lugar onde se aprende do que sobre o resultado que exibem no processo.

Santos, Oliveira e Souza (2019) ao ressaltarem a magnitude da LI frente ao pouco empenho do país para que os alunos da educação básica concluam essa fase falando o idioma, também destacam a metodologia tradicional como primeiro problema existente desde a inserção da LI no currículo. Os autores destacam as teorias chomskianas acerca da ciência da linguagem para mencionar os descompassos entre o ensino de inglês e regras gramaticais. Assim sendo, uma organização estrutural precisa fazer sentido em si ainda que a estrutura da frase esteja gramaticalmente correta. Todavia, concluem que não há método perfeito; é necessário renová-los principalmente nesse contexto escolar para que haja melhorias no ensino de LI.

É certo que não há um método que possa ser considerado perfeito e completo para o ensino de uma segunda língua. No entanto, diante do cenário apresentado acerca desse ensino, no Brasil, faz-se necessário uma inovação quanto às (*sic*) práticas em sala de aula. Essa inovação compreende tanto o contexto escolar, quanto às práticas desenvolvidas pelo próprio educador, que poderia revisar as necessidades de seus alunos e adequar seus métodos às dificuldades que encontrarem. (SANTOS, OLIVEIRA e SOUZA, 2019, p.2072).

As expectativas de um professor em ensinar inglês na escola pública torna-se um desafio se considerarmos primeiramente a desvalorização da disciplina como afirmam Silva e Calvo:

Ser professor e professora na disciplina de Língua Inglesa, nas escolas brasileiras, é tarefa desafiadora, especialmente, em se tratando das escolas públicas, uma vez que as autoridades governamentais, muitas vezes, não consideram tal disciplina importante e necessária a um currículo que prime por uma educação de qualidade. (SILVA e CALVO, 2013, p.2).

Cabe enfatizar que há anos a qualidade nessa área de ensino vem sendo estudada e os empecilhos prevalecem. Tais dificuldades que norteiam o ensino de língua inglesa, segundo os docentes, estão principalmente em sua formação. Em um estudo de campo sobre as inconveniências da aquisição da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, Chagas *et al* (2016) atestam que a formação profissional influi nos obstáculos existentes sendo que, em sua maioria, os professores trabalham em campos díspares da sua habilitação. Ainda nesse estudo, os pesquisadores apuram a questão da insignificância da disciplina relacionada ao fato de que a maioria das pessoas, ao preferir aprender inglês em uma instituição de idiomas, abdica mentalmente de aprender inglês na escola:

Um aspecto a se considerar com relação ao fato da disciplina não ser considerada tão importante quanto as demais pela maioria dos discentes é que muitos deles, para não dizer todos, inclusive os professores, têm em mente que não é possível aprender inglês na escola e caso desejem aprender, terão que recorrer às escolas de idiomas. (CHAGAS, et al., 2016, p.140).

Diante disso, sabe-se que o professor tem um papel importante no processo de aprendizagem da LI (BALBINO, SILVA e SILVA, 2014, p.8) e sua função é ainda mais provedora nesse contexto educacional por lidar diariamente com essa crença de impossibilidade sem que, de maneira oportuna, possa incentivar o aluno a apreciar e a desenvolver competências e habilidades linguísticas na EP. Porém, como esse incentivo pode acontecer se os próprios profissionais não acreditam nessa possibilidade?

Leffa (2011), ao analisar o depoimento de um aluno que não aprendeu inglês na escola pública, propõe detectar a raiz do fiasco. Para o autor existem duas formas de percebê-lo: uma delas é a busca por um culpado; a outra é a carnavalização permeada pela zombaria. Nesse sentido, abre-se um parêntese para pensar o porquê das cadeiras riscadas, muros

pichados, carteiras quebradas, e qual é o discurso implícito nessa caracterização. Para o autor, a educação é o agente de maior índice de preconceito no Brasil.

Em uma pesquisa feita com alunos do 9º ano de uma escola estadual da Paraíba que objetivou analisar as adversidades enfrentadas pelos professores no ensinamento da oralidade de Língua, Silva (2011) apontou o preconceito e o aspecto socioeconômico como contribuintes para o fiasco oral na classe. A autora propõe uma reflexão com vistas a encontrar soluções para neutralizar o discurso vicioso de fracasso na EP.

O ensino corresponde a ações, meios e condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Se restringirmos um a (*sic*) ensino mutilado a nossos alunos, que tipo (*sic*) personalidade estamos ajudando a criar no aprendiz? Um ser com limitações? Acreditando que só porque estuda em rede pública não será capaz de aprender a falar uma língua estrangeira? O que o professor deve dizer ao aluno quando ele questiona porque não abordamos a fala da língua alvo em sala de aula? São questões como essas que nos deparamos todos os dias em sala de aula. (SILVA, 2011, p.94).

Davi (2016), em uma pesquisa sobre aspectos que possibilitam a relevância da LI no mundo moderno, propõe reflexões e críticas acerca do ensino do idioma nas escolas públicas acerca do preconceito que muitos professores destinam aos seus alunos. O autor destaca que esses muitos professores tomam seus alunos como incapazes de aprender outra língua já que apresentam dificuldades até na aprendizagem da língua materna. Argumenta que, para muitos docentes, a aprendizagem de inglês só é possível em cursos de idiomas e que essa crença vem atrelada aos problemas familiares e à condição socioeconômica dos discentes.

Não se pode deixar de relatar que o ensino público é marcado pela desigualdade social, econômica e cultural. Problemas advindos da utilização de metodologias inadequadas ao contexto, desvalorização e despreparo dos educadores, tecnologias obsoletas na formação do aluno, falta de investimentos e políticas públicas mal dirigidas. (DAVID, 2016, p.28).

Relativamente, apesar de a política educacional alimentar o discurso de ensino de qualidade para todos, enfatizamos os estudos de Anjos (2013) para corroborar que “no caso da escola pública brasileira, muitas são as dificuldades que giram em torno do ensino dessa língua, desde o ambiente inadequado à formação profissional limitada”. (p.15) e os resultados eficientes no ensino de línguas pendem para os indivíduos que comungam da boa posição financeira. Assim sendo, para avigorar com os pressupostos discorridos até então, reflete-se que dentre muitos entraves, o desprestígio e a desmotivação da língua inglesa na EP são aspectos que dificultam a aprendizagem e que foram desencadeados a partir das mudanças das leis educacionais, discutidas inicialmente. Outros fatores que embaraçam a aprendizagem de LI na EP são metodologias centradas na gramática e o não desenvolvimento oral assim como o senso comum. Tais estimativas embasam o discurso do fracasso que reverbera nas EPs do

Brasil que ao se comparar com as escolas privadas estão em desvantagem. Este trabalho, porém, vem buscar alternativas para romper com o insucesso imputado.

Reflexões e caminhos para o sucesso.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018) a educação tem um comprometimento de natureza universal com o progresso humano e, em sua extensão, comunga valores e princípios entre o currículo e a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), documento que normatiza o conjunto de atividades essenciais a serem desenvolvidas para todos os alunos em cada etapa da educação básica. Dentre outras funções, a BNCC decide formas de organização interdisciplinar e mantém processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica. O objetivo é normatizar as aprendizagens cruciais a serem desenvolvidas nas instituições públicas de ensino.

Posto isso, endossamos uma reflexão crítica que promova a ruptura do discurso frágil de que a LI na rede pública não funciona. Para esta finalidade desfrutamos da visão educativa que, segundo a BNCC (2018), engaja o ensino de língua inglesa no ensino fundamental: “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, 2018, p.241). Nesse sentido, ainda que a BNCC não seja uma receita imperativa -- mas tida por muitos como se fosse --, as orientações postuladas para a LI carecem de ser refletidas continuamente.

Por certo, não há dúvidas que os indivíduos envolvidos na elaboração da BNCC pensam em uma educação de qualidade em todo o seu escopo, mas esse documento de base educacional retrata a preparação para o futuro. Ao pensarmos exclusivamente no ensino de LI, contudo, essa projeção não faz sentido já que apenas preenche o imaginário do estudante que demanda comunicação e desenvolvimento da oralidade na língua alvo. Tais aspectos não têm obtido resultados positivos de acordo com os números na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Então, se não há resolução dos problemas existentes, não há possibilidade de progresso. Leffa (2011) alicerça a reflexão:

Na escola de pobre, o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio criou e nada acontece. Às vezes pode surgir algum conflito inesperado, como no caso da narrativa analisada aqui, em que o aluno resolve querer aprender, ou, o outro lado, quando o professor resolve querer ensinar; como o conflito não se resolve nada se resolve e fica por isso mesmo. (LEFFA, 2011, p. 25).

Para amparar o que foi dito no parágrafo anterior, recorreremos ao fato de que, ao completar o ensino médio, a maioria dos alunos não consegue se comunicar em língua inglesa. Esse fato também é uma preocupação nos estudos de Jareta (2015). A pesquisa objetivou apontar razões que fazem o processo de ensino/aprendizagem de inglês na escola pública brasileira estacionar. Baseado em dados coletados em um estudo feito pelo British Council¹ e pelo Plano CDE² com gestores, coordenadores e professores de inglês, o autor analisa depoimentos diversos como o da informante Nina Coutinho:

No Brasil, 85% dos alunos frequentam a escola pública. Em algum momento eles têm aulas de inglês, mas quando se pergunta qual o conhecimento deles, as respostas mostram que eles não sabem falar a língua. Uma das motivações da pesquisa foi saber por que os estudantes chegam ao final do ensino médio sem saber a língua – ou sabendo apenas o básico. (JARETA, 2015, p.1).

Destaca-se ainda para a reflexão a proposta de adequação dos currículos regionais e dos projetos didáticos. A BNCC trata dessa adaptação regional prevendo asseverar o desenvolvimento das competências estipuladas para essa etapa de ensino, enfatizando que a lei por si só não altera a desigualdade presente na educação. Ressalta, ainda, que a sociedade deve acompanhar em regime de colaboração para que o país venha a avançar. Diante disso, é preciso lançar dois olhares a essa proposta de adequação e repensar a região nordeste. Se por um lado o amoldamento permite a programação curricular entrelaçada com as práticas culturais do povo nordestino, por outro o vácuo da “adequação” possibilita uma educação desigual visto que o nordeste é a região com maior índice de pobreza no Brasil como apontam as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A falta de estrutura das escolas públicas nordestinas assim como questões financeiras e familiares agrava o processo de ensino/aprendizagem de LI, permitindo que o governo seja isento de responsabilidade. A perspectiva de Leffa (2011) é semelhante:

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode até excluir na prática, mas no discurso inclui. (LEFFA, 2011, p. 24).

¹Instituição internacional do Reino Unido destinada à cultura e à educação.

²Plano CDE é uma empresa de pesquisa e avaliação quantitativa e qualitativa para o assessoramento a clientes. Fonte: <https://www.planocde.com.br>

Por outro lado, sabe-se que o currículo é a organização das disciplinas que fazem parte de cada módulo na educação básica. Então, no ensino fundamental, a língua inglesa - assim como a biologia e outras disciplinas afins - é adotada a partir da segunda fase dessa etapa. Subentende-se, então, que o aluno tenha conhecimento dos objetivos de cada disciplina de sua grade curricular, respectivamente *biologia* para estudar a vida; *geografia* para compreender o espaço e o lugar em que se está inserida; *história* para entender os fatos ocorridos em seu país e assim sucessivamente. E quanto à LI? Porque está no currículo? A que aspecto se interliga ao contexto do aluno? Será que os professores se encarregam de explicá-los?

Adequação do 6º ano do ensino fundamental II.

O 6º ano é a base do ensino fundamental II. Na educação básica, apesar de já estar inserida no contexto social através da arte, do cinema e da música, dentre outros fatores, a LI é ensinada oficialmente a partir dessa série. É nessa fase que os educandos são orientados a entender o contexto histórico que interpelou a inserção da matéria no sistema educacional brasileiro e as eventuais mudanças nas leis educacionais desde então, assim como o propósito claro do componente curricular.

O estudo de Miccoli (2011) reflete sobre o funcionamento da LI nas escolas públicas a partir de informações coletadas na narração de um estudante. Fundamentada em sua experiência com a docência acadêmica na área, a autora sinaliza a situação ofegante do ensino de inglês no sistema público e a aparente resistência aos intuitos de rompê-la. Nesse sentido, a autora aponta a qualificação dos professores como uma rota para interromper o desprestígio. Segundo Miccoli (2011) se os professores ambicionam, através de suas vivências educacionais, vencerem as dificuldades do dia-a-dia devem se fazer cientes de sua função coletiva nesta interrupção. A autora assevera que ser professor consciente de sua profissão, discernir a finalidade do idioma estrangeiro no currículo do ensino fundamental e ter compromisso de alcançar esse objetivo são os três pontos que podem fazer o ensino de língua inglesa na escola pública funcionar, pois dessa maneira o discurso vicioso será desfeito, promovendo relatos benéficos futuramente. (p. 182).

Sabe-se que, infelizmente, não é isso que acontece. O ensino de LI é introduzido normalmente nas escolas públicas pelas cores, números e verbos “*to be*”, ou seja, conteúdos focados nas regras gramaticais totalmente descontextualizadas da realidade, sem o compromisso de esclarecer o real motivo de a disciplina estar inserida no currículo. Além

disso, não há um ensino crítico e consciente sobre as diversas culturas de língua inglesa, por exemplo, apesar de a BNCC definir como segunda competência geral da educação básica o exercício da criticidade frente à primeira competência que ressalta a valorização e utilização dos conhecimentos históricos.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, [2018], p.9).

Torna-se imprescindível, portanto, lembrar que a educação fomentada pelo conhecimento histórico é valorizada na BNCC como fator essencial para persistir. Mas como isso pode acontecer no processo de ensino/aprendizagem de inglês na EP se o aluno não tem acesso a esse conhecimento. Nesse sentido, Siqueira e Anjos (2012, p. 131) afirmam que, “[...] em qualquer área de estudo, a finalidade do ensino aprendizagem de LE deve ser orientada de acordo com o contexto histórico e precisa estar relacionada ao momento cultural vivido pelos aprendizes.” Entende-se que ensinar uma língua adicional sem explicar o contexto na qual ela está inserida na sociedade seria como o pedreiro iniciar uma construção sem a avaliação de um engenheiro civil. Sem informações específicas sobre o tipo de solo, por exemplo, a obra até poderia ser concluída; porém, os resultados poderiam ser desastrosos.

Nessa lógica, cabe dizer que a política do país permite manter o discurso no qual a felicidade é para todos, salientando organização e bem-estar, sem reservas a um público específico. Ressalva-se, porém, que a política educacional demanda que no ensino de LI o aluno seja crítico e consciente não obstante o desconhecimento do aluno sobre o real objetivo da matéria escolar. Nesse sentido, a educação não é clara. Siqueira e Anjos (2012, p.130), observam que “não é de hoje que o ensino de inglês de LE no Brasil vem sendo analisado, discutido e mal interpretado ao longo dos anos, talvez por não se acreditar na sua relevância ou se desconhecer a sua verdadeira finalidade, principalmente na escola.” Infere-se, portanto, que, por não conhecer a realidade, o indivíduo não tem autonomia para interferir nela e o que resta é o discurso de desastre lançado a uma população que está pobre e desprivilegiada por não poder pagar cursos de idiomas. Além disso, a escola pública, espaço de recurso e esperança educacional para essa população não recebe investimentos suficientes. Apesar de ser destinado em média 25% do orçamento geral de cada município para manter e

desenvolver o ensino.³ Em vista disso, vale questionar se este investimento é realmente produtivo.

Salientamos que tais investimentos ínfimos dos quais tratamos não se destinam apenas a artifícios financeiros; igualmente conecta-se a crença, pois é preciso acreditar que é possível aprender inglês e que a EP é o melhor espaço para que isso aconteça. De certo, ressignificar a maneira de olhar para o seu público, para as necessidades individuais e sociais, para o espaço concreto em que essa modalidade de ensino acontece favorece a construção de uma aprendizagem de qualidade. Percebe-se que o conceito de crença nessa conjectura se atém a incredibilidade nas leis governamentais da educação que tratam o ensino de LI, destinando-o a um caminho escuro para se ensinar inglês.

Em virtude dessa condição, aponta-se um exemplo de educação não clara trazido por Paiva (2003), ao denotar o aumento do prestígio da língua inglesa no ano de 1961 depois que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira do ensino médio. Atualmente, a LI na rede pública não reprova, mas os responsáveis por essa mudança até então não esclarecem ao público da EP a razão para tal alteração já que a disciplina compõe a grade curricular. Conclui-se, portanto, que a frustração dos alunos que não aprendem inglês na escola pública é consequência da política educacional no país desde a anexação do ensino de LI na EP brasileira. Enquanto isso, a prática do discurso do insucesso é exposta nacionalmente como um bordão. É claro que não podemos deixar de considerar que o professor precisa se dedicar ao ensino de inglês de qualidade e que o aluno também outorgue aprender inglês e se empenhe para que isso aconteça, pois normalmente tem se atribuído ao aluno à falta de interesse, ao professor a falta de conhecimento e a escola a falta de estrutura. E quem perde nessa dinâmica não é só o aluno -- a educação pública ganha o título de lugar de fracasso.

Desenvolvimento da oralidade por meio de atividades lúdicas.

A oralidade é uma das habilidades inerentes à aprendizagem de um idioma. Porém, esta, conforme os estudos de Tsutya (2013) mencionados inicialmente neste artigo é o instrumento de comunicação mais usado pela sociedade e, contudo, relativo à língua inglesa é pouco trabalhada em sala de aula nas escolas públicas. Ainda nesse estudo a autora diz que “o

³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

desenvolvimento da oralidade exerce um papel importante na aprendizagem do aluno na disciplina de língua inglesa” (p.2). A partir dessa afirmação, ressalta-se que a habilidade oral, há muito tempo vem sendo discutida partindo das dificuldades enfrentadas em seu desenvolvimento. Essas discussões circulam em torno de aspectos que fazem da produção oral um desafio para os profissionais da área.

Numerosas implicações são mencionadas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, desde a falta de estrutura das escolas até os problemas sócio-econômicos (*sic*) nos quais os alunos estão inseridos. Tais problemas interferem diretamente no desempenho das atividades orais em sala de aula. (SILVA, 2011, p.1).

Tais discussões são constatadas diariamente pelos professores das escolas públicas que, em sua maioria, enxergam o ambiente educacional público brasileiro como local adverso para o ensino/aprendizagem de inglês. Percebem também que a ausência de desenvolvimento oral apresenta-se atrelada à questão socioeconômica, reforçando o bordão “inglês para quê?”. Professores declaram que essa é uma pergunta constante no ambiente da EP. Certa vez ouvi essa mesma pergunta de um aluno na escola onde estagiei, o que me levou ao impulso de responder “para se comunicar com os estrangeiros no carnaval, por exemplo, época em que o Brasil mais recebe falantes da língua inglesa”. Porém, observei que a resposta foi inócua perante a realidade do aluno e que ele não havia compreendido como essa questão poderia se tornar parte do mundo dele. Ao refletir a situação, passamos a indagar como um professor de LI pode incentivar os alunos a conquistar sucesso na aprendizagem de inglês e qual seria a resposta plausível a questão “inglês pra quê?”. Sobre isto, retomamos os estudos de Coelho (2005). Ao analisar o quesito “crenças de alunos” no questionário aplicado à sua pesquisa em uma das escolas públicas participantes do referido estudo, a autora apurou que:

Os alunos acreditam que inglês é importante para dar continuidade aos estudos, mais diretamente, entrar na universidade; é importante para conseguir um bom emprego; e, também é importante porque é uma língua que está presente na realidade brasileira, como nos shoppings, nos eletrodomésticos e nas roupas. (COELHO, 2005, p.107).

Alusivo a isso, pressupõe-se que incentivar os alunos a “sonhar” sobre prováveis conquistas futuras seria uma das respostas razoáveis que acorda com a proposta da BNCC e atenua com as discussões arguidas nesse trabalho relativas à conclusão do ensino médio com fluência na língua alvo e adentrar a universidade com maior perspicácia. Ainda nessa perspectiva, outra resposta possível surgiria por meio de uma reflexão crítica sobre a presença da LI na sociedade brasileira, como citam os alunos da pesquisa exposta, se o idioma faz parte do nosso cotidiano, então, preparar-se para o uso da língua em tempo real não seria algo

aplausível? Ao invés de aderir à ideia de que por serem economicamente desprivilegiados para visitar ou estudar em um país de língua inglesa, não precisam aprender a falar inglês. Enquanto isso é considerável esclarecer que no Brasil a demanda por falantes da LI cresce a cada dia em todos os setores.

Atenta a essa demanda, a BNCC alude ao plano de aula com vistas ao eixo oralidade e interação discursiva para o desenvolvimento da habilidade de intercâmbio oral, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira que pressupõem a língua como um discurso enquanto prática social. Os resultados tem sido insatisfatórios, contudo, como argumenta Silva (2011).

O ensino de língua inglesa, assim como outras línguas estrangeiras, nas escolas públicas não tem sido reconhecido satisfatoriamente pelos PCNs ou pela (LDB), os mesmos não consideram relevante o ensino da oralidade em sala de aula. Dessa forma, as escolas que seguem as diretrizes de base só atentam para a leitura e a interpretação textual, e não valoriza (*sic*) a comunicação oral. (SILVA, 2011, p.6).

Visto que em nossa realidade educacional, as explicações acerca do discurso do fracasso no ensino de LI tem se respaldado em resultados negativos atribuídos a oralidade de alunos oriundos de turmas gigantescas e carentes de incentivo para a prática de conversação em língua inglesa, perguntas como -- “inglês pra quê?”, “falar inglês com quem?”, “vamos para os Estados Unidos?” povoam o universo estudantil, restando a eles a esperança de mudar de série como significado de progresso. Sabe-se que a aprendizagem de uma língua adicional não está associada exclusivamente às habilidades de leitura e escrita e aprender um idioma supõe-se obter competências e habilidades ao falar, ouvir, ler e escrever nele, mas argumentamos que a habilidade oral tem sido ignorada e/ou esquecida no ambiente da EP. Vem-nos a dúvida se os resultados mencionados acima são realmente negativos ou o que quer que os tenha acompanhado seja apenas uma crença que desmotiva a prática da habilidade oral, demonstrando um possível fracasso da aprendizagem já que é por ela que se concretiza a língua.

Para refletir a questão inferida, evocamos os estudos de Anjos (2019) realizados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que discutem as atitudes negativas quanto à aprendizagem da língua inglesa. O autor ressalta a necessidade de pensar nos efeitos das atitudes sobre o processo de aprendizagem de um idioma.

[...] no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes podem desenvolver atitudes e, apesar de muitos deles apresentarem atitudes positivas, em muitos contextos, as negativas operam, trazendo consequências nada agradáveis e, por isso, não se pode desconsiderá-las. (ANJOS, 2019, p.90).

Diante disso, não é novidade que a crença no fracasso venha desmotivando os alunos, mas é necessário que se busque meios para superar e desenvolver a habilidade oral na língua inglesa. Silva e Calvo (2013) argumentam que atividades como bingos, jogos de mímicas, atividades de humor, dramatizações, filmagens e produções de texto podem ajudar a contornar a timidez dos alunos e os motivar. Sugerem lançarmos um novo olhar sobre o ensino de LI e realizarmos investimentos na formação dos profissionais para fazer brotar aulas formuladas adequadamente e estratégias traçadas eficazmente. Assim sendo, quando o aluno percebe a sua capacidade de se comunicar oralmente na língua inglesa, ele também pode vir a se motivar a aprender o idioma.

Trevisol, Santos e Alves (2014) em um projeto desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) aplicado na Escola Estadual de Jacobina na Bahia propõem atividades que possibilitem o uso de novas tecnologias e aproveitamento dos recursos multimídias. Atentam para a contribuição das atividades desenvolvidas pelos bolsistas no projeto, dentre outras, o rompimento do pensamento de que o inglês só está presente no ambiente escolar e que o livro didático é o único meio de se aprender. Ressaltam que ensinar é um processo de reconstrução pessoal e profissional.

Outra ação importante promovida pelos bolsistas é a desconstrução da ideia que o Inglês está presente apenas na sala de aula e que usar o livro didático é a única maneira de se aprender. Tendo em vista essa crença, os membros do projeto se empenharam em criar tarefas que necessitem da prática da oralidade, trazendo abordagens que possam ser divertidas, que cativem o aluno e sejam ao mesmo tempo didáticas, utilizando recursos como games, vídeos, música, dentre outros. Além disso, tem-se estreitado as relações que os alunos têm com a Língua Inglesa, mostrando que ela não está distante, mas sim inserida no nosso dia a dia como, por exemplo, por meio da cultura, da internet, do cinema, e pode fazer parte do nosso contexto diário. Dado que apresenta aos alunos importância no fato de procurar compreender a Língua Inglesa. (TREVISOL, SANTOS e ALVES, 2014, p.5- 6).

Em um projeto de intervenção para a oralidade nas aulas de inglês produzido em escola estadual do sistema público do Paraná, aplicado inicialmente à turma do 1º ano do ensino médio, Tsutya (2013) descreve atividades motivadoras desenvolvidas tais como futebol, resenhas fílmicas, regras de etiquetas, dentre outras. Essas atividades foram pensadas como processo criativo, contextualizando oralidade e reflexão das práticas sociais com o intuito de explorar a língua em diferentes contextos.

Através do ensino e ênfase na oralidade, torna-se possível a aproximação dos sujeitos com a realidade, possibilitando-lhe que o processo de aprendizagem seja fundamental e lhe encorajar a disponibilidade para correr riscos, superar a ansiedade e a inibição, motivando-o de forma que o ato de aprender lhe proporcione a oportunidade de refletir sobre seu progresso e lhe encoraje a autonomia. (TSUTYA, 2013, p.6).

A autora também destaca -- com base em suas experiências docentes-- que as dificuldades pelas quais os alunos passam são ocasionadas pela utilização contínua do método tradicionalista, adotadas insistentemente pelos docentes e acentuado na transmissão de conhecimentos, na memorização e em atividades desconectadas das práticas orais e comunicativas.

Para concluir a reflexão, destaca-se a importância do desenvolvimento da oralidade no processo de aprendizagem de um idioma e da sua conexão com outras habilidades, blindando a carência dela nas aulas de inglês da rede básica de ensino interposta pelos entraves que cercam a promoção equivalente.

Adaptação do curso de Letras e a formação docente.

A carência de qualificação dos professores vem sendo apontada em pesquisas da área como conciliadora do fracasso. Por conta disso, lança-se um olhar ao curso de Letras nas universidades federais para sugerir a desmistificação do fracasso baseado em teóricos que comungam da ideia.

Ao adentrar o curso, os graduandos oriundos das escolas públicas brasileiras crêem poder sanar as dificuldades enfrentadas para desenvolver habilidades avançadas no idioma. Oliveira (2011) aponta para a desmistificação dessa ilusão já no primeiro semestre:

Os alunos acreditam que vão aprender inglês durante o curso, quando, de fato, já deveriam ter competência mínima para acompanhá-lo. Infelizmente, a realidade é outra. No curso em que leciono, por exemplo, pelo menos 30% dos alunos entram sem saber falar inglês. Já no segundo semestre, eles se deparam com disciplinas como fonologia da língua inglesa, ou prática pedagógica II, que são ministradas em língua inglesa. (OLIVEIRA, 2011, p.76).

Segundo a autora, essa situação leva muitos alunos à frustração e à desistência. Quanto a esta percepção, acentua-se que o Projeto Político do Curso (PPC) está sendo atualizado e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) revistos. O que leva-se a esperar maiores índices de profissionais qualificados na área, mas enquanto isso denota-se que os graduandos que seguem acreditando em melhorias até a conclusão do curso não recebem o devido suporte institucional, ainda que existam programas e aplicativos como o *My English Online* e o *Duolingo* que agreguem aprendizagem mútua de LI aos universitários, estes raramente conseguem acompanhar estudos adicionais à sua carga horária no curso pois em sua maioria enfrentam uma via de mão dupla dentre muitos aspectos recorrentes para cursar o ensino superior, conservando apenas as horas aulas do curso como tempo oportuno para se qualificar. Obtendo assim resultados ineficientes. Os professores, muitos deles carentes de

formação, atualização e/ou capacitação seguem ignorando o problema haja vista a miopia pertinente aqueles que insistem em continuar em sua zona de conforto e/ou preservar o *status quo* sem que atuem crítica e politicamente para contribuir com as mudanças nesse cenário como argumentam Siqueira e Anjos (2012):

A educação linguística pública é viável e as histórias de sucesso, embora poucas dentro de um universo tão grande, nos convencem de que é possível começarmos a pensar em mudança. Inegavelmente, pelos mais diversos motivos, há uma carência gritante de professores qualificados na disciplina de língua estrangeira (LE), mas também daqueles capazes de se ‘rebelar’ e assumir a sua posição de intelectuais transformadores [...]. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 142).

O papel de professor transformador não se atém apenas à educação básica, ainda que ensinar no sistema público seja tarefa desafiadora devido a diversos entraves como o da desvalorização dos professores e por bordões como “inglês pra quê?”. É preciso também que os professores em formação sejam conscientizados de seu papel interventor, assim como sejam os docentes do curso de Letras ao notarem a inaptidão das habilidades inerentes ao desenvolvimento qualificado da língua inglesa.

Malatér (2006) em um estudo sobre crenças dos estudantes do curso de licenciatura em Letras em relação à habilidade oral buscou diagnosticar as assimilações desses discentes sobre a consciência profissional. A autora estudou também a crença dos acadêmicos no desenvolvimento da oralidade como elemento para saber ensinar. Essa premissa originou alguns questionamentos que permeiam sua investigação, inclusive o fato da fluência do professor de línguas ser suficiente para uma aprendizagem de qualidade. Malatér (2006) declara que os discentes têm consciência da importância da competência oral, mas compreendem que ela não é garantia de sucesso. A autora reconhece, portanto, a necessidade de se pesquisar a crença de professores em formação e de realizar um acompanhamento dessa população durante o curso de graduação para averiguar se suas crenças mudaram e como as mesmas se desenvolveram.

Objetivando também analisar crenças de professores e alunos na EP e entender como eles explicam suas práticas nesse cenário, Coelho (2005, p.116) destaca que “os professores acreditam [...não ser esse] o espaço adequado para se aprender a LI e tecem comparações com as condições favoráveis encontradas por eles nos cursos de idiomas”. Para a autora, as crenças demonstradas pelos professores são um reflexo de como enxergam seus aprendizes e o espaço educativo. A explicação pode encontrar respaldo, portanto, em como esses professores aprenderam e como foram ensinados. Ser professor em todas as modalidades é adotar uma postura diferenciada e crítica no seu ambiente educativo, pois há

um ciclo educacional que precisa ser repensado desde as atitudes negativas apresentadas na EP e refletido continuamente no ensino superior, como adverte Anjos (2019).

Assim, reitero a necessidade de investigar as atitudes no contexto da sala de aula de língua inglesa, para que as negativas não alcancem mais a educação superior e os aprendizes não cheguem nesse nível de educação com baixo grau de conhecimento nesse idioma, acabando de uma vez por todas com o fluxo de gerações com pouca ou nenhuma habilidade em língua inglesa, após sete anos de estudos na educação básica. (ANJOS, 2019, p.104).

O que se presume diante das discussões aferidas é que o vai e vem entre escola básica e ensino superior de graduandos e alunos que não conseguem aprender inglês é que mantém o círculo vicioso de fracasso; portanto, é preciso rompê-lo. Esse rompimento pode ser visto em tempo hábil a partir de modificações no currículo de Letras, incluindo uma sequência de disciplinas que promovam o desenvolvimento do idioma nas quatro habilidades possibilitando que os graduandos alcancem qualificação na LI em maior porcentagem nas horas aulas das disciplinas; elevando um olhar específico à realidade dos universitários, facultando maior ênfase aos estágios supervisionados de maneira tal que propiciem aos graduandos práticas docentes durante todo o curso, não restringindo ao um único semestre para este fim. Atados a isso a disponibilização de materiais de estudo contextualizados e dinâmicos como orientações e produções de jogos, memes e atividades afins para que os futuros professores nesse percurso possam criar, organizar e aplicar essas atividades nos estágios obtendo maior proficiência na área; e, ao finalizar o curso, aplicar testes que comprovem as habilidades. Assim, teremos professores bem formados, capazes de transformar o cenário da escola pública.

Considerações finais

Consideramos que existe um discurso do fracasso que se acentua na veracidade de que a maioria dos alunos da escola pública, ao finalizar o ensino médio, não fala inglês. Esse discurso negativo muito provavelmente teve início quando a LDB retirou a obrigatoriedade do ensino de LI, deixando a cargo da escola a opção pelo idioma. Esse episódio assenhoreou a crença dos professores, pais, alunos e sociedade nos cursos privados e escolas de idiomas como melhor lugar para se aprender inglês a despeito da escola pública. Essa crença tem desmotivado o aluno e tal desmotivação vem fortalecendo os aspectos que dificultam a aprendizagem da língua inglesa tais como uso contínuo de uma metodologia tradicional que visa um ensino mediado pela leitura e tradução de textos, limitando o progresso oral; a

desqualificação profissional do professor; atribuição de carga horária mínima semanal às atividades em sala de aula; desprestígio da língua face às outras matérias; e material didático insuficiente e/ou dissociado da realidade do aluno.

Conforme proposto, elencamos as soluções apresentadas por pesquisadores que fundamentaram este artigo, soluções as quais pensamos ser eficazes para enfrentar as dificuldades existentes. São estas: comprometimento de todos com um ensino de qualidade; inovação na metodologia; formação qualificada e continuada dos profissionais da área; mudanças curriculares; crença positiva; conhecimento da finalidade real da disciplina no currículo; ambiente atrativo; adequação do plano de aula a contextos que fazem parte do dia a dia do aluno.

Quanto à questão problema que orientou este estudo, salientamos que não há respostas conclusivas em si, mas é preciso pensar, enquanto seres críticos e ativos no sistema educacional até que ponto crenças, discursos e atitudes negativas são capazes de interferir no ensino/aprendizagem da LI. Baseando-nos em estudos de Barcelos (2011), Miccoli (2011) e Anjos (2013, 2019), refletimos sobre tais influências e assentimos que se as crenças que nutrem atitudes e discursos adversos causam grandes impactos na aprendizagem e ensino, de igual modo os positivos podem acarretar modificações substanciais nesse processo.

Dito isso, compreende-se a necessidade de mudanças nos cursos de Letras visto que pesquisas têm indicado que, ao completar o ensino médio, a maioria dos alunos não obtém sucesso na aquisição da LI. Sendo assim, sugerimos a atualização das disciplinas do currículo, adicionando componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento e a formação qualificada na língua inglesa a resvalar em transparência e objetividade na educação básica, através da qual os alunos possam compreender o real motivo de estudar o idioma.

Observamos também que a música e a tecnologia podem vir a ser instrumentos eficazes para desenvolver as habilidades inerentes à aprendizagem da LI. Essa reflexão se baseia nos estudos de Davi (2016) sobre a relevância do idioma no mundo moderno, considerando críticas e questionamentos em torno dele nas escolas públicas:

Para tanto, percebe-se que o ensino da língua dever (*sic*) ter como ponto inicial para aprendizagem um fator importante: um constante relacionamento com o cotidiano, com o que acontece na rotina diária das pessoas, de maneira que permita ao indivíduo satisfazer suas necessidades pessoais. (DAVID, 2016, p.26).

Assim sendo, ratificamos que a música, além de fazer parte do dia a dia do povo brasileiro, é também motivadora, atraente e universal visto que frequentemente alegra e conforta corpos e mentes, além de contribuir para aprendizagens linguísticas, culturais,

históricas, dentre outras. E quem nunca ouviu uma canção romântica sonhando em decifrá-la ou até mesmo chorou sem compreendê-la? Portanto, se a música age intensamente sobre o ser humano, porque não vinculá-la ao seu processo de aprendizagem?

Concluimos convidando-vos a crer na possibilidade de aprendizagem da língua inglesa na escola pública com vistas a interromper o discurso do fracasso, tomando como empréstimo o argumento de Miccoli (2011) no qual aprender inglês na escola pública se atrela à coletividade consciente sobre o papel de cada um nesse rompimento. Corroborando com essa premissa, Trevisol, Santos e Alves (2014) e Silva e Calvo (2013) propõem a realização de atividades colaborativas, tecnológicas e fílmicas assim como dramatizações, jogos, bingos e exercícios humorísticos para contornar a timidez e motivar os alunos a desenvolver-se oralmente. Apesar de didaticamente desafiador, o reinventar-se como docente vem emprestar viço e vigor a um cenário onde aprender inglês tem se tornado não apenas necessário e urgente, mas também possível.

Referências

ANJOS, F. A. “Não me sinto motivado(a) para aprender inglês aqui”: interpretando a rota das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. In: **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 89 - 106, maio/ago. 2019.

ANJOS, F. A. "Pra que estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?": um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27220/1/Disserta%20c3%a7%20a3o%20de%20FI%20c3%a1vius%20dos%20Anjos.pdf> Acesso em: 16 abr.2021.

BALBINO, F. P; SILVA, J. P. G; SILVA M. G. Análise do uso da oralidade nas aulas de língua inglesa do ensino médio. Brasília, [2014]. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/57206bdb0d02a7b1cac4320335562030.pdf Acessado em: 04 fev. 2020.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C.(org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p.147- 158.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018.p.241-265. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. >Acessado em: 09 abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. p.7-15. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. >Acessado em: 23 abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**, 2007/2020. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>Acessado em: 19 de maio de 2021.

CHAGAS, F. A. et al. Dificuldades de aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental: um estudo de campo. In: **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Teresina, v.4, n.1, p.138 - 141, jan./jun.2016.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2005.

DAVID, R. S. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: O Real e o Ideal. **Revista Ciências Humanas**. 17. ed. São Paulo, v.9, n. 2, p.24 -31, dez.2016. No prelo.

JARETA, G. Porque o ensino de inglês não decola no Brasil. In. **Revista educação**. 04 nov.2015. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/por-que-o-ensino-do-ingles-nao-decola-no-brasil/>> Acessado em: 30 mar.2021.

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

LIMA, D. C. de (Org.) Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

MALATÉR, L. O. A competência oral em Língua Inglesa sob o olhar de futuros professores. Rio Grande do Sul, [2006], p.642 - 656. Disponível em:

<<http://www.repositório.furg.br/bitstream/handle.pdf>> Acessado em: 13. abr. 2021.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p.171-184.

OLIVEIRA, A. P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se professor. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, U. M. “Lá vem a aula que eu não aprendo nada”: insucesso na aprendizagem de Língua Inglesa como segunda língua. **Rev. Entre Línguas**, Araraquara, v.6, n.2, p.298-306, jul./dez. 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13219>

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53 -84.

PATI, C. A receita do fracasso do brasileiro ao falar inglês. Cultura do quebra-galho impera no ensino de inglês na rede pública. In: **Revista Exame**. 27 Dez. 2015. Disponível em: <<https://exame.com/carreira/a-receita-do-fracasso-dos-brasileiros-ao-falar-ingles/>> Acessado em: 30 mar.2021.

SANTOS, C. A. F; OLIVEIRA, Y. M; SOUZA, I. N. B. O Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil e a Ciência da Linguagem de Noam Chomsky. **Revista Philogus**, Rio de Janeiro, ano 25, n.75, p.2064 – 2074 set/dez, 2019.

SANTOS, E. S. S.O ensino da Língua Inglesa no Brasil. **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n.01, dez/2011.

SILVA, M. S. Dificuldades no ensino da oralidade em aulas de língua inglesa. In: **Revista Fronteira Digital**, Campina Grande, PB, ano II, n. 04, p.92-99, ago./dez. 2011. Disponível em:<http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4_2011/fronteira_digital_n4_2011_art_7.pdf>. Acesso em: 04 fev.2020.

SILVA, S. CALVO, L. C. S. Oralidade em língua inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2013.v.1. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_salette_da_silva.pdf>Acessado em: 17 mar. 2020.

SIQUEIRA, D. S; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu bom funcionamento. In: **Muitas vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p.127-149, 2012.

TREVISOL, J. R; SANTOS, G. M; ALVES, J. P. Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em inglês: uma experiência do PIBID para a formação docente. In: **Revista eletrônica Falas Breves, Múltiplos Olhares**, Breves - PA, v. 1, fev./2014. Disponível em: <<http://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/viewFile/15/21>> Acesso em: 06 fev./2020.

TSUTIYA, A. M.A oralidade nas aulas de língua inglesa. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v.1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipar_lem_artigo_aparecida_mitie_tsutiya.pdf.> Acessado em: 20 jan.2020.