

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.013

ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DO FRACASSO.

Emerson Araujo Rodrigues¹

RESUMO

Este artigo discute a importância fundamental do ensino de Língua Inglesa e suas literaturas em meio ao contexto globalizado contemporâneo. Destaca-se o papel crucial que essa disciplina desempenha na inclusão social e na formação do cidadão brasileiro no cenário mundial atual. Uma análise crítica é direcionada ao determinismo social presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apontando a necessidade premente de desconstruir a visão marginal e instrumental atribuída ao ensino de língua estrangeira. Essa desconstrução não apenas amplia o acesso à língua inglesa, mas também fornece subsídios intelectuais essenciais para a adaptação do indivíduo à aldeia global, onde a comunicação plena é vital para a sobrevivência e o sucesso. Explora-se, ainda, um panorama abrangente do ensino de Língua Estrangeira no Brasil, destacando-se a marginalização histórica dessa disciplina após o período áureo das línguas estrangeiras. Apesar das diretrizes legais que garantem o direito universal ao aprendizado de línguas estrangeiras, observam-se lacunas significativas na oferta de condições de ensino, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. Adicionalmente, são analisadas as atuais condições do ensino de Língua Inglesa no país, ressaltando estatísticas preocupantes sobre a fluência no idioma e os desafios enfrentados, como a escassez de material autêntico e a ênfase excessiva em conteúdos gramaticais em detrimento da prática comunicativa. Essas reflexões reforçam a urgência de mudanças estruturais e curriculares para garantir um ensino de qualidade que atenda às demandas da

1 Mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University, EUA, profemersonrodrigues@gmail.com

sociedade contemporânea, assegurando assim o pleno desenvolvimento dos alunos e sua inserção efetiva em um mundo cada vez mais interconectado.

Palavras-chave: Ensino de inglês, Língua estrangeira, educação pública, escola pública brasileira.

ABSTRACT

This article discusses the fundamental importance of English language teaching and its literatures in the context of contemporary globalization. It highlights the crucial role that this subject plays in social inclusion and the formation of Brazilian citizens in today's global landscape. A critical analysis is directed at the social determinism present in the National Curriculum Parameters (PCNs), pointing to the urgent need to deconstruct the marginal and instrumental view attributed to foreign language teaching. This deconstruction not only expands access to the English language but also provides essential intellectual tools for the individual's adaptation to the global village, where full communication is vital for survival and success. Additionally, a comprehensive overview of foreign language teaching in Brazil is explored, emphasizing the historical marginalization of this subject after the golden age of foreign languages. Despite legal guidelines guaranteeing the universal right to foreign language learning, significant gaps are observed in the provision of teaching conditions, particularly regarding the development of communicative skills. Moreover, the current state of English language teaching in the country is analyzed, highlighting alarming statistics about language fluency and the challenges faced, such as the scarcity of authentic materials and the excessive emphasis on grammatical content at the expense of communicative practice. These reflections underscore the urgency of structural and curricular changes to ensure quality teaching that meets the demands of contemporary society, thus ensuring the full development of students and their effective integration into an increasingly interconnected world.

Keywords: English teaching, foreign language, public education, Brazilian public schools.

METODOLOGIA

Este trabalho utiliza o método bibliográfico como abordagem principal para a análise do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. O

método bibliográfico consiste em uma investigação a partir de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais relevantes para o tema. Dessa forma, foi realizada uma ampla revisão de literatura, com o objetivo de compreender e discutir as problemáticas do ensino de inglês, tanto sob a perspectiva histórica quanto pedagógica.

As principais fontes utilizadas incluem obras de Paulo Freire (2015), que embasam a reflexão crítica sobre a prática educativa, relatórios do British Council (2015), que fornecem dados sobre a realidade do ensino de inglês no Brasil, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, que estabelecem diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Além disso, foi considerado um conjunto de artigos e livros acadêmicos de autores como Leffa (2011), Oliveira e Paiva (2011), entre outros, que tratam dos desafios e fracassos no ensino de línguas em escolas públicas.

O método bibliográfico permitiu uma análise crítica e reflexiva das teorias e dados existentes, com a finalidade de proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no ensino de língua inglesa no contexto da educação pública brasileira.

INTRODUÇÃO

Este trabalho terá como objetivo uma reflexão sobre o ensino da língua inglesa no contexto da escola pública brasileira. Como já dito por Paulo Freire (1996), na formação permanente dos professores o momento de grande importância é o da reflexão crítica sobre a prática docente. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática futura.

Sendo este um trabalho que propõe reflexão sobre a prática do ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, procuraremos pensar e repensar mitos, crenças e, até mesmo, preconceitos presentes neste contexto. Preconceitos presentes e enraizados desde a elaboração do Plano Nacional de Educação (PCN).

A educação em geral tem como objetivo a conquista da plena cidadania, sendo esta fruto de direitos e deveres reconhecidos pela Constituição de 1988 proporcionando a todos que ela buscar tornem-se aptos a exercer seu papel social, bem como compreender as múltiplas sociedades que o cercam, participando do mundo globalizado e compreendendo a sua própria identidade neste mundo que há cada dia se torna tão próximo. Para tanto, a língua inglesa tem seu papel garantido, não devendo ser tratada como simplória disciplina sem importância, mas sim como uma ferramenta social e cultural para compreender e participar desta era global.

Procuraremos também compreender a escolha desta língua para a Educação Básica. Língua esta que, deixando de ser apenas uma língua estrangeira moderna, assume seu papel de língua franca, necessária para a boa comunicação e intercâmbio entre os povos.

Dialogaremos sobre os fracassos e o discurso de derrota que por gerações vem acompanhando o ensino de língua inglesa nas escolas e, ao analisarmos todos esses pontos, repensaremos a formação do professor de língua inglesa nas universidades brasileiras.

A PROBLEMÁTICA DO FRACASSO

O ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras há muito vem se esco-rando em fracassos. E para a justificativa de tais fracassos, segundo Leffa (2011), existe a tentativa de criar bodes expiatórios, sendo eles o governo, o professor ou o aluno.

Estes fracassos estão relacionados a mitos e preconceitos, tanto por parte de quem se propõe a ensinar a língua inglesa, quanto de quem se propõe, ou deveria se propor a aprender.

Começemos pelo aluno, este que é o alvo de todo educador. Ao alcançar o 6º ano do ensino fundamental, período em que, em geral, os alunos da rede pública começam seus primeiros contatos formais com esta língua, nos deparamos com estudantes curiosos e interessados nesta neste novo idioma que a eles se apresenta. Muitos, inclusive, chegam de fato querendo aprendê-lo e dominar todas as suas habilidades comunicativas. Porém, logo começam a se sentirem desmotivados por serem expostos a aulas repetitivas, monótonas, nada atrativas, onde se ensinam apenas regras gramaticais e nenhum objetivo é apresentado ao aluno. Isto é, umas das explicações para o aluno que não estuda é a falta de objetivo. Ao aluno é ensinado uma língua a ele estranha sem ser estabelecidos alvos e objetivos para o que é proposto. O aluno caminha, ou é empurrado, durante um ano escolar, sem saber onde chegar.

Logo, começam os questionamentos tais como “porque aprender inglês se lá eles não aprendem português?” ou “por que devo aprender inglês se não sei nem bem a minha própria língua?”. Já nestes questionamentos, encontramos um dos maiores responsáveis pelo fracasso do ensino de inglês, o preconceito. Leffa (2011) diz:

ao se afirmar que o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, tenta-se tirar dele a oportunidade de aprender a língua estrangeira. Insiste-se em lhe dar um conhecimento que ele já tem (a língua nacional) negando-lhe o acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira).

Como já bem sinalizado por Moita Lopes (1996):

A literatura não registra nenhum estudo que correlacione aptidão para aprender LEs² e classe social [...]. Portanto, acredito que não reste outra justificativa a não ser de a de fundo ideológico para explicar os julgamentos por parte dos professores sobre as inabilidades dos alunos de escola pública para aprender LEs.

Isto é, afirmar que nas escolas públicas não é possível aprender inglês é uma forma de perpetuar o discurso de derrota e o preconceito para com este

2 Língua Estrangeira

segmento. Afirma-se, desta forma, que “falta alguma coisa no aluno da escola pública que o impede de aprender e que, por isso, seu rendimento escolar será sempre deficitário” (OLIVEIRA, 2011: 102).

Os professores também têm seu papel no fracasso do ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Em geral, por serem eles os primeiros a não acreditarem ser possível ensinar língua estrangeira na escola, reproduzindo este discurso de derrota há tempos perpetuado (Leffa, 2011) oferecendo, assim, aulas superficiais. Conforme nos fala Moreira (2002):

A atitude do professor de 1º e 2º graus [ensino fundamental e ensino médio] em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno.

Atribui-se assim uma postura preconceituosa por parte do professor e a perpetuação da ideia elitista de aprendizado da língua inglesa.

Esta, porém, não é a única questão em relação aos professores. Um dos problemas mais graves é a má formação. Não é difícil encontrar professores que não são proficientes no idioma que ensinam. E, professores que não dominam o conteúdo que ensinam não é caso exclusivo do ensino de língua estrangeira. Em uma avaliação realizada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, 3.000 professores, tiraram nota zero (Folha Online, 2009). Isto é, temos em nossas salas de aula educadores licenciados que não dominam aquilo que seus diplomas dizem dominar. E neste ponto, Leffa (2011) afirma que “o fracasso contundente da escola fica estampado na nudez irretorquível do aluno”. Isto porque, segundo o mesmo autor, “o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada”. Não é possível fingir que se aprende. Mas como aprender se quem ensina não conhece o que está sendo ensinado?

Ainda em relação aos professores, embora “87% deles possuem ensino superior”, “a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa” (BRITISH COUNCIL, 2015).

A situação na escola pública se torna ainda mais grave porque não existe cobrança e fiscalização por parte do governo.

PCNS, GOVERNO E LEGISLAÇÃO

O ensino de inglês no Brasil é regulamentado por instâncias descentralizadas. Segundo relatório do British Council (2015) “são duas as principais instâncias decisórias que articulam as normas para a Educação Básica brasileira: a esfera federal, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais; e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios”. Ainda segundo este mesmo relatório, o ensino de língua inglesa nas escolas regulares “é pouco regulamentada no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização” (BRITISH COUNCIL, 2015).

Primeiro precisamos compreender que os Parâmetros Curriculares Nacionais falam do ensino de uma língua estrangeira moderna, e não da língua inglesa específica. Portanto, dependendo da região e instância, pode-se ser ofertado o ensino da língua espanhola ou francesa, por exemplo.

O foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeiras na Educação (pública) Básica é a leitura. Exclui-se as demais habilidades comunicativas da língua como a produção oral. Segundo o documento, a implementação e ensino de uma língua estrangeira no contexto educacional brasileiro “requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população” (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda acrescentam que:

somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 20)

Neste ponto, Oliveira e Paiva (2011) destaca, mais uma vez, a existência de “um grande preconceito contra as classes mais populares” na oferta de língua estrangeira e, no objeto de estudo deste trabalho, da língua inglesa. Considerando que a escola pública há um longo tempo é considerada escola de pobre, a existência de documentos oficiais com tal discurso “atribui um papel elitista ao inglês ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções

culturais, como cinema e a televisão, que chegam a todas as camadas da população” (OLIVEIRA E PAIVA, 2011). Isto é, a predominância da abordagem escrita exclui o aluno das práticas contemporâneas de letramento.

Além do preconceito mencionado por Oliveira e Paiva (2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais justificam também o foco no ensino da leitura considerando “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras” (BRASIL, 1998). Dentre os fatores mencionados, tais como carga horária reduzida, classes superlotadas e material didático reduzido, o documento cita também o “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores”. Tal afirmação é gravíssima e nos leva de volta ao problema já mencionado no capítulo 1 deste trabalho. Temos um documento que é conivente com a má formação dos professores de língua estrangeira, que admite existir professores despreparados nas nossas salas de aula e que nada se propõe para mudar tal realidade.

Percebemos que documentos oficiais tratam o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares com grande descaso. Parecem o considerar como algo de pouca importância. Além da não padronização, já que cada instância oferta a língua estrangeira moderna que desejar e as esferas municipais e estaduais tem autonomia para elaborar seus próprios currículos mínimos desde que sigam as diretrizes do PCN e da Lei de Diretrizes e Bases, não existem processos de avaliação e mensuração do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras (BRITISH COUNCIL, 2015). Segundo Leffa (2011: 17), “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 cria e nada acontece”.

Todo esse cenário conduz a uma grande desvalorização do ensino de língua inglesa nas escolas públicas e

a desvalorização da língua inglesa (ou de qualquer outra LE) acaba se manifestando não apenas na carga horária mínima, na falta de material didático apropriado, ou nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo de pais e estudantes de todas as classes sociais (...), mas principalmente no fato de destiná-la a professores leigos para cumprir a sua carga horária (COX & ASSIS-PETERSON *apud* SIQUEIRA, 2011: 97)

Vivemos uma situação de indiferença para com a escola pública e, em especial, o ensino de língua estrangeira neste ambiente. Oliveira (2011) conclui que “criar leis e regulamentação para reger o sistema de ensino e não promover os meios para que a lei se concretize é adotar uma política de fingimento”.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR – A RESPONSABILIDADE DAS IESS³

Já que, conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, temos um PCN conivente com uma má formação do professor, analisemos a oferta de formação docente pelas universidades brasileiras.

Conforme destacado por Oliveira (2011), “um dos motivos da escola não ensinar a língua estrangeira é a má formação dos seus docentes”. Isso nos leva a refletir sobre o que as faculdades de Letras estão oferecendo aos seus ingressos e egressos. Primeiramente temos, como já dito, professores que saem dos cursos de Letras sem saber falar inglês. Ao encararem uma sala de aula, estes profissionais licenciados oferecem aulas superficiais, desmotivadoras e em L1⁴. Questionamos e buscamos entender como um profissional egressa dos cursos de Letras sem saber falar o idioma que se propõe a ensinar.

Em geral, e predominantemente, os cursos de Letras oferecem dupla qualificação, isto é, seus egressos saem formados em língua portuguesa e língua inglesa, tendo a carga horária da faculdade dividida entre os dois idiomas além das aulas de literatura e demais disciplinas necessárias a formação docente. Segundo relatório do British Council (2015), dos professores de inglês com nível superior pesquisados, 26% são formados em português/inglês e apenas 13% optaram pela formação em língua estrangeira e respectiva literatura.

Por outro lado, embora já existam cursos de licenciatura em Letras com dedicação exclusiva à língua estrangeira⁵, “o número de horas dedicadas ao ensino de língua inglesa propriamente dita não contempla nem 500 horas” (OLIVEIRA, A. P. de, 2011:71). Ainda segundo a referida autora, “tal número de horas seria desejável para garantir que os futuros professores de inglês atingissem um nível de proficiência B2⁶. O British Council (2015), em seu relatório sobre o ensino de língua inglesa na rede pública brasileira, destaca que dentre as prin-

3 Instituições de Ensino Superior

4 Língua Materna, no nosso caso, a língua portuguesa.

5 A USP, entendendo que havia em São Paulo cursos suficientes para a formação de professores de português, solicitou autorização, em regime especial, para a implantação de uma terceira possibilidade de habilitação - Língua Estrangeira e respectiva literatura. O Conselho Federal, no entanto, teve o bom senso de acatar o parecer do relator a favor a essa terceira opção para todo o território nacional. (PAIVA, 2005)

6 O nível B2, de acordo com o Quadro de Referências Comum Europeu (www.coe.int), descreve um falante com esse nível de proficiência como alguém que pode entender as ideias principais de textos complexos, incluindo discussões no seu campo de especialização. Pode interagir com um grau

cipais dificuldades associadas à formação, 55% dos professores entrevistados disseram não ter oportunidades de conversar em inglês e outros 22% alegaram ter dificuldade com a língua falada. Em relação a tais dificuldades, Oliveira, A. P. de (2011) destaca que em suas “conversas com colegas de várias IESs, públicas e privadas, revelam que ainda existem professores que ensinam em L1 [nos cursos de letras], e que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos”.

Como solução para o problema de egressos sem domínio satisfatório da língua inglesa, Martins (2005: 94 *apud* OLIVEIRA, A. P. de, 2011) propõe a instituição de um exame de proficiência aos egressos dos cursos de Letras:

Um exame de proficiência para professores poderia funcionar como um pré-requisito para a contratação de profissionais da área, em todos os ambientes em que a língua inglesa fosse ensinada, principalmente na rede pública, pois aí que temos a maior concentração de alunos e professores, causando, dessa forma, um efeito retroativo, por fazer com que egressos de cursos de letras, ou professores que já se graduaram há mais tempo, se preparem para preencher esse pré-requisito, além de fazer com que alunos dos cursos de letras comecem a se dedicar com mais afinco às disciplinas de língua inglesa, gerando uma exigência maior de seus professores e coordenadores, podendo potencialmente influenciar também o aluno do ensino médio e até do fundamental.

Oliveira, A. P. de (2011) argumenta que “enquanto permitirmos a saída de futuros professores de inglês que não falam inglês”, continuaremos a reproduzir um cenário deprimente, inaceitável e desesperanço e a ter profissionais em sala de aula tentando ensinar o que são sabem e gerando pouca valorização do segmento. Além disso, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras afirmam que tal curso deve contribuir para “domínio do uso da língua (...) nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (BRASIL, 2001). Sendo assim, os profissionais licenciados em Letras – língua estrangeira devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (BRASIL, 2001). Oliveira, A. P. de (2011) acredita que um exame final de proficiên-

de fluência e espontaneidade com falantes nativos e pode produzir uma série de textos em vários campos do saber. (OLIVEIRA, A. P., 2011)

cia aplicados aos egressos de Letras daria mais credibilidade aos cursos e aos professores por eles formados.

Se compararmos os currículos de alguns anos atrás com os atuais, percebemos mudanças significativas já que as diretrizes curriculares sugerem uma maior flexibilização deste de forma a atender as expectativas em relação ao exercício da futura profissão, deixando de ter como foco as disciplinas por compreender ser:

currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador. (BRASIL, 2001: 29)

Cabe ressaltar que a flexibilidade na organização dos cursos de Letras não exclui as disciplinas convencionais (BRASIL, 2001). Esta flexibilização pode ser considerada um avanço na legislação para os cursos de licenciatura, mas nada fala sobre a formação do professor-crítico.

A formação de professores-críticos, que refletem sobre a sua prática e os contextos que a cercam se faz necessária tendo em vista que a “necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social” (PIMENTA *apud* SIQUEIRA, 2001: 103). E tais situações se fazem presentes no contexto da educação pública.

A educação pública necessita de professores de língua estrangeira que sejam críticos e reflexivos sobre a sua prática. Que compreendam o meio em que ela se insere. Que perceba as suas necessidades e tenham desejo de atuar como agentes transformadores. Sendo os próprios professores agentes transformadores, torna-se mais fácil transformar seus alunos em cidadãos ativos e críticos (SIQUEIRA, 2011) que fazem uso da língua inglesa como ferramenta para leitura de mundo e de sua realidade. Vale observar que a formação de professores de língua estrangeira que sejam críticos se faz urgente porque

aqueles envolvidos com a educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais ou percebem que, tendo em vista o fato de

trabalhem com a linguagem, estão claramente envolvidos com a vida política e social (GEE *apud* OLIVEIRA, 2011).

Em termos de prática educativa e libertadora, Paulo Freire (2015) argumenta que “[n]enhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos”. Ela deve ser libertadora tanto para alunos quanto para professores. Siqueira (2011: 107) acrescenta que

na posição de formadores de professores dos cursos de letras, [tais cursos devem] pensar em como agir para preparar os futuros professores de LE, levando em consideração as idiosincrasias e as necessidades dos alunos das classes subalternas, maioria absoluta da escola pública.

Freire (2015) acrescenta ainda que professores que mantêm uma prática crítico-reflexiva conseguem ter uma postura de rejeição a qualquer tipo de discriminação, sendo esta postura necessária a prática docente na educação pública. Afirma ele que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2015:37).

SE FRACASSAMOS, POR QUE AINDA ENSINAR? A IDEIA DE SER GENTE DE PAULO FREIRE

A prática educativa vai muito além da transferência de conhecimentos. Mesmo a educação pública no Brasil ainda se encontrar aquém do ideal, esta prática ainda se faz necessária e assim como nela acreditar e repensá-la constantemente. Repensá-la sim e sobre ela refletir porque “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e prática, ativismo”. Seu cerne é formar cidadãos ativos socialmente e críticos de sua realidade. Como diz Freire (2015: p16), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” e isso também se aplica ao ensino de língua inglesa.

Ensinar a língua inglesa nas escolas vai muito além dos aspectos morfofonológicos e fonológicos da língua. Segundos os PCNs (1998), a prática educativa, de forma geral, tem como objetivo que os do que dela usufruir sejam capazes de compreender a cidadania como “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia,

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” bem como

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998)

Dado o exposto, compreendemos que a língua inglesa é de fundamental importância para a construção da identidade do educando. E é aqui que a língua se efetiva como instrumento de cultura, de comunicação e de exercício da cidadania.

Como destaca Paulo Freire (2015), a indagação faz parte da natureza da prática docente não sendo ela algo extra, externo. E devemos, em nossa prática, levar o aluno a pensar certo (Freire, 2015, p.28) isto é, a indagação deve também ser parte da prática discente, levando o educando de um conhecimento ingênuo a um conhecimento epistemológico. E é por isso que ainda ensinamos. Porque somos seres inacabados, ambos participantes de uma mesma prática social e educativa onde “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p.25). Na prática educacional somos todos dependentes uns dos outros.

A prática educativa tem como papel conduzir o educando a assumir-se como ser social, como gente pertencente a uma comunidade, a uma cultura, isto é, ser detentor de uma identidade que vai sendo construída diariamente com auxílio do educador. E aqui falamos de construção diária porque, como já dito anteriormente e defendido inúmeras vezes por Paulo Freire (2015), o ser humano é inacabado e “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Ensinamos porque somos todos, educadores e educandos, seres inacabados, inconclusos, em constante construção da identidade e do pertencer social. Ensinar é um ato político e abster-se deste ato seria calar-se diante das necessidades e anseios de nossas salas de aula.

Como ferramenta construtiva e reconstrutiva, ao ensinar a língua inglesa, devemos

expandir o olhar para além da sala de aula [porque] quando ensinamos inglês significa, por exemplo, ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não

nativas, produtoras e consumidoras de cultura, inclusive aquela que se revela nas músicas (GIMENEZ, 2011: 49).

Fazemos isso, ou, como docentes, deveríamos fazê-lo, ressignificando a aprendizagem de inglês nas escolas públicas com o intuito de permitir a compreensão por parte de todos os envolvidos no processo educacional de que é possível ensinar e aprender inglês na escola bem como, “compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo” (GIMENEZ, 2011).

Para tal ressignificação do ensino e aprendizagem de inglês e para que, por meio dessa ressignificação, o educando se compreenda como ser significativo e atuante na sociedade, é necessário ensinar com bom-senso, respeitando a autonomia e o ser (gente) do aluno como muito bem esclarece Freire (2015),

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se. Se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola.

respeitando e compreendendo que levamos nossa prática porque, antes de sermos professores de inglês, somos formadores de gente.

CONCLUSÃO

Este trabalho abordou as problemáticas que envolvem o ensino de língua inglesa como língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. A relevância do tema decorre do grande fracasso e discurso de derrota que vem acompanhando o ensino desta língua em tal contexto. Torna-se relevante também tal discussão ao compreendermos que faz parte do papel formativo docente a constante reflexão sobre a prática e o meio.

Buscou-se traçar um diálogo, na literatura, entre os principais autores do tema. Lavando-se em consideração também o estudo publicado pelo British Council/Brasil sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira.

Começamos por analisar a responsabilidade do aluno nesta prática educativa. Compreendemos ser ele um dos elos dessa prática e sua motivação (ou desmotivação) é um dos pilares que levam ao sucesso ou insucesso do ensino de inglês na escola pública. Ao abordar o tema aluno, seguimos ao professor.

Sendo ele portador inicial do conhecimento a ser transferido, vimos que existem em nossas salas de aulas muitos professores que não têm fluência ou domínio mínimo na língua em que se propõe a ensinar. Vimos quão grave isso é já que não é possível ensinar aquilo que não se sabe.

Analisamos a responsabilidade do governo na oferta da língua inglesa nas escolas públicas e o discurso de preconceito presente na legislação educacional onde o foco é no ensino da leitura em uma segunda língua e que tal foco se justifica levando em consideração a realidade em que ele está inserido e na (segunda a Legislação) não necessidade do ensino e prática oral já que o contexto em que se encontra o aluno da escola pública não o exigirá tal uso (em viagens ou contatos externos, por exemplo).

Estudamos também a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formação dos professores de língua inglesa. Buscamos compreender um pouco as Diretrizes que regem a oferta dos cursos superiores em Letras e seus pontos falhos. Vimos que, infelizmente, existem egressos que saem licenciados em língua inglesa, porém não tem proficiência mínima sobre ela e que uma possível solução para tal problema seria a exigência de exames de proficiência para os egressos além de uma carga horária maior da disciplina de língua inglesa.

Por fim, dialogamos com Paulo Freire e sua ideia de ser gente para compreendermos porque ainda ensinamos se estamos fracassando ou rodeados por discursos de fracasso. Vimos que ensinar é um ato político por seu dever de ser libertadora ao proporcionar a educandos e educadores a consciência crítica de sua identidade e realidade e neste processo a língua inglesa é de fundamental importância por ser ela mais um instrumento de visão, comunicação e compreensão de mundo.

Ao finalizar este estudo, compreendemos que a responsabilidade pelo fracasso do ensino de inglês na escola pública é compartilhada por todos os envolvidos no processo, desde o professor que não sabe o que ensina às instituições que formam aqueles que não dominam o que vão ensinar. Também concluímos que é possível ensinar e aprender inglês nas escolas públicas desde que todas as peças do processo estejam bem alinhadas e em harmonia. Cada um consciente de seu papel. Compreendemos também que vale a pena continuar ensinando. Afinal, lugar de aprender inglês é na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. (2011). **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer N.º: 492/2011. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2016.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2016.

FOLHA ONLINE. **Professor nota zero**. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u500752.shtml>>. Acesso em: 29 de abril de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

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

MOITA LOPES, L. P. da. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

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

OLIVEIRA, R. A. de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e apolítica do fingimento. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.