

# SER PROFESSOR DE INGLÊS NA REDE ESTADUAL HOJE: ALGUMAS REFLEXÕES

## BEING AN ENGLISH TEACHER IN THE STATE SCHOOLS TODAY: SOME REFLECTIONS

Kátia Cristina GALATTI<sup>1</sup>

Célia Regina Vieira de SOUZA-LEITE<sup>2</sup>

**Resumo:** Desde a época da colonização britânica dos séculos XVII e XVIII, o inglês se tornou uma das principais línguas do mundo. Não há como negar a hegemonia da Língua Inglesa na comunicação, na política, na economia, na cultura, no mercado de trabalho e na educação. Entretanto, o ensino da língua no Brasil, desde seu início, não foi considerado satisfatório. Alguns fatores, como a pouca carga horária, o grande número de alunos em sala de aula, a falta de recursos didáticos, o foco na leitura e na escrita e a pouca fluência do professor de inglês são apontados como barreiras para a execução de uma abordagem comunicativa mais eficiente. Assim, a pesquisa<sup>3</sup> tem o intuito de compreender as necessidades e dificuldades do professor de inglês da escola pública para o desenvolvimento da habilidade oral de seus alunos. Esta pesquisa qualitativa de método fenomenológico utilizou a técnica da entrevista com dois professores de duas escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo, mediada por uma pergunta norteadora: Qual o significado da profissão “Professor de Inglês”? Os dados levantados nos discursos das professoras mostram que, no atual contexto da escola pública no Brasil, as chances de um aluno sair do Ensino Médio fluente em inglês são mínimas. Para mudar essa realidade, seria necessária uma reflexão séria a respeito da importância e do objetivo da Língua Inglesa dentro do currículo escolar e um tratamento sistemático da disciplina.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Aquisição Oral; Ensino de Línguas; Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGE-Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP – e-mail: [kagalatti@hotmail.com](mailto:kagalatti@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora corpo permanente do PPGE-Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP – e-mail: [celiapsico@uol.com.br](mailto:celiapsico@uol.com.br)

<sup>3</sup> Este artigo é baseado na dissertação de Mestrado em Educação, na linha Constituição do Sujeito no Contexto Escolar, do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP

**Abstract:** Regardless of the variety of accents and sounds, since the time of British colonization in the seventeenth and eighteenth centuries, English has become one of the major world languages. Nobody can deny the dominant position of English on politics, economy, culture, communication, job market and education. However, English teaching in Brazil since its beginning has not been satisfactory. Some factors, such as few classes, the large number of students in the classroom, lack of teaching resources, focus on reading and writing and little fluency of English teachers, are cited as barriers for running a more communicative approach. Thus, this research puts some light on the needs and difficulties of the public school English teachers about their students' oral skill development. This phenomenological qualitative research used the technique of the interview with two teachers from two public schools from a countryside city in São Paulo state, mediated by a guiding question: What does the profession "English Teacher" mean? The data collected in the discourses of the teachers show that in the present context of public schools in Brazil, the chances of a high school student to be fluent in English are minimal. To change this situation a serious reflection on the importance and purpose of English within the school curriculum and a systematic treatment of the subject would be necessary.

**Keywords:** English Language. Oral Acquisition. Language Teaching. English Teachers' Graduation.

### **Fundamentação Teórica**

Em nossa sociedade, quem domina uma língua estrangeira é considerada pessoa culta e distinta. Tanto é, que a palavra "estrangeira" é usada para qualificar uma língua mais respeitada do que a materna. Já uma língua de menor prestígio é qualificada como "exótica" ou como um "dialeto" (RAJAGOPALAN, 2003).

A principal diferença entre uma língua "exótica" e uma língua "estrangeira" é que nosso interesse em estudar a primeira se resume a uma curiosidade científica, em conhecer o estranho e o mítico. Ao estudar uma língua estrangeira, somos impulsionados pela vontade de ampliar nossos conhecimentos culturais para atingirmos melhores níveis de vida (RAJAGOPALAN, 2003).

De acordo com Barber (1993), quando se aprende inglês como língua estrangeira, ele vai ser somente usado para a comunicação com estrangeiros, pois não há a tradição de se falar inglês dentro do país do aprendiz e este

poderá aprender o inglês britânico ou o americano. Quem aprende inglês como segunda língua espera usá-lo na comunicação dentro de seu próprio país, dentro de comunidades falantes que, por rotina e frequentemente, aprendem uma variedade local da língua ensinada por quem fala essa variedade, que se difere de várias formas do inglês britânico ou americano, por causa da influência da língua materna do falante.

Enfim, uma segunda língua tem funções sociais dentro da comunidade onde ela é aprendida, enquanto uma língua estrangeira é aprendida principalmente para o contato fora de sua própria comunidade (LITTLEWOOD, 1984).

Entretanto, essa distinção entre segunda língua e língua estrangeira, para Barber (1993), não é exata. Além disso, há uma considerável quantia de funções da segunda língua, por exemplo, na educação e nos negócios, no fato de dar prestígio ou poder. Mas há também alguns lugares que usam o inglês no meio da família e amigos, colocando a língua no mesmo *status* de suas línguas oficiais.

Portanto, apesar de ser uma distinção útil, muitas vezes o termo “segunda língua” é usado para se referir tanto à língua estrangeira quanto à segunda língua (LITTLEWOOD, 1984).

Porém, independente de ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, o inglês tem sido estabelecido como a língua-padrão do mundo e o Brasil, como veremos, não ficou fora dessa situação.

## **O Brasil nesse contexto**

Conforme Vidotti (2010), o século XIX foi chamado “século inglês”, pela influência britânica sobre a economia e sobre a cultura dos países.

Nessa época, no Brasil – uma sociedade sem autonomia, dependente, não apenas de Portugal, mas de outros países europeus, especialmente da Inglaterra –, houve muitas mudanças em função da abertura dos portos brasileiros às nações amigas, devido às relações comerciais, principalmente à Inglaterra (VIDOTTI, 2010; OLIVEIRA, 2006; SEVERINO, 1986).

Para Oliveira (2006), os contatos entre Brasil e Inglaterra, nessa época, não se restringiram às relações comerciais e econômicas, mas também às influências culturais, por causa dos profissionais ingleses de construção de máquinas no país, entre outras.

Esse fato abria as portas para um cargo muito importante: o de intérprete e tradutor de línguas estrangeiras, de quem eram exigidas as habilidades de entendimento auricular e da fala, as quais não eram ensinadas oficialmente

nesse período. Isso também representou um período de mudanças significativas no plano educacional, vislumbrando modos alternativos de ensino e aprendizagem de línguas, representados tanto pelas viagens ao exterior quanto pelos professores particulares, falantes nativos (OLIVEIRA, 2006).

Com a chegada da Família Real Portuguesa – março de 1808 – surgiu uma nova sociedade. D. João fundou instituições educacionais para manter a monarquia portuguesa em condições políticas e econômicas de competir com nações estrangeiras e também para a manutenção da instituição dos primeiros cursos superiores não-teológicos. Assim, a função da instrução pública secundária passou a ser a preparação para os exames de admissão nos cursos superiores, as línguas inglesa e francesa eram recomendadas para tais exames e eram uma ferramenta importante para o conhecimento científico, pois a maioria dos livros didáticos estava escrita em francês ou inglês (VIDOTTI, 2010; OLIVEIRA, 2006).

Assim, reconhecendo a necessidade das línguas inglesa e francesa para a prosperidade do ensino, elas vieram a compor o currículo secundário brasileiro, por meio da Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, passando da condição de recomendadas para regulamentadas (VIDOTTI, 2010)

Segundo Paiva (2003), desde essa época, a língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência, e só com a chegada do cinema falado, na década de 20 do século XX, a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura. Mas, de acordo com Sousa (2006) e Paiva (2003), o ensino de inglês se intensificou no Brasil depois de 1945, já que, por causa da segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos aumentou e com isso a língua passou a ser a primeira opção no currículo escolar.

No entanto, o ensino de língua inglesa, no ensino formal, desde seu início não foi considerado satisfatório, dando abertura aos institutos de idiomas que, com a utilização de métodos audiovisuais e da técnica da repetição e memorização, garantiam a qualidade no ensino de línguas, a qual, na visão neoliberal, significa dominar as quatro habilidades da língua: *listening, speaking, reading and writing*.

Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 retirou a língua inglesa do currículo, “deixando a cargo do estado a opção por essa disciplina, que passou a ser recomendada caso a escola tivesse a estrutura necessária para um ensino eficaz” (SOUSA, 2006, p. 30).

Paiva (2003) questiona essa “estrutura necessária para um ensino eficaz”, se seriam oportunidades de interação com falantes da língua alvo, uso de material autêntico ou um professor que dominasse a língua.

A autora também observa que a explosão de cursos particulares de inglês se dá a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. A pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, mas o conceito de língua como sistema e o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor, impedem uma aprendizagem autônoma e a criação de um ambiente que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem sua própria aprendizagem e, de acordo com citação abaixo,

*Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p.56).*

Além disso, a LDB de 1961 e a de 1971 não incluíam a língua inglesa dentre as disciplinas obrigatórias.

No final da década de setenta, conforme Sousa (2006), a repetição e a memorização foram substituídas por atividades comunicativas mais próximas da realidade do aluno, passando a valorizar a aprendizagem e as necessidades dos alunos. O aluno, então, não teria mais um papel passivo de reprodutor didático e passaria a ser o responsável por construir seus conhecimentos e o agente do ensino-aprendizagem. Porém, além da resistência dos professores que estavam acostumados a uma visão mecanicista e positivista da educação, o mercado editorial produzia materiais didáticos tradicionais voltados à memorização e à repetição, pois esses agradavam mais os professores (SOUSA, 2006).

Em 1985, conforme Almeida Filho (2005), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo resolveu, por meio da Resolução SE de 07/01/85, alterar as diretrizes para o ensino de língua estrangeira moderna no currículo do 1º Grau (antigo Ensino Fundamental). A Resolução dispunha que:

*(i) o ensino da língua estrangeira seria obrigatório em duas séries consecutivas das quatro últimas do Ensino Fundamental, sendo opcional para a Escola a inclusão desse componente curricular em outras séries.*

*(ii) O rendimento escolar do aluno em língua estrangeira moderna para fins de promoção, far-se-ia apenas com base na apuração de assiduidade, e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente para fins de acompanhamento e planejamento (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 35-36).*

A primeira medida, para Almeida Filho (2005), era um avanço no sentido de que o ensino de língua estrangeira passava de opcional para obrigatório em dois anos do Ensino Fundamental. Mas a segunda medida causou o descontentamento de professores da língua, que entendiam que a Resolução da Secretaria de Educação descaracterizava o ensino de inglês como disciplina do currículo e o reduzia à condição de atividade que não reprovava.

Segundo Sousa (2006) e Paiva (2003), o ensino de uma língua estrangeira passou a ser novamente obrigatório a partir da 5ª série do Ensino Fundamental em 1996, com a nova LDB. Parecia que, finalmente, o ensino de Língua Inglesa ganhava importância perante as leis da educação.

Mais tarde, porém, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o Ensino Fundamental, de 1998, defendia a ideia de um ensino voltado à leitura, por causa do grande número de alunos em sala de aula, da falta de recursos didáticos e da pouca fluência dos professores para executar uma abordagem mais comunicativa.

Além disso, o documento deixava subentendido que os alunos da escola pública não tinham necessidade da habilidade oral, pois não teriam as mesmas oportunidades que os alunos de classes mais altas, de viagens e trabalhos que exijam tal habilidade. E “os professores de inglês da escola pública procuram se adequar a esse pensamento, refletido nas orientações sobre o ensino de línguas” (SOUSA, 2006, p.35), muitas vezes pensando na estrutura da língua como se não tivesse relação com a linguagem oral.

De acordo com Maciel (2010), em 2006, o Ministro da Educação lançou um novo guia para línguas estrangeiras no Ensino Médio, que propôs uma reinterpretação do papel da língua inglesa no currículo da escola e estabeleceu objetivos, como a discussão do papel e da importância do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, as questões de exclusão e inclusão na educação,

baseadas na noção de valores globais e a interface com o ensino de língua inglesa, além da introdução de novas teorias da língua e novas tecnologias e sugestões sobre a prática do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras baseadas em tais teorias.

Ainda segundo Maciel (2010), os documentos antigos, lançados em 1999, confiavam no desenvolvimento de competências e habilidades, e os atuais apresentavam uma nova epistemologia, baseada na literatura crítica e na educação para a sociedade contemporânea. Atualmente, os estados e cidades brasileiros têm a autonomia de propor outros documentos, mesmo que com diferentes epistemologias.

Entretanto, esses documentos destacam a leitura, a escrita e a fala de uma maneira contextualizada e isto não é de maneira nenhuma uma simples reestruturação da habilidade comunicativa. O documento não é prescritivo, como frequentemente é um currículo tradicional. Por isso, Maciel (2010) propõe a mudança de uma visão instrumental do ensino de línguas estrangeiras para uma proposta educacional de desenvolvimento de cidadãos críticos por meio de línguas estrangeiras.

Contudo, para Sousa (2006), apesar da influência do neoliberalismo, que faz com que o ensino de inglês, principalmente nas escolas particulares, esteja sempre voltado ao mercado, gerando uma desvalorização do trabalho do professor de inglês da escola pública, este costuma valorizar bastante a habilidade oral, mas destaca a falta de recurso para tanto.

Até mesmo a preocupação que os pais têm com o futuro profissional dos filhos, com a aquisição de conhecimentos e técnicas, está ancorada na concepção liberal-tecnista da educação. Já a preocupação de que os filhos evoluam para competir no mercado de trabalho está ancorada na concepção do neoliberalismo, que “atende aos interesses dos poderosos, marginalizando os fracos” (OLIVEIRA, 2007, p. 66). Saber inglês, então, representa uma possibilidade de resistência e de enfrentamento do adversário.

Porém, para Rajagopalan (2005), o professor de língua estrangeira deve ajudar o aluno a dominar a língua e não se deixar dominar por ela. Medidas drásticas, como o Projeto de Lei nº 1.676, de 1999, do então deputado Aldo Rebelo, que propunha ação legislativa contra os estrangeirismos no Brasil, principalmente os de língua inglesa, merece atenção, já que se trata da invasão dessa língua e do que isso pode representar para a sobrevivência das demais línguas do mundo. Por outro lado, mediante o fato de o inglês ter sido estabelecido

como a língua-padrão do mundo, e que um bilhão e quinhentos milhões de pessoas têm algum conhecimento sobre a língua, o Brasil não pode tomar decisões precipitadas, sem incorporar todas as vozes da sociedade nessa questão.

Com a globalização, as diferenças internas e a questão da diversidade cultural ficam ainda mais complexas e acentuadas, “sendo praticamente impossível pensar em um estado que apresente, hoje, em seu território, uma monocultura: um só grupo étnico, uma só língua” (MENDES, 2010, p. 25). Contudo, os brasileiros falantes de língua inglesa ainda não se conscientizaram dos aspectos ideológicos relacionados à língua e não pensam no inglês como meio de comunicação em nível global. E, até mesmo,

*Grande parte do material didático utilizado nos contextos de ensino-aprendizagem de inglês reproduz majoritariamente a cultura estadunidense ou britânica, além de outras influências como a indústria de filmes, músicas, best-sellers em geral, etc.- que fortalecem esse panorama, deixando aquelas pessoas, assim, à mercê dos jogos de poder e sempre à sombra, em busca do inalcançável e venerado modelo nativo (MENDES, 2010, p. 28).*

Entretanto, aceitar a realidade da língua inglesa não significa rejeitar seus próprios valores quando se aprende e passa a usar a língua e, sim, “conhecer os limites de nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longos prazos” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 153).

Além disso, a pressa ou falta de motivação para aprender também podem dificultar a aquisição da fluência em língua e impedir a competência comunicativa, pois, de acordo com Jacobs (1999), o aprendiz de línguas tem que dedicar tempo e esforço e dar uma grande parte de si mesmo se quiser aprender bem, porque existe diferença entre querer, precisar e gostar de falar inglês.

Diante disso, não basta a enorme quantidade de materiais didáticos para o ensino de inglês, envolvendo a utilização de tecnologia. Os alunos ainda não conseguem comunicar-se efetivamente porque, simplesmente, trocam-se os recursos metodológicos, mas a mentalidade continua a mesma: a explicação de preposições, estranhos tempos verbais e outras “decurebas” sem fim (PRIST, 1999).

Concluindo, no atual contexto de aprendizagem de língua inglesa e desenvolvimento da competência comunicativa dessa língua, este estudo tem como objetivo conhecer as necessidades e dificuldades do professor de inglês, da escola pública, para o desenvolvimento da habilidade oral de alunos do ensino médio. Visa, também, investigar o processo de aquisição da língua inglesa falada pelos alunos do Ensino Médio da rede pública, além de refletir e tratar das possibilidades dos alunos do Ensino Médio desenvolver a habilidade oral.

Aqui é importante lembrar que fatores de natureza intrínseca à pessoa, como os aspectos de personalidade, motivação, pressão do grupo, identificação com a cultura e organização da experiência do contato com outros em interação na língua, e fatores de natureza extrínseca, como material didático, metodologia e tempo disponível são determinantes no processo de ensino-aprendizagem do idioma (ALMEIDA FILHO, 2005).

## **Metodologia**

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas estaduais da cidade do interior paulista. As escolas adotam o Quadro Curricular para o Ensino Fundamental e Médio.

A escolha pelo Ensino Médio se deu pelo fato de ser um momento escolar em que as experiências dos alunos já devem ser transformadas em conhecimento para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

Participaram da pesquisa quatro professores, sendo um professor da primeira escola e três da segunda, que serão chamados, respectivamente por Prof.1, Prof.2, Prof.3 e Prof.4. Porém, para este artigo, apresentaremos apenas dois professores (Prof.1 e Prof.2).

Os professores participantes desta pesquisa, todos formados em Letras-Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa, foram escolhidos por estarem atuando no Ensino Médio. Todos eles ministram aulas de Português, além de língua inglesa.

A fim de investigarmos nas escolas a experiência vivida pelos professores nas questões relacionadas à aquisição da fluência em língua inglesa, utilizamos a abordagem qualitativa, o método fenomenológico e a técnica da entrevista gravada, com uma pergunta norteadora: Qual o significado, para você, da profissão “Professor de inglês”?

Martins e Bicudo (2005) afirmam que o método fenomenológico procura acercar-se daquilo que se manifesta por si mesmo, o fenômeno, interrogando-

o, tentando descrevê-lo. Dessa forma, os autores nos sugerem, após a transcrição integral e literal dos discursos dos professores, quatro passos essenciais para que possamos fazer a análise qualitativa. São eles: 1) leitura ampla de todas as entrevistas do princípio ao fim, sem a intenção de identificar ou mesmo interpretar qualquer elemento contido no texto, para apreender o sentido geral, o sentido do todo; 2) releitura dos discursos, com o objetivo de extrair, discriminar as unidades de significado que não existem *per si*, mas somente em relação à atitude e direção do pesquisador ao focar o fenômeno pesquisado, que é o significado atribuído à profissão “Professor de inglês”; 3) agrupamento das unidades de significado em categorias; 4) integração das unidades de significado, ou seja, é uma busca das convergências e divergências das unidades de significado identificadas, expressando seu significado global.

### **Análise e discussão**

Com os dados coletados nas entrevistas apresentaremos, aqui, duas categorias de análise: O Significado da Disciplina “Inglês” na Escolarização e O Contexto da Escola Pública x Oralidade em Língua Inglesa.

#### **1. O Significado da Disciplina “Inglês” na Escolarização**

Sousa (2006) afirma que, ao escolher a profissão, muitos professores o fazem contra a vontade e não como vocação. Acreditando não terem capacidades intelectual e financeira para carreiras com maior *status*, acabam optando por dar aula em escola pública, que, na visão deles, não exige tanta competência profissional, didática e linguística.

No caso de nossos professores, a opção pela escolha em ser “Professor de inglês” ocorreu, com a maioria, por vocação e por entenderem a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional, principalmente, dos alunos.

**PROF.1:** *Bom... Pra mim... É assim, é de extrema importância, a língua inglesa é extremamente importante. Ah... Eu vejo muita importância no meu dia a dia, principalmente nos cursos que a gente faz, a gente vê o uso, que o uso do inglês tá cada vez mais necessário. Eu gosto muito do que eu faço. É realmente a profissão que eu escolhi pra mim. Eu sempre quis ser professora, desde pequena. Ah... Eu, eu gosto mesmo. Eu gosto de lecionar, eu gosto do que eu tô fazendo, gosto das da disciplina de inglês.*

Somente com relação ao PROF.2, mesmo acreditando na importância do inglês para a formação integral do aluno, notamos certa insatisfação quando usa o passado para falar de seu sentimento pela profissão.

**PROF.2:** *Então, antigamente significava até muito. Eu gostava, era muito significativa. Por quê? O inglês está em todo lugar. Todo mundo, todo lugar. Então o aluno um pouquinho tem que saber.*

Conforme Apple e Beane (1997), a escola pública enfrenta, atualmente, problemas que atrapalham as interações entre professores e alunos:

**PROF.1:** *Eu acho extremamente necessário, mas a gente percebe que... Os alunos, até mesmo a... Outros professores não dão a importância que a língua estrangeira tem.*

**PROF.2:** *Antigamente era mais fácil, o aluno era mais interessado em aprender, só que agora não querem saber de nada e eu também já fico desmotivada, não sei mais o que... que eu faço.*

Sem interações entre professor e aluno, para Tardif e Lessard (2007), a escola acaba ficando vazia, já que é nela que se desenvolve a verdadeira formação, quando o professor consegue inserir conhecimento em sua dinâmica pessoal e articulá-la com tal processo de desenvolvimento.

A falta de interesse e de apoio, e a indisciplina, problemas apontados pelos professores como os mais graves da escola pública, podem ter levado a essa desmotivação do Prof.2 com relação à profissão, pois, segundo Souza (2006), para se garantir aprendizado, a autoridade do professor e seu poder de controle sobre a sala são fundamentais. Além disso, o interesse dos alunos pelas aulas resulta em uma maior realização do professor, pois é o “outro” que remete a importância de seu trabalho.

Conforme vimos com Jacobs (1999), o aluno de língua estrangeira tem que dedicar tempo e esforço e dar uma grande parte de si mesmo se quiser aprender e dominar uma língua (BARGA; BONFIM; CONCEIÇÃO, 2010) e, para Kawachi e Monteiro (2010), o comprometimento e o interesse, os desejos, as expectativas e as oportunidades com relação à aprendizagem levam a um objetivo comum, e só a partir daí o processo de motivação, tanto do professor quanto do aluno, começa a ser formado. Mas, na atual circunstância, não é o que acontece.

**PROF.1:** *Então, só os alunos que realmente gostam da língua estrangeira, que gostam do inglês é que acabam ã...se dedicando mais. Mas os outros não. Ah, eu diria que uns 30 ou 40 por cento.*

**PROF.2:** *Ensino médio está difícil.*

Uma fala do PROF.1, com relação a essa falta de interesse e motivação do aluno, chamou-nos a atenção, ao relatar, entre outros fatores, a falta de apoio dos pais:

**PROF.1:** *Muitas vezes vem dos pais dos alunos também. Eles... Eles mesmos vinham falando que os pais falavam, ah, você não vai aprender inglês. Ah, pra que você vai aprender inglês? Então, ã, eles são desmotivados pelos próprios pais em casa. A gente percebe isso.*

Para Apple e Beane (1997), professores, alunos, pais e a comunidade devem empenhar-se para gerar aprendizagem. Mas a família, que tem um papel fundamental na educação e deveria dar apoio a condições que possibilitem mudanças, acaba transferindo toda essa responsabilidade para a escola (YOUNG, 2007).

De acordo com Oliveira (2007), os pais reconhecem a necessidade de aprendizagem de língua inglesa para que os filhos atinjam melhores condições, oportunidades de trabalho e *status*, mas isso não significa que eles façam uma reflexão sobre o porquê de se aprender inglês na escola e nem questionar sua importância, inclusive insinuando que os professores do ensino público não têm conhecimento.

Segundo Paiva (2003), a intensificação de cursos particulares de inglês se dá devido ao senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares, contribuindo para essa desvalorização do professor de inglês da escola pública (SOUSA, 2006).

O próprio Estado, conforme Sousa (2006), parece acreditar que a escola pública não tem condições de um ensino de língua inglesa com qualidade, quando, com a LDB de 1961, deixou a opção pela disciplina somente a cargo das escolas com estrutura para tal, ao invés de oferecer a todos essa estrutura com professores preparados, material adequado e um ambiente com recursos e tempo propícios para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais na aprendizagem de inglês.

**PROF.1:** *Então eu acredito que o, o Estado deveria oferecer mais cursos, preparar melhor os professores e pra que eles pudessem dar uma aula diferenciada, pra que tivessem mais conversação dentro da sala de aula, pra que os alunos saíssem do Ensino Médio fluentes... Até mesmo pra valorização da língua. Eu acho que o aluno valorizaria muito mais a língua, se ele saísse do Ensino Médio fluente.*

Mais tarde, com a Resolução SE de 07/01/85, a língua inglesa volta a ser obrigatória, mas somente nas últimas séries do Ensino Fundamental, o que, segundo Mortara e Lordelo (2011), já deveria acontecer desde os primeiros anos para uma boa qualidade do ensino de inglês e preparação do aluno para o Ensino Médio.

Outro problema com essa Resolução da Secretaria é o fato de o inglês ser deixado em uma posição secundária no currículo, sendo uma atividade somente para acompanhar a assiduidade e o rendimento dos alunos para a promoção, fato esse, segundo Almeida Filho (2005) e Sousa (2006), que diminui o respeito e a valorização da disciplina, não só pelos alunos, mas também por pais e professores da escola pública, até hoje.

O Prof.1 também confirma que os professores de inglês da escola pública procuram adequar-se ao mesmo pensamento sobre o ensino de língua inglesa como atividade, não valorizando a língua como valorizam as outras disciplinas.

**PROF.1:** *Os próprios professores de outras disciplinas, eu acredito que... Que, às vezes desvalorizam e... E, às vezes falando frases assim, por exemplo, ah... Ã... Estuda, estuda matemática, porque isso é mais importante pro vestibular ou estude português porque é mais importante pro vestibular... Ã... Ou outras disciplinas mesmo. Eles atribuem um valor maior.*

Além disso, a LDB de 1996 volta a obrigar o ensino de inglês desde a antiga 5ª série do Ensino Fundamental, mas, em 1998, os PCNs defendem o ensino de leitura, pois, além da falta de professores e recursos para as outras habilidades, acreditava-se que os alunos da escola pública não iriam viajar e trabalhar em funções que exigissem o inglês.

Podemos até fazer uma referência a autores como Rajagopalan (2003), Breton (2005) e Maciel (2010), que associam o inglês à imagem de pessoas cultas, do sucesso, da riqueza e do poder, o que, segundo Moita Lopes (1996),

acaba ficando distante da cultura da maioria dos alunos da escola pública, que não têm as mesmas perspectivas de alunos de classe média e/ou de escolas particulares que, normalmente, trabalham para a conscientização da importância do inglês para o mercado de trabalho.

Se a própria lei considera que os alunos da rede não terão as mesmas oportunidades na vida, podemos supor que o Estado concorda que esses adolescentes não serão pessoas favorecidas na sociedade, capazes de competir por cargos mais concorridos.

**PROF. 2:** *Acho que eles estão esperando que esse aluno da escola pública, ele dê um jeito de entrar, fazer um curso técnico ou fazer um vestibular numa faculdade que já tá permitindo assim entrar com a nota do ENEM, com... Você sabe... Mais facilitado. Ele não tá preocupado desse aluno... Eu acho que não há essa preocupação... Então, ele não tá desenvolvendo o aluno pra falar numa situação de emprego. Ou pra entender, vamos supor, num super emprego: ele é um engenheiro, que ele vai assistir uma palestra em inglês.*

Tudo isso deixa não só os alunos em uma condição de desinteresse, quando dão mais valor à nota do que à aprendizagem da língua, como também quando seus pais dizem, em casa, que não entendem o porquê de aprender inglês, ou mesmo quando os próprios professores que, segundo Barcelos, Batista e Andrade (2004), alegam que, para trabalhar na escola pública, não é necessário ser fluente na língua.

## **2. O contexto da escola pública x oralidade em língua inglesa**

Como nosso trabalho visa investigar o processo de aquisição da língua inglesa falada pelos alunos de Ensino Médio da rede pública, além de refletir e tratar das possibilidades dos alunos do Ensino Médio desenvolverem a habilidade oral, essa categoria de análise considera trechos do Caderno do Professor de Língua Estrangeira Moderna (2008): “A aquisição da competência oral, em língua inglesa, não é o objetivo principal da educação escolar” (SÃO PAULO, 2008, p. 10). E, ainda, o próprio currículo de língua inglesa orienta que os professores devem deixar claro o objetivo do ensino-aprendizagem de inglês na escola: as habilidades de leitura e escrita. A habilidade oral aparecerá de forma simples, com a utilização de músicas ou filmes em algum determinado momento.

**PROF.1:** *Eu acho que o aluno realmente ele é, ele é... Treinado pra ta, pra ta, ã, resolvendo questões de vestibular e a fluência é deixada de lado.*

**PROF.2:** *Até tem um pouquinho, você fala alguma coisa, o aluno repete.*

A nosso ver, nossos professores não concordam com essa proposta do atual currículo de trabalhar especificamente a leitura e a escrita, para a preparação de exames como o ENEM e o vestibular, deixando a habilidade oral. Por outro lado, se veem obrigadas a seguir exatamente como lhes é imposto, mesmo porque eles têm prazos e metas para serem cumpridos.

**PROF.1:** *Então, eles tão, assim, o ensino é voltado só para o que eles vão ver mesmo no vestibular: a gramática, a interpretação de texto, que é importante, mas a fluência é deixada de lado.*

**PROF.2:** *E a escola né, ou mesmo o currículo nosso deveria ter a fluência como um dos objetivos, com certeza.*

Essas habilidades, segundo Monteiro (2009), são essenciais, inclusive em língua materna, para a interpretação de texto e reconhecimento de gêneros textuais, por meio das estratégias de leitura do inglês instrumental.

Nossos professores, conforme Sousa (2006), também valorizam bastante a habilidade oral, mas as condições da escola pública, hoje, atrapalham a boa qualidade do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

**PROF.2:** *É difícil. É difícil, apesar de a gente tentar, né, Por quê? Falta tudo por enquanto, né? Nós não temos assim um apoio certo de material didático, nós não temos hoje, por exemplo, um rádio que funcione bem, pra gente trazer pra sala de aula... Falta tudo dentro da sala de aula para a gente conseguir... A gente traz recursos próprios né, pra tentar fazer alguma coisa pra eles.*

Além da falta de equipamentos, como rádio, computadores e um material didático adequado, o Prof.1, assim como Prist (1999) e Paiva (2003), aponta a pouca carga horária de inglês na grade do Ensino Médio como mais uma dificuldade para o desenvolvimento da habilidade oral.

**PROF.1:** *Ã... eles não têm aulas de conversação mesmo. Mesmo porque duas aulas semanais que é o que eles têm, né, num tem tempo, num dá tempo mesmo de ver tudo, de ver todas as competências, todas as habilidades, ã, que eles necessitam.*

Outro problema para trabalhar a habilidade oral, fazendo com que o ensino se volte à habilidade de leitura, escrita e tradução, que o Prof.2 menciona, confirmando o que já estipulavam Paiva (2003), Sousa (2006) e mesmo os PCNs de 1998, é o grande número de alunos em sala de aula.

**PROF.2:** *Quantos têm por sala? Eu acho que é muito. Pra parte da oralidade é muito, não é? (pausa) Eu, com certeza, acho que é muito.*

Outros problemas apontados por Prof.1 são a timidez do aluno ao falar e o medo de errar, impedindo-o de se comunicar e fazendo com que o professor recorra sempre ao português para o entendimento das aulas.

**PROF.1:** *Sem contar que eles são muito tímido. Então eles têm muito receio de errar, eles têm muito receio de... de falar mesmo e e poucos alunos conversam com o professor ã ai por mais que você fale, 'fale em inglês, fale em inglês', mas eles geralmente não falam e quando a gente fala também, pouco eles entendem. Não é tudo que eles entendem, então a gente tem que acabar traduzindo.*

Segundo Rajagopalan (2003) e Souza (2010), a timidez ao falar pode estar ligada à imagem de superioridade que os alunos têm da cultura inglesa e ao pensamento de que, para se comunicar bem, eles devem apresentar uma pronúncia perfeita, semelhante à do nativo, o que, segundo Bullio (2008) e Celani (2009), não é essencial para a comunicação.

O medo que os alunos têm de errar pode estar associado à ideia do foco na forma do antigo método audiolingual, em que o erro não era aceito (MONTEIRO, 2009).

## **Considerações Finais**

Ao analisar os discursos dos professores entrevistados, o fato de eles reconhecerem a importância da fluência em língua inglesa na formação de

seus alunos e na própria formação foi marcante e todas nos parecem ter escolhido a profissão por vocação e não por outros motivos, como segurança profissional, salários ou incapacidade de terem cargos melhores.

Por outro lado, trouxeram à tona a relação que veem a respeito da importância de trabalhar a competência linguístico-comunicativa e as dificuldades que enfrentam para que possa haver uma possibilidade de o aluno sair do Ensino Médio fluente em inglês.

Apesar de um de nossos professores ter mencionado a timidez do aluno como um empecilho para que ele tente comunicar-se em inglês, fato que pode estar ligado à ideia de perfeição que o aluno tem do idioma, e que para ele seria impossível de atingir, não houve referência explícita da condição socioeconômica e cultural do aluno da escola pública como impedimentos para a aprendizagem em língua inglesa, como apareceu em nosso estudo bibliográfico.

Foram apontadas como possíveis barreiras para o desenvolvimento da oralidade no Ensino Médio: falta de ênfase no desenvolvimento da habilidade oral durante a formação pré-serviço dos professores participantes da pesquisa; falta de cursos de capacitação para a formação continuada dos professores de inglês; falta de interesse e de motivação do aluno em aprender inglês; falta de pré-requisito linguístico dos alunos, inclusive em português; falta de comprometimento em estudar; indisciplina; grande número de alunos em sala de aula; pouca carga horária de inglês na grade; falta de recursos e materiais adequados; e falta de apoio dos pais e até mesmo de professores de outras disciplinas.

Ademais, os comentários a respeito das leis que regularizam e direcionam o ensino de língua inglesa na rede pública, no estado de São Paulo, nos levam a concluir que se trata de um dos aspectos que não contribuem de maneira positiva para o desenvolvimento da fluência na referida língua estrangeira, pelos alunos do Ensino Médio.

Além disso, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, publicados pelo MEC, em 1998, percebemos, nas entrelinhas do documento, certa desvalorização da habilidade oral em língua inglesa, da escola e dos próprios alunos da rede pública.

Não podemos negar a aprendizagem integral ao aluno por causa de sua condição social ou pelas limitações da escola. Podemos, sim, vislumbrar políticas educacionais que amparem os professores, dando-lhes condições melhores de formação, inclusive a reflexiva, para que eles possam analisar o objetivo e o interesse de cada aluno em aprender inglês e, a partir daí, apresentar mais

autonomia na decisão do conteúdo, do método a ser utilizado e das habilidades trabalhadas.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada-** Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

APPLE, M. W.; BEANE, J. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, M. W. e BEANE J. (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBER, C. L. **The English Language:** A historical introduction. Cambridge: University Press, 1993.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira:** experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2004, p. 11-29.

BARGA, A. S; BOMFIM, B. B. S. B; CONCEIÇÃO, M. P. Pré-service english teachers' metaphors: revealing beliefs about english language. **Contexturas-Ensino Crítico de Língua Inglesa** N.16. São Paulo: APLIESP, 2010, p. 9-22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC-SEMTEC, 2002.

BRETON, J.M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Original Francês, 2004, p.12-26.

BULLIO, P. C. **Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

CELANI, M. A. A Entrevista - Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. In: **Revista Nova Escola**. Ano XXIV- n° 222- maio de 2009. São Paulo: Editora Abril, 2009, p. 40-44.

EDUSP- Educação de São Paulo. **Governador corta aula extra de idiomas**. Disponível em: <<http://edusp.blog.br/atual/2011/04/25/governador-corta-aula-extra-de-idomas/>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

JACOBS, M. A. **Como não aprender inglês: Erros comuns do aluno brasileiro**. São Paulo: M. A. Jacobs, 1999.

KAWACHI, C. J.; MONTEIRO, D. C. O potencial da música como recurso motivador na aula de língua inglesa da rede pública. **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa** N. 16. São Paulo: APLIESP, 2010, p. 49-63.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and second language learning - Language acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: University Press, 1994.

MACIEL, R. F. Globalization, public school and curricular proposal: challenges for teacher education in Brazil. **Contexturas-Ensino Crítico de Língua Inglesa** N.16. São Paulo: APLIESP, 2010, p. 161-171.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 2005.

MENDES, C. M. De onde é o seu inglês? **Contexturas-Ensino Crítico de Língua Inglesa** N.16. São Paulo: APLIESP, 2010, p. 23-47.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, D. C. Letramento e Leitura na Nova Proposta Curricular de LEM. In: ALVES-BEZERRA, W.; SIGNORI, M. B. **Letras em jornada - Artigos da 12ª Jornada de Letras da UFSCAR.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009, p. 191-206.

MORTARA, F.; LORDELO, C. **Para inglês entender.** Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,para-ingles-entender,710646,0.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

OLIVEIRA, E. P. de. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. E. M. **A instituição de línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890).** 2006. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2255](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2255)>. Acesso em: 10 de jan. de 2011.

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. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 08 abr. 2011.

PRIST, L. **Os sete trunfos para falar inglês.** São Paulo: DPL, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Linguagem 4).

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil- Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

SÃO PAULO. **Caderno do Professor: LEM – Inglês, Ensino Médio – 1ª série, 3º bimestre.** Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SOUSA, R. M. R. Q. **Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, E. C. A. Acquiring good pronunciation- Does age matter? In: XXIV SPRING CONFERENCE- A aprendizagem de inglês em diferentes idades, Araraquara. **Caderno de Resumos: APLIESP**, 2010, p. 11.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: Tardif, M. e Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: ed. Vozes, 2007. p. 15-54

VIDOTTI, J. J. V. Há 200 anos: representações sobre o ensino da língua inglesa no Brasil. **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa** N.16. São Paulo: APLIESP, 2010, p. 95-111.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade.** V.28, n.121, set.dez, 2007.