

O ensino da língua inglesa no Brasil: uma análise à luz do descaso

The teaching of English in Brazil: an analysis under the light of negligence

Flávius Almeida dos Anjos*

* Doutor em língua e cultura. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). Professor permanente do Programa de Pós graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB) Email: flaviusanjos@ufrb.edu.br.

Resumo: Este texto é mais uma reflexão sobre o ensino de inglês no contexto nacional. Aborda essa questão à luz do descaso. Este artigo foi elaborado com base na tríade do descaso, o descaso oficial, o descaso da má formação e o descaso logístico. Ele tem como objetivo provocar reflexão sobre o descaso com o ensino da língua inglesa, nas escolas públicas brasileiras, bem como destacar questões sobre a formação do professor, a carga horária dessa disciplina é ofertada, sobre o livro didático e o grande número de alunos por turma. Nesse sentido, este artigo analisa como o governo e o professor, em certa medida, agem no tocante ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, evidenciando descaso por parte de ambos, que parecem cúmplices, quando pouco ou nada fazem para mudar o quadro lamentável em que se encontra o ensino dessa língua no Brasil, já que há uma geração de aprendizes com pouca ou nenhuma habilidade nesse idioma, o que pode estar relacionado com a má formação profissional, a carga horária ínfima, o número inadequado de alunos e materiais didáticos incoerentes com a realidade dos aprendizes. A relevância dessa reflexão reside no fato de poder contribuir no sentido de chamar atenção e conscientizar sobre a necessidade de repensar a oferta dessa língua nas escolas brasileiras.



Recebido em: 02-out-2023

Aceito em: 29-jul.-2024

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa.

Descaso.

Abstract: This text is another reflection about the teaching of English in the national setting. It approaches this issue under the light of negligence. This paper was elaborated based on the triad of neglect, the official neglect, the poor professional formation neglect and the logistic neglect. It has as main goal to provoke reflection on the teacher formation, the workload of this subject, about the textbook and the high number of students in a classroom. This way, this paper analyses how the governor and the teacher, to a certain extent, act concerning the teaching/learning of English, evidencing neglect on the part of both, who seem accomplices, when they do not do enough or do nothing to change the lamentable state in which the teaching of this language is in Brazil, since there is a generation of learners with few or no ability in using this language, what might be related with the poor professional formation, the reduced workload of the subject, the improper number of students per class and incoherent textbooks far from learners' reality. The relevance of this reflection lies on the possibility to contribute in order to draw attention and raise awareness about the need to rethink the offer of this language in Brazilian schools.

Keywords: Teaching. English Language. Neglect.

Introdução

Há quem afirme que há uma pedra no meio do caminho das aulas de língua inglesa no Brasil, porque o ensino de inglês não decola por aqui. Grosso modo, a realidade aponta índices muito baixos de domínio desse idioma. Os estudantes brasileiros

passam, em média, sete anos estudando essa língua, e deixam o patamar da educação regular, com pouca ou nenhuma habilidade. Não falam, não escrevem e pouco leem e entendem um enunciado em inglês. Muitos deles chegam na educação superior com as mesmas dificuldades.

Apesar dos investimentos e políticas direcionadas para ensino desse idioma, ainda é flagrante uma geração que não consegue se expressar em língua inglesa. Onde está o cerne desse problema que afeta milhares de brasileiros e impossibilita que eles tenham acesso a diversas ações no mundo? Eu busco analisar essa questão à luz do descaso. Defendo a ideia de que há um descaso com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, que hierarquicamente alcança os envolvidos nesse processo, desde as instâncias superiores, que nem sempre inscrevem meios coerentes de ofertar e abordar esse idioma na educação básica, ao regulamentar mal esse processo, até o aluno que entra na “onda” do descaso. Ele, impactado ideologicamente, passa a ter atitudes negativas em relação à aprendizagem desse idioma, quando reproduz discursos alheios de incapacidade e impossibilidade de aprender inglês na escola: “eu não sei português quanto mais inglês”, “é impossível aprender inglês na escola” ou ainda “pra quê estudar inglês se não vou para os Estados Unidos?”, este último sinaliza impossibilidade de mobilidade social, e, em certa medida, a crença de que a aprendizagem da língua inglesa só fará sentido se for para ser usada com o povo norte Americano.

Neste texto, reflito sobre esta questão analisando o que convencionei chamar de a tríade do descaso: o descaso oficial, o descaso da má formação e o descaso logístico. Analiso isso, levando em consideração a existência de um descaso disfarçado

de responsabilidade social ou como uma responsabilidade social que, por razões diversas, desemboca no descaso, já que a incumbência de oferecer uma educação de qualidade e gratuita perde-se no meio do caminho, com algumas exceções, nas instâncias menores. Ainda preciso dizer que a reflexão feita aqui se alinha com a noção do liame entre fingimento, descaso e fracasso. Desse modo, com base em documentos oficiais da educação nacional, no relatório do Conselho Britânico, e à luz da Linguística Aplicada, nas próximas seções serão refletidos brevemente os três tipos de descaso. Eu inicio abordando o descaso oficial. Para tanto, dialogamos com alguns autores (LEFFA (2005); (2011), RAJAGOPALAN (2011), SCHMITZ, (2011)), que já discutiram o ensino de línguas nessa perspectiva.

O descaso oficial

O descaso com a língua inglesa, ao não a considerar como uma disciplina que requer um olhar diferenciado, traz como consequência o fracasso. Esse olhar deve compreender que a língua inglesa tem um caráter franco, que vem sendo apropriada por um número expressivo de novos falantes, os quais têm reinventado esse idioma e expressado seus sentimentos, desejos e identidades através dele a outros tantos usuários. Assim, aprender a usá-lo, com diferentes habilidades, significa possibilidade de inserção e participação nas ações contemporâneas que são engendradas através dessa língua. Ao seguir trajetória que desconsidere o papel desse idioma global, é possível o fracasso. Sobre isso, Leffa (2005) também diz que a causa do sucesso ou fracasso em aprender uma língua estrangeira precisa ser compreendida para além da metodologia adotada, e destaca que essa compreensão pode ocorrer analisando o espaço político do

aluno e do professor. Acrescento a isso, o espaço político dessa língua hoje.

O fracasso da aprendizagem da língua inglesa no contexto nacional tem sido tema de debate entre especialistas brasileiros. Muitos deles reconhecem o fracasso, identificam as causas e chegam a apontar soluções. Leffa (2011), por exemplo, analisa esse problema de algumas maneiras, e vislumbra soluções. Esse autor diz que há uma “tentativa primitiva” de justificar o fracasso do ensino das línguas estrangeiras na escola pública, quando se põe a culpa desse fracasso em alguém, no professor, no aluno ou no governo. Ele argumenta que esse fracasso pode ser compreendido também como o que ele convencionou chamar de “carnavalização”, em que todos, professores, alunos e gestores seguem o percurso formativo impunemente, mesmo sem aprendizagem. Sobre isso, Rajagopalan (2011) destaca que as autoridades fingem investir, os professores, por sua vez, fingem ensinar, e os alunos fingem que estão aprendendo, o que para esse autor soa como uma espécie de faz de conta praticado em larga escala. Nesse sentido é que o descaso tem relação irrefutável com o fingimento, que, por sua vez, leva ao fracasso.

Quanto a isso, Leffa (2011) também chama atenção para o fato de que tanto o sucesso quanto o fracasso da aprendizagem de uma língua estrangeira é perceptível. Ele argumenta que quando os alunos deixam a escola, sem o conhecimento da língua estrangeira, isso aponta o fracasso, que se materializa na mudez irretorquível do aluno, já que ele não fala essa língua. Como consequência, o professor acaba culpando o aluno pelo seu insucesso, fruto do seu descaso e desmotivação. Nesse cenário, o aluno culpa o professor e o governo. O governo tem uma postura

melhor, já que não culpa ninguém, segue pregando a ideia de inclusão. Assim, Leffa (2011) postula que o governo, o professor e o aluno, culpados e culpadores, formam o triângulo do fracasso.

Embora Leffa (2011) argumente que há uma tentativa em encontrar culpados para o insucesso da aprendizagem das línguas estrangeiras, eu acredito na existência de descasos, e o oficial é o que o governo, aparentemente, se preocupa com a oferta das línguas estrangeiras nas escolas, mas, na prática, não potencializa o professor, não acompanha o cumprimento dos documentos legais, nem oferece meios logísticos para ensinar adequadamente. Isso é confortável para ambos, porque, se de um lado, não se oferecem meios logísticos para a consolidação adequada da aprendizagem, não se pode cobrar. Por outro lado, se não tem esses meios logísticos, isto é, carga horária, material didático e número de alunos adequados por turma, o professor não pode cumprir a legislação. Ficam de mãos atadas um e outro. Não só isso, seguem cúmplices, professor e governo. Ninguém se cobra. Ninguém toma a iniciativa de mudar esse quadro.

Assim, não vejo a ideia da “tentativa primitiva”, elaborada por Leffa (2011), como acertada, porque embora ele fale da busca por culpados, o fato, é que há responsáveis, como sugeri a respeito da noção de cumplicidade (ainda que inconsciente) entre governo e professor, o que afeta diretamente os aprendizes. Essa relação acaba, de algum modo, desfavorecendo a consolidação da aprendizagem, na medida em que, mancomunados, governo e professor permanecem imunes, mas os aprendizes são os mais afetados, quando nada aprendem.

A respeito disso, é possível identificar, no contexto de ensino/aprendizagem da língua inglesa, discursos de aprendizes, denunciadores de resistência a abordagens mecânicas de ensino/aprendizagem, tal como “passei o semestre todo com o verbo to be, coisa que passei minha vida escolar toda”, ratificando a noção de que sendo o verbo to be considerado uma das mais significativas formas verbais e de fácil ensino-aprendizagem, é lugar-comum ocupar espaço em muitas salas de aula de língua inglesa, a cada início de ano letivo, o que significa que a repetição desse item gramatical, anos após anos, sinaliza, de algum modo, limitação de conhecimento profissional, ou um pensamento desacertado de que os aprendizes só aprenderão isso.

Assim, há um evidente descaso por parte das instâncias governamentais, que com documentos, PCN (1998), LDB (1996), BNCC (2018), não inscrevem alternativas práticas que possam desconstruir esse cenário. Subentende-se o nível de conhecimento e habilidades que o professor deve ter, para por em prática as habilidades e competências preconizadas nesses documentos, mas como e onde obtê-las oficialmente? Isso tem a ver com a formação do professor.

Quanto a isso, é preciso dizer também que, muitas vezes, tem-se adaptado as situações ao nível do professor, optando por não preparar ele, negando-lhe suporte, deixando de planejar a sua reformação, abrindo frente para a estagnação profissional. Nesse sentido, parece, por exemplo, que como forma de se adequar ao que os elaboradores dos PCNs (1998) chamam de “objetivos realizáveis”, eles sugerem uma abordagem mais limitada, e, assim, cometem erros crassos, ao tentar orientar de maneira equivocada que:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 1)

Como se vê, o documento oficial reconhece os problemas das escolas, mas não apresenta soluções, configurando-se, desse modo, um caráter determinista, sem nada a fazer para mudar o quadro desolador, que impossibilita a aprendizagem, emergindo, assim, a evidência do descaso oficial. Essa impossibilidade diz respeito a outras habilidades como falar, ouvir e escrever, já que sugere como única alternativa o foco na leitura. Quanto a isso, Paiva (2011) concorda que há uma visão determinista nos PCNs (1998), cujo texto exclui a possibilidade de mobilidade social dos aprendizes, ao atribuir um caráter elitista à língua inglesa, restringindo o ensino das habilidades. O PCNs (1998) enfatizava o ensino de leitura como foco do ensino das línguas estrangeiras e, assim, limita o aprendiz, negando-lhe a aprendizagem de outras habilidades comunicativas. Schmitz (2009) não vê essa medida com bons olhos e alerta que:

Uma política de ensino de línguas que enfatiza somente a leitura enfraquece o perfil do professor de língua estrangeira, e existe o perigo de escolas encontrarem professores de outras áreas que saibam ler, talvez precariamente, na língua estrangeira com a finalidade de resolver o problema da “falta de professor” de qualquer jeito. (SCHMITZ, 2009, p. 18)

Além disso, é visível que a elaboração de documentos per se, que orientem a condução do ensino, não garante a consolidação da aprendizagem, a menos que seja supervisionado à risca. Desse modo, fica evidente o descaso oficial em um

documento de 1998 -PCNs-, quando reconhece problemas na escola, mas não apresenta ações para mudar a realidade, e segue, oficiosamente, norteando as práticas do sistema de ensino fundamental e médio, que se encontram num estado deplorável (RAJAGOPALAN, 2011), em muitos contextos. Isso é resultado da ausência de políticas linguísticas que potencializem, de fato, a formação do professor, de modo que este profissional alcance um nível de habilidades capaz de superar um quadro desestimulante, para que ele consiga alavancar a aprendizagem. Logo, o professor precisa de oportunidade de reformação planejada. Sobre isso, Schmitz (2011) diz que os professores de língua estrangeira precisam de atenção em forma de oportunidades para aprofundar o conhecimento no idioma que leciona.

Assim, é preciso superar a fase de elaboração de documentos e alcançarmos a fase prática; diminuir a distância entre o que está no papel (teoria) e a ação (prática), para que não se dê espaço para o fingimento, consequência do descaso. É preciso planejar e consolidar a formação do professor de línguas em termos práticos, mas continuar assegurando a ele a reformação, para que não se sinta abandonado. Assim, será possível desconstruir o descaso oficial, já que poderão surgir alternativas que beneficiem docentes e, conseqüentemente, os discentes. Na seção seguinte, trato do segundo tipo de descaso, o da má formação.

O descaso da má formação

O descaso da má formação diz respeito ao pouco ou nenhum interesse que se tem com a formação profissional. No caso específico do professor, isso parece ocorrer de duas

maneiras, por parte dele, que não vai em busca do conhecimento, ou do governo, que embora devesse assumir a frente desse projeto, nada faz, e nada acontece com ambos. Tais posturas impactam negativamente a aprendizagem, já que o despreparo profissional tem contribuído para a formação de uma geração com baixo domínio da língua inglesa. Por isso, Gimenez (2009) afirma que uma das possíveis causas para a não aprendizagem reside no despreparo dos professores. Oliveira (2011) também argumenta que um dos motivos de a escola não ensinar a língua estrangeira (LE) é a má formação dos docentes. Para Leffa (2011) há um paradoxo na educação básica pública brasileira, quando o professor ensina ao aluno, algo que ele mesmo não conhece; mas detém um diploma que outorga um conhecimento que, na verdade, não possui.

Em “Inglês nas escolas públicas não funciona?”, Lima (2011) apresenta a narrativa 14, em que o narrador revela a sua dificuldade de aprender inglês na escola pública e traz à tona questões como o anseio de aprender essa língua e a má formação profissional, que impossibilitava isso:

“Quem sabe no próximo ano?”, pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela não aprendizagem, mas principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até que minha professora de português era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença que ela dizia honestamente: “não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para completar a minha carga horária”. (LIMA, 2011, p. 13)

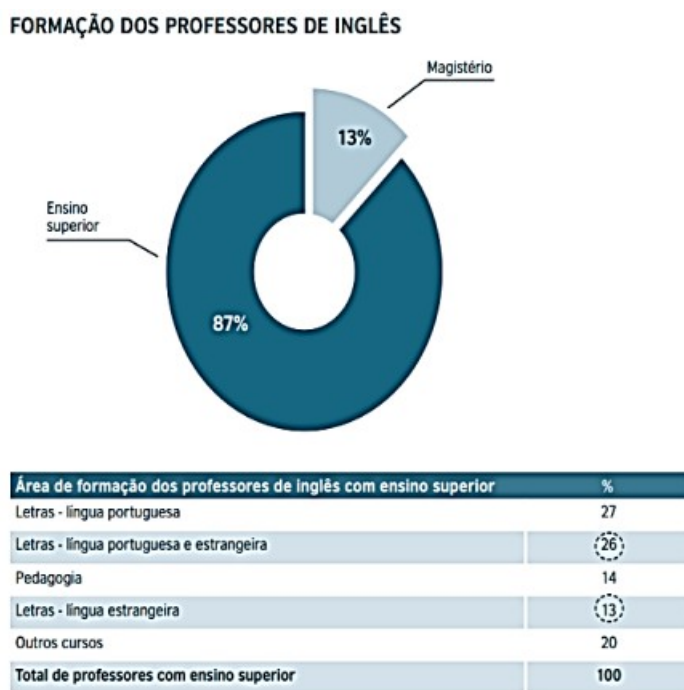
Muitas vezes, esse profissional segue a trajetória sem ser responsabilizado até a sua aposentadoria, porque não foi devidamente formado, não lecionou adequadamente, e encerra o seu papel, sem culpa, com a possível visão de que “eu devolvi à sociedade o que me ofereceram”. Por isso, não se pode isentar o professor dos resultados alcançados. Não se trata de culpar, apontando os dedos para os professores, mas de alertar para a sua responsabilidade social. Assim, os professores precisam investir na sua profissão, preenchendo lacunas e aperfeiçoando a sua forma de lecionar. Se há algo que ainda está necessitando de ajuste, se ainda há dificuldade com alguma questão profissional prática, ele precisa ir a busca dessa formação, a fim de sanar esta questão, porque não se pode correr o risco de lecionar o que não se domina, sob pena de formar mal, repetindo o ciclo da má formação.

Nessa linha de raciocínio, o relatório encomendado pelo British Council, em 2015, para descrever o ensino de inglês na educação pública brasileira, trouxe à tona que uma das principais dificuldades associadas à formação dos professores de inglês era a falta de oportunidade para conversar em inglês. Além disso, os dados apontaram que 22% dos professores revelaram ter dificuldade com a língua falada. Como consequência, em muitos contextos se vivencia um cenário nonsense, onde alguém, no caso o professor, decide ensinar uma disciplina, cujo conteúdo não domina competentemente. Nesse sentido é que Schmitz (2009) alerta que se o professor de inglês não usar essa língua na sala de aula, estará abrindo mão da qualificação que mais o distingue dos demais professores. Ele questiona ainda sobre as nossas expectativas em relação ao professor de inglês e responde,

simplesmente, que o que esperamos é que ele fale esse idioma e que tenha competência metodológica de ensino. Mas aí é que está o descaso com a formação profissional numa perspectiva pessoal. Com a má formação, recursos didáticos inadequados, carga horária reduzida, grande número de alunos por turma, baixa remuneração, os professores seguem o percurso sem perspectivas de mudança. Entretanto, se as bases legais não garantem uma formação adequada, não se pode ficar inerte no percurso, porque há o compromisso de formar gerações futuras, e com formação limitada, não se faz isso. A formação profissional continuada é condição *sine qua non* para o exercício da profissão, é um compromisso social com o outro, mas antes zelo com o que somos e ainda podemos ser, por isso quem se forma em qualquer disciplina, em qualquer estabelecimento de ensino, tem a obrigação de procurar sempre se aperfeiçoar (SCHMITZ, 2009).

O descaso profissional também se dá com relação às instâncias oficiais, isto é, o governo não cobra do professor que forme aprendizes de acordo com os documentos que elaborou. Ele elabora os documentos, supostamente, cumpre o seu papel, mas o cumprimento da legislação não é fiscalizado, é apenas medido, por instrumentos de avaliação, como ENEM, SAEB, IDEB. Sobre isso, no ano de 2018, nenhum estado brasileiro alcançou meta do IDEB para o ensino médio. Isso pode estar ocorrendo, em parte, porque o governo não intensifica a formação dos professores, não implementa políticas de formação que contemplem esses profissionais. A respeito disso, o relatório do Conselho Britânico (*British Council*), sobre o ensino de inglês no Brasil, concluiu que os professores buscam por melhores qualificações, mas têm feito isso com recursos próprios e muitos

não tiveram formação específica na área de inglês. A seguir está um gráfico sobre esta questão:



FONTE: Relatório do Conselho Britânico (British Council, 2015, p. 12)

A figura anterior mostra que apesar de 26% dos professores terem dupla habilitação -língua portuguesa e estrangeira-, e 13% deles apenas revelaram ter formação em Letras com língua estrangeira, muitos professores de inglês ainda não têm formação específica. A atuação de professores de outras áreas que lecionam inglês tem sido lugar comum em diversos contextos. A complementação da carga horária dos professores de artes, de história e até de matemática fica a cargo das de inglês, só para exemplificar. Em Anjos (2020), eu narro como o destino tinha reservado um encontro entre mim e a minha professora de inglês do primário. Em 2005, iniciando a carreira num instituto de idiomas, na agenda daquela manhã, havia um teste de nivelamento para posterior matrícula no estágio que seria por

mim diagnosticado, através de um teste oral e escrito. A secretária informou que a aluna havia chegado. Pedi que ela entrasse na sala de aula em que eu estava. Ela entrou e era a minha professora de inglês do primário, que 16 anos depois eu encontrava. Sem me reconhecer, fizemos os procedimentos de análise do seu nível, elaborado pela instituição, cujo resultado foi muito menor do que eu esperava. Então, só naquele momento, muito tempo depois, eu percebi que, de fato, não só ela, mas como todas as professoras de inglês que tive não dominavam a língua que lecionavam. Este trecho serve para mostrar o descaso com que a língua inglesa vem sendo tratada, em muitos espaços, o que, a meu ver, tem contribuído para a formação de uma geração de aprendizes brasileiros com pouca ou nenhuma habilidade para se comunicar nessa língua. Ainda há o último descaso: o logístico, sobre o qual reflito a seguir.

O descaso logístico: da carga horária, do material didático, do número de alunos por turma

Esta seção trata do descaso logístico, que deve ser entendido como um conjunto dos elementos que são necessários para que o ensino/aprendizagem ocorram. Assim, dentre esses elementos destaco a carga horária, o material didático e o (grande) número de alunos por turma. Início com a carga horária, depois teço comentários sobre o livro didático e, por fim, falo do número de alunos por turma.

Devo iniciar essa sessão com as ideias de duas pesquisadoras brasileiras. Dutra e Oliveira (2006) argumentam que a desvalorização de uma disciplina no contexto escolar pode trazer tensões para o professor. Essas autoras afirmam que esse

idioma vem sendo colocado à margem quando comparado a outras disciplinas, o que fica evidente na carga horária reduzida, o que, por sua vez, influencia as atitudes dos professores e alunos em diversos contextos, não apenas o da escola regular. Elas citam como exemplo dessa desvalorização o fato de muitas reuniões serem marcadas no horário das aulas de inglês e que essas aulas são sempre alocadas nos últimos horários das sextas-feiras, o que deixa muitos alunos desinteressados e infrequentes, evidenciando a pouca importância que a própria escola confere a essa língua ou o desconhecimento da verdadeira finalidade do ensino desse idioma. A reduzida carga horária já um problema para professores e alunos de inglês, ainda temos que sobreviver com a agenda equivocada que desprivilegia essa língua.

Sobre a carga horária, a pesquisa etnográfica¹ que conduzi com 91 alunos da graduação, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (ANJOS, 2018) verifiquei que a geração de atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa estava relacionada com a carga horária ínfima destinada ao componente língua inglesa. Nos Bacharelados Interdisciplinares da UFRB, a língua inglesa é ofertada com carga horária semanal presencial de uma hora apenas. Isso estava gerando desmotivação em muitos aprendizes naquele contexto e, conseqüentemente, uma atitude negativa em relação à aprendizagem desse idioma. A seguir reproduzo depoimentos de quatro participantes dessa

1 Esta pesquisa foi devidamente protocolada na Plataforma Brasil, como requerem as formalidades acadêmicas vigentes, tendo parecer aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pelo Conselho do Centro de Cultura, Artes e Tecnologias Aplicadas da UFRB, cujo número do Certificado (CAAE) é 59915516.7.0000.5531. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS N° 466 de 2012.

pesquisa, que apontam claramente isso, quando perguntei sobre a motivação deles para aprender inglês no contexto acadêmico:

A13: Não. A dificuldade do aprendizado está associada ao tempo mínimo que a Universidade dispõe para a disciplina.

A26: Não. Pelo pouquíssimo tempo que é destinado ao componente Língua Inglesa, o que demonstra uma falta de importância por parte da Universidade para a melhor formação do estudante nessa área, pois no meu caso nos sobrecarregam das biológicas e humanas, e esquecem-se da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, que são importantíssimas para a melhor compreensão e desenvoltura nas outras áreas do conhecimento.

A57: Não, na minha opinião, infelizmente o currículo e a carga horária proposta pela universidade é insuficiente para o aprendizado da língua inglesa, por isso não me sinto motivado para o aprendizado.

A68: Não. A carga horária da aula é insuficiente.

Quanto a isso, Schmitz (2009) concorda que a carga horária destinada ao componente língua inglesa não é favorável, porque é limitada e isso compromete a aprendizagem. Por isso a carga horária pode representar um dos maiores problemas que o ensino das LE enfrenta. A carga horária ínfima confere às LE pouca relevância, já que ela é resultado de uma cultura popular, que há anos, concebe a língua como matéria de mérito marginal. (JORGE, 2009). Isso tem, em diversos espaços, possibilitado a construção da noção de impossibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas. Entretanto, há quem tenha opinião contrária. Barcelos (2011), por exemplo, acredita e defende o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas públicas, mas condiciona isso a ampliação da carga horária, o que para ela fortalecerá o ensino dessa língua nesse espaço.

Todos esses pensamentos sobre a reduzida carga horária destinada ao componente língua inglesa revelam um descaso com a oferta dessa língua, mas, ainda há o descaso com o material didático. O relatório do Conselho Britânico trouxe à tona as dificuldades vivenciadas pelos professores, sendo o acesso a recursos didáticos adequados a principal delas. Além disso, esses professores mencionaram que os livros didáticos são muito avançados para o nível dos alunos, faltam de materiais complementares e o conteúdo dos livros didáticos é de má qualidade.

Em “Ideologia e omissão nos livros didáticos da língua inglesa” (ANJOS, 2019), eu faço uma reflexão sobre os livros didáticos de língua inglesa ofertados nas escolas públicas brasileiras. A obra está alicerçada em três fundamentos: ideologia, omissão e representação social. Para tanto, faço considerações sobre as ideologias presentes nos livros didáticos de inglês, ressaltando a configuração de uma ideologia colonialista, que recria um mundo ideal nas páginas desses livros, mas alheia a questões locais e emergentes. A obra trata de ideias dominantes, colonizadoras, homogeneizantes que povoam muitos livros, bem como constrói raciocínio sobre a ideologia do que não é mostrado, não é dito, é omitido:

Assim, caberia questionar muitos autores e editores dos livros didáticos onde estão os problemas sociais, as mazelas, a fome, a intolerância e a corrupção? A que espaços ficam destinados os conflitos, as guerras, a favela, as políticas públicas, questões de gênero, raça e etc? Todos esses questionamentos percorrem o caminho das questões identitárias e têm sido deixados fora de cena de muitas salas de aula de LE. (ANJOS, 2019, p. 48)

Em uma análise que fiz de livros didáticos de língua inglesa (ANJOS, 2019), ofertado para escolas públicas, à luz de alguns

critérios, eu verifiquei que dois deles não abordavam uma variedade de culturas que falam o inglês, constatei a superficialidade ao tratar das questões locais bem como o descaso com a retratação da realidade, quase sempre cedendo espaço para personagens fictícios.

Isso sinaliza a necessidade de repensar políticas para o livro didático. A bem da verdade, parece haver um avanço nesse sentido, já que, recentemente, incorporou-se aos princípios do ensino/aprendizagem descritores de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Entretanto, é preciso reconhecer que muitos livros didáticos pecam nesse sentido, já que nem sempre seguem essa rota.

Por fim, há ainda o descaso com a logística do número de alunos por turma. Há portarias², para a educação básica, que recomendam 40 alunos por turma, mas, muitas vezes, isso é burlado, pois, as turmas chegam ao número de 50 alunos. Eu novamente chamo atenção para o fato de que ensinar língua requer um olhar diferenciado por parte dos gestores. Não se trata de privilégios, mas porque na prática, ensinar língua é diferente de ensinar qualquer outra disciplina, demanda tempo, atenção e supervisão. É possível afirmar, com boa dose de certeza, que turmas cheias dificultam a aprendizagem, some-se a isso a reduzida carga horária, restando pouco ou nenhum tempo para dar suporte aos alunos. Sem contar que turmas cheias convergem para algazarra, falta de atenção, etc. Por isso, é prudente formar turmas menores, de no máximo 15 alunos, para que todos se

2 No estado da Bahia, a portaria nº 9936, de 11 de novembro de 2016 é a que regulamenta o número de alunos por turma, fixando entre 35 e 40 alunos por turma.

beneficiem. Aos olhos do governo, na prática, isso seria muito difícil de atender, visto que, há muitos alunos, para um número reduzido de professores de inglês. Pensando assim, segue-se a linha da quantidade, do quanto mais, melhor, em detrimento da qualidade, assim, pouco ou nada se aprende.

Considerações Finais

Há de se reconhecer que nos últimos anos a política para democratização da oferta do ensino/aprendizagem da língua inglesa no Brasil foi intensificada, com o PRONATEC, Inglês sem fronteiras, com aulas presenciais, oferta de cursos on line do my English on line e com a oferta de aplicação do TOEFL gratuito nas universidades. Apesar disso, como foi possível verificar nessas páginas, ainda existem descasos que comprometem a adequada consolidação do ensino e da aprendizagem. O descaso do governo, afeta o professor, cujo descaso prejudica o aluno, esse, por sua vez, é o maior afetado, que sem formação adequada, perdeu seu tempo e pode não ascender. A bem da verdade, ninguém morreu até então, porque não aprendeu inglês, mas deixou de participar de alguma ação social em que essa língua estava envolvida. Isso me fez lembrar uma vez em que fui numa loja de departamentos comprar um celular. Como o aparelho tinha acabado de chegar na loja, não estava registrado no sistema de computadores. O rapaz do caixa precisava verificar no relatório, que ele tinha em mãos, o código para lançar no sistema. Acontece que os aparelhos estavam distribuídos na lista por cor, e ele não estava conseguindo, porque embora soubesse a cor do celular que estava sob o balcão, não sabia a cor em inglês escrita na lista. Então, eu sinalizei para ele “procure gray”. Logo que ele lançou no computador o código correspondente àquela cor, o valor foi

liberado. Esse é só mais um exemplo das consequências de um ensino/aprendizagem equivocado, limitado.

Por outro lado, nesse cenário, o professor, mesmo sem a formação adequada, segue recebendo os seus proventos. Nesse sentido, parece haver um descompromisso, de quem não se preocupa com a formação alheia. Embora os documentos legais orientem o caminho a ser seguido, ainda é visível a falta de preparo profissional para segui-lo.

Apesar de uma trajetória cujos documentos oficiais não produziram mudanças no cenário de aprendizagem das línguas estrangeiras, o que se constata pelo perfil monolíngue que o aprendiz brasileiro tem, recentemente o governo lançou a base nacional comum curricular – BNCC (2018). O documento reforça a noção de língua franca que o inglês tem hoje e reconhece esse idioma como bem simbólico para falantes do mundo todo. Em termos conceituais, trata-se de uma língua em comum usada por pessoas que não compartilham uma mesma base cultural. Desse modo, o texto preconiza que o ensino de inglês deve levar em consideração o seu caráter franco e político. A BNCC (2018) reconhece o inglês como língua desterritorializada e coloca em xeque a visão de que o inglês correto é o norte-americano ou britânico.

Apesar disso, ainda persiste, em muitos contextos, a velha e anacrônica noção de supremacia dessas culturas. Muitos ainda acreditam que devemos seguir exclusivamente esses modelos e desconsideram a heterogeneidade da língua inglesa, e o fato de que, hoje, ela é mais usada por não nativos do que por nativos. Nesse sentido, se o professor não estiver preparado para lidar com

as novas diretrizes de ensino, continuaremos fazendo o mesmo do mesmo. Assim, apesar desse novo documento alinhar-se com as perspectivas contemporâneas, não surtirá efeito se o professor não for contemplado, se ele continuar sendo desamparado, não saberá o que, de fato, significa lecionar o que propõe o documento, continuaremos seguindo a rota do descaso.

O descaso, em diferentes facetas, tem possibilitado o fracasso da aprendizagem da língua inglesa, nas escolas regulares, as públicas sobretudo. Por isso, chamo atenção para o fato de que é preciso ação, no sentido de planejar a formação e reformação do professor. De nada adianta a elaboração de documentos, sem auxiliar o professor, sem incentivá-lo a seguir as orientações. Incorpore-se a isso, a necessidade de repensar a carga horária de oferta da língua inglesa, o material didático e o número de alunos por turma. Os resultados só serão positivos se ações contemplarem todos esses fatores.

Referências

ANJOS, F. A. **Ideologia e omissão nos livros didáticos da língua inglesa**. Cruz das Almas: EdUFRB, 2019.

ANJOS, F. A. **Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e práticas de ensino no Brasil**. Cruz das Almas: EdUFRB, 2020.

ANJOS, F. A. "Passei o semestre todo estudando o verbo to be": atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados da UFRB. **Tese de Doutorado**. 254 f. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2018.

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

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL, O ensino de inglês na educação pública brasileira, 1ª edição, São Paulo, 2015.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 177-188.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 107-112.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

LEFFA, V. J. O professor de língua estrangeira, do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/pontes, 2005, p. 203-218.

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

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

OLIVEIRA, A. P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67-78.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 55-65.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: Uma meta alcançável? In: LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-20.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não**

funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 111-119.