

## **Desafios postos ao professor de língua inglesa na contemporaneidade** **Challenges posed to the English language teacher in the contemporaneity**

Flávio Almeida dos Anjos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Não é nenhum segredo guardado a sete chaves que o ofício de professor é uma missão. Entretanto, para cumpri-la, o professor enfrenta uma série de desafios que abalam as suas condições de trabalho e a sua própria atuação. Este artigo é sobre o desafio de ser professor de língua inglesa na contemporaneidade. O objetivo central é descrever três desafios postos ao professor de inglês: primeiro, o desafio da conscientização do *status* global que a língua inglesa alcança hoje e as consequências disso, segundo, o desafio de ter que lidar com os fatores logísticos inadequados, tais como livros didáticos inadequados, a heterogeneidade do grupo e a baixa carga horária e, terceiro, o desafio da formação. A relevância deste artigo reside no fato de refletir não apenas sobre os mencionados desafios, mas apresentar sugestões que visam a superá-los, sobretudo, frente à adversidade que desprezita a missão de educador, atingindo diretamente o professor.

**PALAVRAS-CHAVES:** Língua inglesa; professor; desafio.

**ABSTRACT:** It is not a well-kept secret that teacher's career is a mission. However, to accomplish this mission, the teacher faces a series of challenges which affect the working conditions and his/her performance. This paper is about the challenge of being an English teacher in the contemporaneity. The main objective is to describe three challenges posed to the English teacher: first, the challenge of raising awareness on the global status the English language achieves today and the consequences of this, second, the challenge to deal with the improper logistic factors, such as the improper textbook, the group heterogeneity and the low class load and third, the challenge of formation. The relevance of this paper lies on the fact of not only reflecting on the mentioned challenges, but to make suggestions to overcome them, mainly, in front of diversity which disregards the educator mission, affecting straightly the teacher.

**KEYWORDS:** English language; teacher; challenge.

### **Introdução**

Que ninguém nasce professor é um axioma incontestável. Ninguém nasce predestinado a este ofício, os educadores são feitos, na prática e na reflexão sobre ela (Freire, 1991). Nesse sentido, é impossível discordar que o ofício de professor se alinha com uma epistemologia infinita de aprendizagem. Isso ocorre em face do conhecimento ser de natureza perecível, porque o que se tem como uma premissa hoje, em algum tempo, pode não ser mais ou vir a ser substituída por outra. Em outras palavras, o conhecimento pode ter um prazo de validade, tendo em vista o aprimoramento das

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua e Cultura (UFBA) Professor Adjunto de língua Inglesa, Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Coordenador do PROELI – Programa de Extensão em Língua Inglesa, Coordenador do GELIRB – Grupo de Estudos de Língua Inglesa do Recôncavo da Bahia. E-mail: flaviusanjos@gmail.com

tecnologias. Em função disso, a formação do professor tem ganhado proeminência no meio acadêmico. A necessidade de reformular o conhecimento, de conhecer o que é novo, inédito, pode representar uma mudança de postura profissional. Por isso o professor deve entender a reformação como uma possibilidade de ter acesso a novas formas de lecionar. Esse processo de reformação docente busca atender, em certa medida, às demandas contemporâneas, sob pena de o professor ficar para trás. Por outro lado, a estagnação profissional ou a postura inerte sinaliza o desconhecimento da missão educativa. O professor que não se reformula, que não estuda, que não tem zelo com a sua profissão, não tem condição moral de assumir a tarefa docente (Freire, 1996). O ofício de professor é uma missão e isso não é um segredo guardado a sete chaves. Para cumprir esta missão, o professor enfrenta uma série de desafios que abalam as suas condições de trabalho e a sua própria atuação. Este artigo é sobre isso, sobre os desafios de ser professor de inglês hoje. A seguir, amplio o raciocínio sobre esta questão, delineando três desafios que o professor de inglês tem que enfrentar para exercer a sua função de educador.

### **Os desafios para o professor de inglês hoje**

Qualquer profissional enfrenta desafios durante a sua trajetória. Muitos são difíceis, outros nem tanto. Alguns exigem esforços individuais, outros coletivos. A palavra desafio é sinônimo de dificuldade, adversidade, contratempo. O Houaiss (2011) define o verbete como uma tarefa difícil, mas também como uma ação de desrespeito, provocação, afronta. O termo 'desafio' colocado aqui abarca todas essas definições. Entretanto, esta última parece estar mais próxima do que alguns dos desafios que abordarei aqui, postos para o professor de língua inglesa, representam.

Assim, não diferente dos demais, o professor de língua inglesa hoje enfrenta uma série de desafios para cumprir a missão que lhe foi dada. Talvez ainda mais trabalhoso é o seu papel, por diversas razões. Primeiro, pelo *status* de língua global que o inglês alcança na contemporaneidade, com número de não-nativos que supera os nativos e, por isso, o professor se depara com o questionamento: “que inglês ensinar?”, o que muitos especialistas vêm tentando responder. Sobre isso, Irimiea (2016, p. 151) questiona:

Uma questão intrigante para os professores é que variedade de inglês eles devem ensinar entre as variedades faladas no mundo. *Received Pronunciation* satisfaria as necessidades do mundo pós-moderno ou o professor deve direcionar a sua atenção para outros dialetos e variedades?

Assim, como se vê, essa é uma questão posta, que representa um desafio à condição de professor de língua inglesa, frente à expansão desenfreada desse idioma pelo mundo, cujas consequências devem se materializar, por exemplo, na abordagem de ensino e no material didático.

Segundo, os professores de inglês, das escolas públicas, privadas e até da educação superior têm de lidar, por um lado, com os fatores logísticos inadequados, tais como o livro didático impróprio, o grande número de alunos por turma, a heterogeneidade do grupo, e a carga horária ínfima com que o componente é ofertado. E por outro, com o descaso oficial, em que o governo nada faz para mudar essa realidade.

Terceiro, ter que arcar com a sua própria formação, muitas vezes, sem estímulo do governo e frente à jornada de trabalho exaustiva. Assim, ao escolher a carreira de professor de língua, o professor se depara com a necessidade de conhecer métodos, técnicas, abordagens e questões de ordem política e sócio histórica do idioma que pretende lecionar.

Todas as mencionadas questões, que podem tornar o trabalho do professor de inglês trabalhoso, na verdade, representam desafios para a classe. Com relação ao último desafio, da formação profissional, caberia um questionamento: de que adianta entrar no universo da reformação profissional se o professor terá que enfrentar situações adversas, como as mencionadas aqui? Neste texto, eu argumento sobre os desafios que o professor de língua inglesa tem que enfrentar hoje, não apenas como uma situação difícil, mas como uma afronta, um desrespeito à classe. Tento também responder ao questionamento presente neste parágrafo na parte final deste artigo. Vou me ater a três desafios, que considero importante e inicio pela questão do *status* do inglês como língua global e as consequências que advêm disso.

Desafio 1: compreender o *status* do inglês como língua global e as suas consequências

Na seção anterior, elenquei alguns desafios que o professor de inglês enfrenta hoje. Eu pretendo agora ampliar o raciocínio sobre eles. Para aquecer esta reflexão lanço

o seguinte questionamento: quais consequências o *status* de língua global acarreta para o professor de inglês? A resposta a esse questionamento está assentada numa complexidade de elementos, já que abarca itens como identidade, ideologia, abordagem etc. Seidlhofer (2011) argumenta que a percepção do papel do inglês no mundo tem influenciado significativamente as abordagens de ensino. Para essa autora, a consequência mais importante da disseminação global da língua inglesa, para o ensino, tem sido o questionamento sobre a propriedade dessa língua, por parte dos supostos falantes nativos. Para Gimenez (2011), o papel e a produção do inglês como língua global trazem grandes desafios para a humanidade no mundo globalizado. Mas Kumaravadivelu (2012) questiona o que exatamente é esse contexto global que se confronta com a educação do professor hoje. Todavia, o autor reconhece que nesse cenário, a globalização cultural está moldando os fluxos do capital cultural, o conhecimento e a formação identitária. Esse autor argumenta que os professores de inglês têm uma responsabilidade especial, quando têm que se preparar para enfrentar os desafios postos pelos desenvolvimentos pós-modernos, sobretudo porque essa língua tem características global e colonial. Países que desconsideram essas demandas favorecem o surgimento de contextos inadequados de aprendizagem, onde impera a encenação, uma espécie de faz de conta, em que os professores fingem que ensinam e os alunos que aprendem (Rajagopalan, 2011).

Desse modo, um dos desafios para professores de inglês, sobretudo para aqueles que atuam em cursos de formação, é se conscientizar e conscientizar outras pessoas sobre o *status* global da língua inglesa. Isso representa um desafio, por que em diversos contextos ainda impera a noção equivocada da supremacia das culturas hegemônicas, onde se estimula a aprendizagem do inglês norte americano ou britânico, de maneira exclusiva. Em outras palavras, estimula-se o ensino de inglês como língua estrangeira. Desse modo, desfazer essa noção, em certa medida, representa uma reação transmoderna descolonial, que emerge como movimento questionador da adoção de metodologias e abordagens, livros didáticos, da supremacia do falante nativo, da imposição dos acentos nativos, do conceito de erro, quando falantes de outras línguas usam o inglês em situações sociocomunicativas (O autor, 2019).

Essa noção do *status* de língua global, automaticamente, possibilita uma abordagem mais local da língua que se aprende e acaba se alinhando com o que

Kramersch e Sullivan (2009) defendem, quando elas dizem que uma pedagogia de línguas deve ser baseada num pensamento global, mas como prática local. Elas, de certa forma, tocam num princípio fundamental da pedagogia crítica freireana. Relacionando o pensamento delas com o ensino da língua inglesa, percebo a importância de focar no falante/aprendiz não nativo, já que a pedagogia crítica preconiza que a sala de aula deve ser uma arena para discutir a realidade social com os aprendizes, buscando provocar uma intimidade com a experiência social deles (Freire, 1996), o que pode tornar a língua inglesa mais próxima desses aprendizes, isto é, familiar.

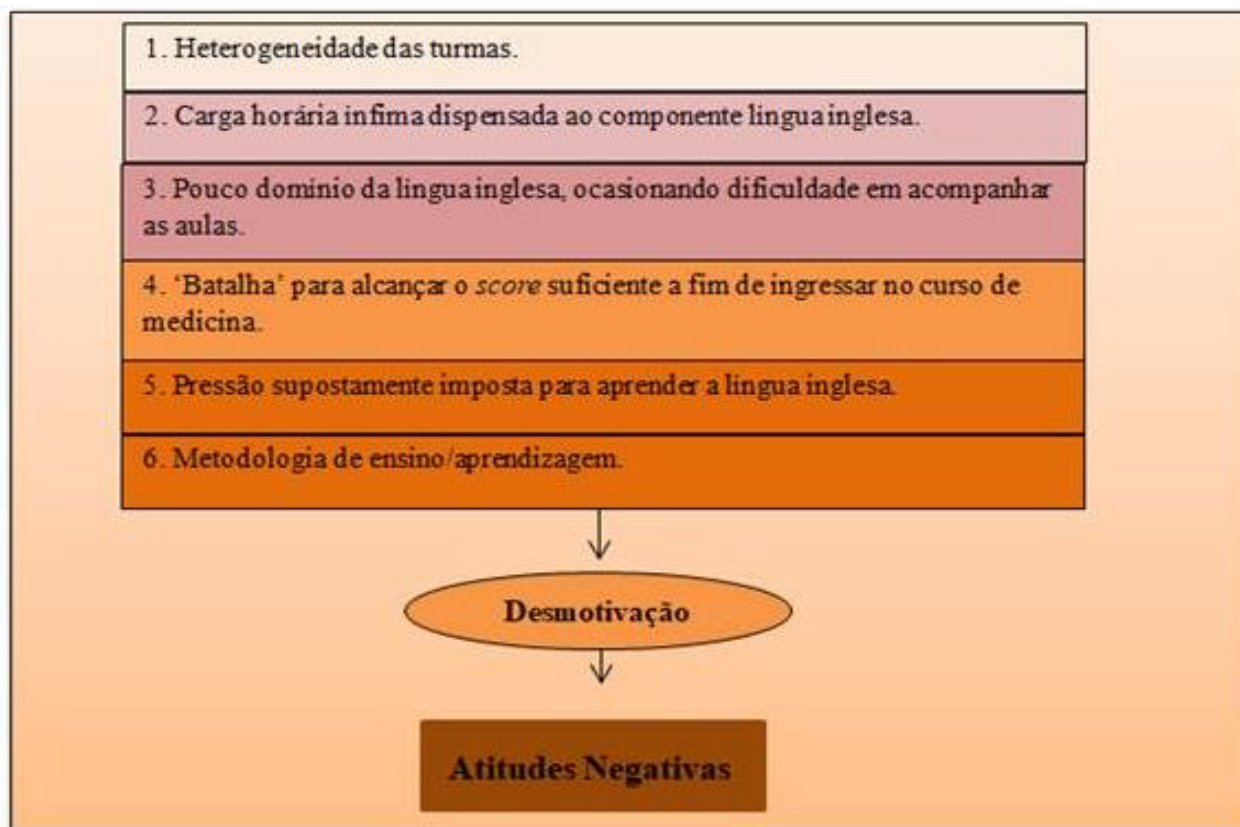
Assim, o desafio que se coloca ao professor de inglês, no tocante ao *status* global dessa língua, é ter que se conscientizar sobre as diferentes formas que essa língua vem adquirindo, ao ser ressignificada por diferentes falantes mundo afora, o que faz dela imediatamente multinacional. Daí decorre que um único padrão de inglês é uma falácia, já que muitas variedades desse idioma estão emergindo com as suas próprias normas lexicais e de pronúncia (Raihan e Deterding, 2018). Isso obviamente impacta a pedagogia para ensinar inglês. Frente à diversidade com que a língua inglesa vem sendo transformada, o professor pode se desprender de noções linguísticas imperialistas que enclausuram os aprendizes de inglês, o que favorece a manutenção da identidade do aprendiz, já que um Brasileiro falando inglês não é um Americano, um Britânico ou um Australiano falando inglês, é um Brasileiro falando inglês (Leffa, 2012). Exatamente aí reside o desafio de compreender que o *status* de língua global credencia a manutenção da identidade de qualquer novo falante, para que não precise emular o falante nativo e, assim, evite sentimentos negativos em relação a si mesmo, como a baixa autoestima e o sentimento de inferioridade.

Desafio 2: ter que lidar com os fatores logísticos inadequados

O segundo desafio é sobre os fatores logísticos necessários para a consolidação do processo de ensino/aprendizagem. É ingênuo pensar que a oferta, *per se*, da língua inglesa, sobretudo nas escolas públicas, seria o suficiente para consolidá-la efetivamente. Mais do que isso, requer um olhar sensível com relação aos fatores logísticos. Isso quer dizer, a adequabilidade dos fatores logísticos corrobora a aprendizagem. Por outro lado,

quando os fatores logísticos são desconsiderados a aprendizagem fica comprometida. Dentre esses fatores, destaco a carga horária ínfima com que o componente é ofertado, em alguns contextos, chegando a 1(uma) hora semanal. Menciono também o grande número de alunos por turma, chegando a grupos com 50 alunos, o que impossibilita o desenvolvimento adequado das habilidades de comunicação. Atrelado a isso, está a heterogeneidade do grupo, com alunos de diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa num mesmo contexto de aprendizagem. Em O autor (2018), eu mostrei como esses e outros três fatores estavam gerando desmotivação em um grupo de aprendizes universitários, do bacharelado Interdisciplinar em Saúde, no contexto da sala de aula de língua inglesa, num cenário em que 31% deles se sentiam desmotivados para aprender esse idioma. A seguir está o quadro 1 sobre esses fatores logísticos:

Quadro 1- Fatores desencadeadores de desmotivação e atitude negativa no contexto da UFRB.



Fonte: O AUTOR (2018)

Com relação às turmas, há contextos em que elas se configuram em uma heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua inglesa, com alunos dos níveis básico, intermediário e avançado, em um mesmo contexto de aprendizagem. Isso

ocasiona desmotivação em alguns alunos, por se sentirem menos preparados para participar de algumas atividades com alunos que estão em níveis mais avançados que eles e vice-versa. A seguir estão dois depoimentos que apontam para o fato de que a irregularidade de níveis de conhecimento gera desmotivação, extraídos da pesquisa<sup>2</sup> etnográfica que conduzi com 91 estudantes da graduação (O autor, 2018):

**A25:** Não. Pois nunca consigo acompanhar a turma, por fazer parte de uma turma heterogênea quanto à fluência na língua inglesa.

**A73:** Até o momento não. A heterogeneidade da turma entre falantes e não falantes “obrigou” os professores a seguir uma didática que tentasse acompanhar os alunos mais básicos no idioma. Esse fato tornava as aulas, para quem já possuía um domínio moderado, um pouco entediantes. Creio que poderia ser colocada uma tutoria, extraclasse, para os alunos, para que o inglês mais básico fosse treinado fora das aulas, até para ajudar àqueles que têm pouca base e prepará-los para as turmas da universidade.

Quanto à carga horária ínfima do componente língua inglesa, como já mencionado, há instituições que ofertam o componente com uma carga horária de 1 hora semanal, o que tem trazido consequências para a aprendizagem desse idioma, inclusive na educação superior. A seguir estão cinco depoimentos, extraídos da mesma pesquisa etnográfica, os quais sinalizam que a desmotivação se instaura por conta da carga horária reduzida da disciplina:

**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.

---

<sup>2</sup>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), obtendo o número do Certificado (CAAE) 59915516.7.0000.5531. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS N° 466 de 2012.

**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.

**A90:** [...] Também a carga horária da disciplina é muito pequena na universidade, o horário passa rápido, muitas vezes não consigo acompanhar uma simples atividade, pois não tenho quase vocabulário nenhum de inglês. Levo muito tempo traduzindo um pequeno texto e me sinto excluída quando vejo as pessoas interagindo na aula, e na maior parte do tempo não sei do que estão falando.

Esses fatores são ignorados por diferentes instâncias, do professor ao governo. E, desse modo, o processo de aprendizagem segue desalentado, fragilizado por questões que requerem um olhar sensível, para facilmente mudar a realidade que impossibilita aprender. Entretanto, o que se vê, em muitos contextos, é a desvalorização de uma das disciplinas que pode facilitar acesso ao mundo contemporâneo. A depreciação da disciplina fica perceptível quando ela é colocada à margem, se comparada com outras, já que a sua carga horária é reduzida, o que influencia as atitudes dos professores e dos aprendizes (Dutra e Oliveira, 2006). Nesse sentido é que Schimtz (2009) assevera que a carga horária com que a língua inglesa é lecionada não é conveniente e isso é um fator comprometedor da aprendizagem.

Todos esses fatores logísticos, atendidos de maneira adequada, são de fundamental importância para que as aulas de língua inglesa ocorram apropriadamente. Entretanto, eles têm sido ignorados e, por isso, o ensino fundamental e médio se encontra num estado deplorável (Rajagopalan, 2011), em muitos contextos. Eu fiquei inicialmente me questionando se os fatores logísticos são inadequados porque a disciplina tem o descrédito ou se o descrédito resulta da inadequação desses fatores? Chego à conclusão, de que as duas assertivas são verdadeiras, uma suscita a outra, em um ciclo que, inevitavelmente, impacta negativamente a aprendizagem.

Como sugestão, no âmbito das políticas linguísticas, tenho recomendado a ampliação da carga horária presencial; uma sessão de nivelamento para que os grupos sejam mais homogêneos, considerando que a heterogeneidade do grupo gera desmotivação nos aprendizes e a redução do número de alunos por turma, de modo que não ultrapasse o número de trinta por grupo. Nessa proposta, como se pode ver, há uma relação inversamente proporcional quanto aos fatores logísticos carga horária e número



de alunos por turma, já que ao tempo em que sugiro ampliar a carga horária, faz-se necessário, por outro lado, reduzir o número de alunos por turma. Assim, por enquanto, o professor depara-se com mais este desafio, o de ter que lidar com os fatores logísticos inadequados, que repercutem de maneira negativa, ao conferir com isso descrédito à disciplina. Por essa razão, o termo “desafio” usado aqui, também deve ser etimologicamente entendido como desrespeito, já que o desprezo com que esses fatores são tratados sinaliza afronta ao professor.

### Desafio 3: a (re)formação profissional

Inicialmente, eu preciso dizer que este terceiro desafio está diretamente relacionado com o primeiro, já que compreender questões de ordem política da língua inglesa é inerente à formação do professor, à sua própria condição de profissional. Desse modo, o professor de língua inglesa deve incorporar à sua formação, informações inerentes à geopolítica da língua inglesa, questões sobre o imperialismo linguístico, bem como sobre as noções equivocadas de hegemonia cultural. A sua formação deve agregar esse conhecimento acerca da língua que leciona, para não cometer equívocos com relação à abordagem de ensino. O que quero dizer com isso é que o professor de língua inglesa hoje precisa ter o conhecimento do *status* de língua franca global que ela alcança hoje, por conta de estar sendo mais usada por não nativos do que por nativos. Isso implica em mudança de abordagem, já que, por isso a cultura local pode fazer parte do ensino/aprendizagem, descentralizando o papel hegemônico de certas culturas que igualmente usam a língua inglesa.

Além disso, a compreensão da necessidade da reformação profissional deve estar assentada no significado do ato de ensinar. O objetivo de ensinar é criar condições para que uma devida aprendizagem ocorra (Kumaravadivelu, 2012). Entretanto, sabemos que nem sempre isso acontece dessa forma, isto é, o simples ato de ensinar nem sempre leva à aprendizagem, sobretudo quando o professor lança mão de métodos e tópicos ultrapassados, que não despertam o desejo de aprender ou quando o conhecimento da língua que leciona é limitado. Sobre isso, há professores de inglês que não dominam a língua que lecionam. Quanto a isso, Leffa (2011) alerta que ensinar algo que não se sabe é um paradoxo. Entretanto, vejo isso mais como um perigo para quem se submete a fazê-

lo, bem como, descaso com a ferramenta de trabalho e com a sua própria reputação profissional, ao tentar passar a imagem que domina, o que, na verdade, não sabe ou tem um conhecimento muito raso. Assim, como se pode ensinar uma língua que não se conhece a fundo?

O conhecimento da língua que se propõe ensinar, automaticamente, inclui o professor no rol dos falantes dessa língua, o que, por sua vez, o credencia a incluir outras pessoas. Mas acontece que muitos professores de inglês são de outras áreas e não têm um conhecimento dessa língua, que permita uma aprendizagem que faça sentido. Sobre essa questão, Leffa (2009) chama atenção para o fato de que quem é excluído não pode incluir e, por isso, aponta a necessidade do professor de uma língua estrangeira estar incluído na comunidade dos falantes dessa língua, ou seja, ele deve falar a língua que leciona. Para Schmitz (2009), quando o professor não fala o idioma que leciona, está abrindo mão do que mais o qualifica, o que o distingue dos outros professores. Em outras palavras, o professor precisa conhecer essa língua, mas também, segundo Leffa (2009), gostar e ter paixão pelo que faz, para seduzir os seus alunos e levá-los a aprender com prazer.

Ainda é preciso levar em consideração que a carreira de professor deve ser encarada como um edifício, que vai sendo construído aos poucos e constantemente, e isso se torna muito difícil quando os professores são abandonados, à mercê de políticas de reformação frágeis, que não garantem formação adequada. Como mencionado na abertura deste artigo, por conta do seu caráter efêmero, o conhecimento precisa ser atualizado pelo professor continuamente. Por isso, é preciso reconhecer a necessidade da reformação profissional, como forma de estar atualizado em um mundo dinâmico, em que tudo muda o tempo todo. O professor não deve achar que o que sabe é definitivo e servirá para sempre. A edificação da sua carreira passa pelo crivo da atualização, de ter acesso ao que é novo, para ressignificar as suas práticas, caso contrário estará fadado à mesmice, muitas vezes, materializada em práticas “treineiras”, que não permitem a autoformação e nem a do outro.

Assim, Leffa (2008), muito acertadamente, a respeito da formação do professor de línguas estrangeiras, fala do desafio de estabelecer a diferença entre “treinar” e “formar” para a preparação desses profissionais. Sobre isso, o autor argumenta que “formar” é uma preparação mais complexa e envolve a fusão do conhecimento recebido com o

experimental, ao que se incorpora a reflexão sobre ambos. Diferente do trêmo, que se caracteriza por ter um início, meio e fim, a formação é contínua.

Nessa linha de raciocínio, para a formação do professor de línguas, Kumaravadivelu (2012) apresenta um arcabouço teórico composto de três elementos: 1. Conhecimento profissional, 2. Conhecimento pessoal e 3. Conhecimento processual. Em síntese, o conhecimento profissional diz respeito ao conhecimento sobre a língua que se ensina, conhecimento sobre a aprendizagem e sobre o ensino da língua. Esse conhecimento é adquirido, principalmente, a partir do contato com especialistas engajados na produção do conhecimento:

Ele [o conhecimento profissional] representa o conteúdo intelectual de uma disciplina, a compilação dos fatos, teorias e conceitos. É o conhecimento que é compartilhado pelos membros de uma profissão. Os professores adquirem conhecimento profissional a partir de uma combinação de fontes: programas de treinamento, livros, revistas, conferências, conversas etc. No contexto da educação do professor de L2, o conhecimento profissional se relaciona com os conceitos fundamentais de língua, aprendizado de língua e ensino de língua. (Kumaravadivelu, 2012, p. 24, tradução minha).

Já o conhecimento pessoal, diz respeito a um conjunto de fatores que formam a identidade do professor. Esse conhecimento resulta do percurso profissional, das crenças e experiências antes e depois do início da sua formação. Por isso que esse conhecimento é idiossincrático por natureza, e irá variar a depender do contexto e do professor. Esse conhecimento, quando bem estruturado, possibilita que o professor tenha uma consciência crítica sobre o que é uma boa prática de ensino, que ele só irá alcançar ao reconhecer, refletir e reinventar as suas próprias identidades, crenças e valores. Acontece que esse conhecimento é o menos compreendido e, por isso, muitas vezes, não é valorizado. Para Kumaravadivelu (2012), esse mérito epistêmico permanece um grande desafio e um problema, por conta da sua desvalorização:

Por causa da natureza idiossincrática do conhecimento pessoal dos professores, muitos pesquisadores não valorizam esse conhecimento como valorizam as teorias acadêmicas que constituem a base do conhecimento profissional. Sem explicitamente manifestar a importância do conhecimento pessoal, eles apontam que “há sérios problemas epistemológicos em identificar como conhecimento o que os professores acreditam, imaginam, intuem, sentem e refletem”. (Kumaravadivelu, 2012, p. 33).

Quanto ao conhecimento processual, é sobre como conduzir a sala de aula de línguas. Trata-se da gestão do ambiente educativo. Sobre isso, Kumaravadivelu (2012) assevera que quando o professor não tem o conhecimento processual, ele sentirá dificuldade em aplicar o seu conhecimento profissional. Este autor destaca a relevância desse conhecimento para o professor, porque, segundo ele, é através do conhecimento processual que os professores conseguem emitir uma mensagem forte para os seus alunos. O gerenciamento adequado do contexto de aprendizagem alinha-se com as especificidades do próprio contexto, cujas diferentes demandas requerem conhecimento estratégico processual por parte do professor. Daí decorre o fato de que o próprio gerenciamento da sala de aula é um desafio que se coloca ao professor, cuja reformação requer mudanças de posturas e práticas alinhadas com o momento sócio histórico, para consolidar a aprendizagem.

Entretanto, ainda é preciso reconhecer que o desafio da reformação do professor de língua inglesa reside também no fato de ter que arcar com despesas e encontrar tempo para se dedicar e estudar. Tudo isso frente à jornada exaustiva de trabalho, a que são submetidos, cujos salários e as condições, que, muitas vezes, se encontram as escolas, não estimulam a ir à busca do conhecimento, para melhorar as condições do seu ofício. Desse modo, a reformação do professor de inglês hoje representa um desafio frente a um turbilhão de informações sobre métodos, abordagens, técnicas, conhecimentos diversos e aos problemas que se depara cotidianamente no próprio contexto em que leciona.

### **Algumas conclusões**

O desafio como desrespeito ao professor, que estuda, se dedica e almeja dias melhores para as gerações que leciona, se materializa em fatores como os logísticos, que foram mencionados aqui. Desrespeito no sentido de que os esforços que têm que fazer, para cumprir a sua missão de educador, chegam a ser um fardo, para quem se dedica com afinco a uma causa coletiva e, em muitos contextos, depara-se com as mais diversas dificuldades, que o faz sofrer. O professor sofre não apenas pelas condições de seu trabalho, que chegam a ser penosas, mas também por perceber que o que faz, pouco importa a quem deveria se interessar, e, sobretudo porque os resultados que queria

alcançar, estão longe de serem atingidos, por conta de fatores que não têm o seu controle.

Muito pouco tem sido feito para mudar a situação em que se encontra o ensino da língua inglesa, cujos resultados são insuficientes. Assim, o professor segue a sua trajetória com turmas superlotadas, carga horária reduzida, livros didáticos inadequados e ainda tem que lidar com o desprivilegio com que a disciplina é tratada por colegas e autoridades, apesar da sua relevância. Mas, como enfatizado na parte inicial deste artigo, caberia um questionamento: de que adianta entrar no universo da reformação profissional se o professor terá que enfrentar situações adversas, como as mencionadas aqui? Ao professor, que tem o compromisso com a sua causa, o seu ofício, resta a esperança de que os desafios postos a ele sejam superados, ainda que as ações para isso não dependam especificamente dele. Mas ele deve seguir a trajetória, acreditando que ainda pode fazer alguma coisa, não deve fugir do compromisso e, por isso, deve continuar se reformando constantemente, agregando à sua formação o que é novo, visando sempre melhorar a sua prática.

A conclusão que posso oferecer sobre esta reflexão, por enquanto, é que não há mudança sem ação. Por isso o professor precisa se posicionar frente aos desafios, reclamar e pleitear mudanças. O professor precisa conhecer bem o cenário em que atua, constatar, sobretudo, os seus dilemas, não para se adaptar, para mudar (Freire, 1996). Nesta reflexão apontei o desafio de compreender o *status* de língua franca, que o inglês alcança hoje, e como isso impacta a pedagogia para ensinar essa língua. Nesse sentido, sinalizei a necessidade de o professor se posicionar quanto a essa questão, que se instaura como um desafio global da expansão descontrolada do saber (Morin, 2012), já que o inglês emerge como língua e comunicação global. Apontei também o desafio de ter que lidar com os fatores logísticos inadequados, sinalizando alguns desses fatores e a necessidade de o professor ter uma postura mais crítica frente a esse desafio que impossibilita a sua melhor atuação e a consolidação da aprendizagem. Ainda tratei da questão da (re)formação profissional, como paradigma fundamental à condição de professor, tendo em vista o caráter efêmero do conhecimento, que por isso, sempre precisa ser renovado, constituindo um desafio para ele.

Por fim, o que se percebe é que os desafios postos ao professor de língua inglesa, na contemporaneidade, se opõem ao bom funcionamento das aulas de inglês. Embora

esses desafios tenham que ser, indiscutivelmente, sanados por outras pessoas, como o governo, autoridades da educação, autores dos livros didáticos, a provocação inicial deve partir dele, que é o mais incomodado e o maior responsável pelo desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, quem sabe, haja a possibilidade de superar os reveses da educação. Na verdade, a educação em si mesma representa um desafio para a humanidade e passa pelo crivo da superação, a qual só será alcançada com atitudes bem medidas.

## Referências

- O AUTOR, F. A. **"Passei o semestre todo estudando o verbo to be"**: atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados da UFRB. 2018. 254 f. Tese de Doutorado. Linguística Aplicada. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador.
- O AUTOR, F. A. **Ideologia e omissão nos livros didáticos da língua inglesa**. 2ª edição. Cruz das Almas: EdUFRB, 2019.
- 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, São Paulo: Pontes, 2006, p. 177-188.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.
- IRIMIEA, S. English as a foreign language. What challenges do teachers of English face? *In*: **Studia Geographia**, Vol. 1, 2016, p. 145-158.
- KRAMSCH, C.; SULLIVAN, P. Appropriate Pedagogy. *In*: **ELT Journal**. Vol. 50. July. Oxford University Press, p. 199-212, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language. The case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, Lubna.; HU, Guangwei.; RENANDIA, Willy. A. **Principles and practices for teaching English as an international language**. 1st ed. United Kingdom: Routledge, 2012, p. 15-34.
- LEFFA, V. Identidade e aprendizagem e línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação do professor de línguas**: novos olhares. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 51-81.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RAIHAN, N., DETERDING, D. The fallacy of standard English. In: O. Kang, R. I. Thomson, & J. M. Murphy (Eds.), **The Routledge handbook of contemporary English pronunciation**. 1st ed. Abingdon and New York: Routledge, 2018, p. 203-217.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. 1ª ed. 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. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-20.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a língua franca**. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss Conciso**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

*Recebido em: 11/03/2020*  
*Aprovado em: 02/07/2020*