



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LETRAS - INGLÊS

Flaviana Santos de Moura

O ensino de inglês na escola pública do Campo: possibilidades e desafios

CARAÚBAS

2025

Flaviana Santos de Moura

O ensino de inglês na escola pública do Campo: possibilidades e desafios

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciatura Plena
em Letras - Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ghisleny de
Paiva Brasil

CARAÚBAS

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

M931 Moura, Flaviana Santos de .
e O ensino de inglês na escola pública do Campo:
possibilidades e desafios / Flaviana Santos de
Moura. - 2025.
37 f. : il.

Orientador: Maria Ghisleny de Paiva Brasil.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Letras/Inglês,
2025.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Inglês. 3. Escola
pública. 4. Desafios e possibilidades. I.
Brasil, Maria Ghisleny de Paiva, orient. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Caraúbas
Bibliotecária: Sarah Freire Bezerra
CRB: 15/1052

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

Flaviana Santos de Moura

O ensino de inglês na escola pública do Campo: possibilidades e desafios

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras - Inglês.

Defendida em: 29 / 07 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Ghisleny de Paiva Brasil (UFERSA)
Presidente

Prof. Dr. Jeová Araújo Rosa Filho (UFERSA)
Membro Examinador

Profa. Ma. Mifra Angélica Chaves Costa (UFERSA)
Membro Examinador

DEDICATÓRIA

Agradeço a Deus por sempre me proteger, guiar, me dar discernimento, luz e sabedoria para alcançar essa honra e glória.

Agradeço aos meus pais por estarem sempre presentes na minha caminhada, sendo os meus pontos seguros, meus alicerces segurando na minha mão com fé essa luta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar a dádiva da vida permitindo-me, ter discernimento, paciência, sabedoria, dedicação, empenho e força de vontade, coragem diante de todas as dificuldades durante o percurso acadêmico, de construir esse TCC, do meu Curso de Letras Inglês, em cada etapa percorrida fez com que me aperfeiçoasse ainda mais por essa área, e me motivou em seguir percorrendo os meus sonhos, e realizar os meus objetivos de vida, sejam os pessoais, acadêmicos ou profissionais.

Agradeço a minha família que desde sempre estão ao meu lado, seja me incentivando, apoiando, confiando na minha capacidade de superar limites, me tornar um ser de valor e de princípios, eles sempre foram e serão a minha base fortalecedora no qual todos merecem se emocionarem comigo, minhas riquezas, nas pessoas de: Maria Iranir (Mãe) mulher de fibra, agricultora, coração cheio de humildade e de esperanças, guerreira que sempre me sustentou para que eu chegasse até aqui. Francisco Canindé (Pai) Homem de garra, trabalhador, Agricultor, um ser abençoado. Flaviano (Irmão) Sempre me apoiando nos meus planos, sonhos e estudos. Meu eterno agradecimento.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Maria Ghisleny de Paiva Brasil, por ser suporte essencial acadêmico, pelas palavras de confiança, por me dar oportunidade em desenvolver as minhas experiências adquiridas, por dedicar o seu tempo, compreender as minhas limitações, me ajudando com paciência a corrigir os meus pontos negativos e construir os pontos positivos, dando contribuições nessa trajetória de trabalho. Agradeço por cada palavra de amadurecimento acadêmico como profissional, a Senhora é uma excelente profissional, como também é uma grande mulher de muito caráter e empatia, te agradeço pelas disciplinas ministradas com dedicação e amor à docência. Sou sua discente e orientanda e admiradora de uma pessoa maravilhosa. Muito obrigada pelo sim, levarei comigo com grande carinho e respeito todos os seus ensinamentos e aprendizados durante a minha carreira pessoal e profissional.

Agradeço aos meus Docentes que tive durante toda a graduação do Curso de Letras Inglês do Campus Caraúbas: Fernando Cordeiro, João Batista, José Erick, Simone Rocha, Jeová Araújo, Jéssica Girlaine, Ana Paula, Samia Magaly, Caroline Pessoa, Bruna Thorpe, Bruno Coriolano, Ghisleny Brasil, Carlos Barata, Daniel Guedes e Rosangela Ivina. Gratidão por todos os ensinamentos repassados, vocês mostraram que além de profissionais são também seres com humanidade no coração que ministram as aulas com discernimento, paciência e amor. Obrigada por me mostrarem que tenho capacidade para superar todos os obstáculos, guardarei no meu

coração todos os educadores que me ajudaram a construir laços afetivos e realizar os meus objetivos.

Agradeço aos meus amigos: Gidenildo Costa, Francisco Arruda, Tatiliana Brito, Jaqueline Cardoso, Maria Clara, Giovanne Carlos, Alyano Bruno, Genilma Costa, Lamonielly Christina, Ivo Camargo, Agnaldo Gondim e Cleófas Praxedes. São pessoas importantes, se tornaram amigos acadêmicos, dedico a eles as lutas e graças alcançadas por não desistirem de mim, me incentivar a ser forte durante a minha trajetória.

Agradeço de coração ao motorista: Sr. Renner, por ser uma pessoa humilde, presente, sempre me conduzindo todos os dias até a faculdade com toda paciência, carinho, respeito, atenção e amor.

Agradeço aos Professores da Banca Examinadora: Prof. Dr. Jeová Araújo Rosa Filho e Profa. Ma. Mifra Angélica Chaves da Costa, por aceitaram o convite para participarem da banca examinadora, pela confiança, e assim contribuírem e enriquecer o meu trabalho.

Agradeço a UFERSA, CAPES e PRP, que foram colaboradores para enriquecer o meu currículo acadêmico, me dando oportunidades para colocar em prática todos as minhas experiências, conhecimentos e fizeram parte da minha formação.

RESUMO

O ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas enfrentam desafios como falta de recursos, formação dos professores e desinteresse dos alunos, mas também apresentam possibilidades como o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a integração com a cultura global (Leffa, 2011). Partindo dessa realidade este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa em duas escolas públicas do campo. A problemática central busca compreender: Quais os obstáculos enfrentados para a aquisição de conhecimento da língua inglesa pelos alunos e quais práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas pelos professores são voltadas para uma aprendizagem significativa? A metodologia é de cunho qualitativo e se configura como um estudo de caso, em que realizamos observação em sala de aula e entrevista com dois docentes da disciplina de Inglês de duas escolas públicas da zona rural de CaraúbasRN. A pesquisa baseia-se em autores como Pimenta, Freire, Barcelos e Rajagopalan. O estudo mostrou-se relevante por compreender os desafios do ensino da língua inglesa na escola pública, ambiente de formação de minorias muitas vezes carentes, além disso, abordou criticamente os estereótipos e interesses de poder associados à língua inglesa. Entre os resultados estão a identificação de barreiras enfrentadas por professores e alunos, como ausência de internet, recursos audiovisuais e bibliotecas atualizadas e a proposição de metodologias pedagógicas pautados na decolonização do inglês e na valorização do saber local e que promovam uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Inglês; Escola pública; Desafios e possibilidades.

ABSTRACT

The teaching and learning of English in public schools face challenges such as lack of resources, teacher training, and student disinterest, but also present possibilities like the development of communicative skills and integration with global culture (Leffa, 2011). Starting from this reality, this study has the general objective of analyzing the challenges and possibilities related to the teaching and learning of the English language in two rural public schools. The central problem seeks to understand: What are the obstacles faced by students in acquiring knowledge of the English language, and which pedagogical and methodological practices used by teachers are oriented towards meaningful learning? The methodology is qualitative in nature and is configured as a case study. We conducted classroom observations and interviews with two English teachers from public schools in the rural area of Caraúbas, Rio Grande do Norte (RN). The research is based on authors such as Pimenta, Freire, Barcelos, and Rajagopalan. The study proved relevant for understanding the challenges of English language teaching in public schools environments for educating often vulnerable minorities. Furthermore, it critically addressed the stereotypes and power interests associated with the English language. Key findings include the identification of barriers faced by teachers and students, such as the absence of internet, audiovisual resources, and updated libraries. The study also proposes pedagogical methodologies based on decolonizing English and valuing local knowledge, aimed at promoting critical and reflective learning.

Keywords: Teaching and learning; English; Public school; Challenges and opportunities

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	13
2.2	O PROFESSOR DE INGLÊS VERSUS DESEMPENHO DO ALUNO	16
3	METODOLOGIA	18
3.1	NATUREZA DA PESQUISA – ESTUDO DE CASO	19
3.2	A CONSTRUÇÃO DOS DADOS – OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA	20
3.3	SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA.....	22
4	ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	22
4.1	FATORES QUE INTERFEREM NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI.....	23
4.2	AS POTENCIALIDADES NO ENSINO DE LI.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (LI) nas escolas públicas brasileiras tem se consolidado como parte fundamental da formação educacional, especialmente diante das exigências de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. No entanto, apesar da sua importância reconhecida tanto pelas políticas educacionais quanto pela sociedade, ainda persistem inúmeros desafios que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dessa língua no contexto da escola pública (Leffa, 2011).

Considerando as dificuldades enfrentadas pela população devido à falta de contato com outros idiomas, torna-se evidente a importância da disponibilização de informações e orientações sobre a relevância desse contato. Tal necessidade justifica-se por diversos fatores, como viagens a destinos diversos ou atuação profissional em determinados ambientes, a exemplo das instituições de ensino.

Estas, particularmente, configuram-se como locais estratégicos para maior incentivo, pois é nelas que o indivíduo tem seu primeiro contato sistemático com línguas ainda na infância. O estímulo familiar, somado a esse contexto, pode gerar maior engajamento no aprendizado e facilitar a aplicação prática futura do conhecimento adquirido.

Nesse contexto, o interesse por essa temática surgiu da nossa própria vivência como aluna de inglês da escola pública, onde nessas aulas sentimos grandes desafios para a nossa aprendizagem, diante da limitação da carga horária da disciplina e das poucas estratégias para esse ensino dentre outros. Essa preocupação foi ampliada também a partir das vivências como aluna do curso de Letras-Inglês na UFERSA, como os estágios supervisionados em que foi visível perceber os desafios no ensino e aprendizagem da LI.

Diante desse cenário, elaboramos a nossa questão de pesquisa: Quais os obstáculos enfrentados para a aquisição de conhecimento da língua inglesa pelos alunos e quais práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas pelos professores são voltadas para uma aprendizagem significativa? Para responder essa problemática, traçamos como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa em uma escola pública. E os específicos são investigar percepções culturais e abordagens teóricas sobre esse ensino; examinar desafios na formação docente e práticas pedagógicas; e o último é propor metodologias que promovam aprendizagem crítica e libertadora.

O estudo foi realizado em duas instituições públicas da zona rural do município de

Caraúbas-RN, ambas ofertam da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental e, Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nesse espaço realizamos entrevista e observações nas aulas de Inglês de dois professores, em que um atua no 6º e outro no 9º ano.

A relevância deste estudo reside na importância de discutir e abordar o ensino de inglês no contexto da escola pública, espaço de formação de estudantes com menos acesso a oportunidades. Além disso, busca-se desconstruir estereótipos acerca do inglês na contemporaneidade, analisando criticamente os interesses que permeiam essa língua estrangeira, seu lugar de poder e representação social. A pesquisa se alinha à perspectiva de Freire (2014, 2019), que defende a educação como ferramenta de transformação da realidade, e à crença de que a base educacional é fundamental para a construção de um futuro mais justo.

A fundamentação teórica deste trabalho se baseia em autores como Pimenta (1999), que discute a importância da relação entre teoria e prática na formação docente e a necessidade de um currículo conectado à realidade escolar, Freire (2014, 2019), que propõe uma pedagogia libertadora centrada no diálogo e na transformação social. Além disso, a pesquisa se apoia em autores como Rajagopalan (2018), que discute o inglês como língua global e suas relações de poder, Vilson R. Leffa (2011), que analisa o ensino de inglês na escola pública sob múltiplas perspectivas e Tilio (2014), que explora o potencial do inglês como ferramenta de empoderamento e acesso ao mundo globalizado.

O estudo é composto por seis seções distribuídas da seguinte maneira: na primeira, a introdução, que contém os objetivos e a pergunta-problema; na segunda, parte-se de uma contextualização histórico-teórica do ensino de inglês no Brasil, analisando criticamente seus fundamentos e a relação entre prática docente e desempenho discente. Essa etapa estabelece as bases conceituais da pesquisa, situando-a no cenário da escola pública e seus desafios estruturais. Na terceira, a metodologia escolhida para a realização da pesquisa; na quarta, trazemos os dados construídos na pesquisa, e, por fim, as considerações finais e as referências.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de inglês na escola pública está intrinsecamente ligado à integração entre teoria e prática docente e é um elemento crucial tanto para a aprendizagem quanto para a formação profissional. Nesse sentido, Pimenta (1999) adverte que currículos dissociados da realidade escolar não fortalecem a identidade do professor, tampouco refletem contradições da prática

social, definindo essa identidade como "um processo de construção do sujeito historicamente situado" (p. 18). Partindo dessa premissa, esta seção discute em duas subseções e a luz dos teóricos escolhidos, os entraves gerados por essa dissociação no contexto específico da língua inglesa.

2.1 Contextualizando o ensino de língua inglesa no Brasil

O ensino de língua inglesa no Brasil possui raízes históricas profundas, inicialmente vinculado a elites durante o período imperial, como analisa Oliveira (2000), a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar, consolidada pela Lei 13.415/2017, ampliou seu acesso, mas não solucionou desigualdades estruturais. Segundo Souza (2011), a expansão ocorreu sem planejamento adequado de formação docente ou recursos pedagógicos, gerando um cenário de precariedade. Leffa (2011) argumenta que o modelo tradicional priorizou gramática e tradução, desconsiderando aspectos comunicativos e culturais.

Essa abordagem, somada à carência de políticas públicas efetivas, contribuiu para baixos índices de proficiência. Rajagopalan (2018) enfatiza que a cultura anglófona era apresentada de forma reducionista, focada em estereótipos de países hegemônicos. Recentemente, perspectivas críticas propõem uma revisão decolonial do ensino, como defende Siqueira (2018), questionando o imperialismo linguístico e valorizando diálogos interculturais.

O ensino da língua inglesa no Brasil configura-se como um fenômeno histórico-social complexo, cujas raízes remontam ao século XIX. Inicialmente restrito às elites durante o período imperial, como diz Oliveira (2000), sua trajetória reflete dinâmicas de poder e exclusão. A obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar, consolidada pela Lei nº 13.415/2017, representou um marco na democratização do acesso, mas não logrou superar assimetrias históricas. Conforme alerta Souza (2011), essa expansão ocorreu sem um planejamento estrutural que garantisse formação docente qualificada, infraestrutura adequada ou recursos pedagógicos contextualizados, perpetuando cenários de precariedade.

Do ponto de vista metodológico, Leffa (2011) demonstra que o modelo tradicional hegemônico priorizou por décadas a gramática normativa e exercícios de tradução desconectados da realidade discente, negligenciando dimensões comunicativas e culturais essenciais à apropriação linguística. Essa lacuna foi agravada pela ausência de políticas públicas sustentáveis, como observa Tilio (2014), resultando em baixos índices de proficiência e desmotivação discente. Paralelamente, Rajagopalan (2018) critica a representação reducionista

da cultura anglófona, frequentemente reduzida a estereótipos de nações hegemônicas, o que reforçou visões acríticas e desenraizadas das realidades brasileiras.

O ensino de inglês na escola pública passa por muitas dificuldades. Embora hoje a Língua Inglesa (LI) seja reconhecida como língua estrangeira obrigatória pela reforma do novo ensino médio (Lei 13.415/17), e seja permeada pelo prestígio social de constituir-se como língua global e franca (Siqueira, 2018), ainda existem muitos estereótipos que podem ser desconstruídos acerca do ensino do inglês, como por exemplo, a sua relação hierárquica com relação às outras línguas, a sua unicidade de uso e de dialeto (em que usualmente o falante nativo possui maior propriedade sobre a língua), o mero uso da língua para relações comerciais, etc.

Todos esses pontos merecem ser discutidos e aprofundados, sobretudo na escola pública, onde se concentram parte dos sujeitos que estão submetidos a esses dizeres e concepções. Para tanto, reforçamos a necessidade e urgência de formação profissional qualificada, crítica e reflexiva sobre o ensino e aprendizagem, de modo que possamos articular todos os saberes necessários à prática educativa: o saber experiencial, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 1999).

É importante reforçar que o entendimento de Leffa (2011) também apresenta considerações importantes para o desenvolvimento do nosso estudo, uma vez que se debruça sobre múltiplos olhares a fim de compreender o inglês no contexto da escola pública. Segundo Leffa (2011), é essencial considerar o papel de três atores fundamentais no processo educacional: o governo, responsável por desenvolver políticas educativas e oferecer infraestrutura, recursos e investimentos adequados às condições de aprendizagem; os professores, cujo aperfeiçoamento contínuo e escolha de metodologias e abordagens didáticas são cruciais para o progresso do ensino; e os alunos, que contribuem decisivamente para a transformação social.

Consideramos interessante pontuar ainda que corroboramos com a perspectiva de Paulo Freire (2019, p. 95-96) ao afirmar que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Neste sentido, entendemos o processo de ensino sob a perspectiva do inacabado e, mais que isso, compreendemos a educação em seu caráter humanizador que considera os lugares sociais, as experiências, os saberes e as concepções divergentes trazidas para o âmbito da sala de aula, compreendendo, pois, os desafios e as possibilidades educativas segundo as especificidades dos educandos e, assim, contribuindo para uma educação libertadora.

O inglês, nesse contexto, enquanto Língua Global (Rajagopalan, 2018), é permeado por relações de poder e de influência, além de se tratar de uma forma/mecanismo possível de dominação. Isso permite a possibilidade de surgimento de barreiras, sobretudo no cenário da escola pública, onde lidamos frequentemente com problemas como a desigualdade social, altas taxas de evasão, diferenças socioeconômicas, entre outros. Nesta mesma direção, Tilio também explica:

mais do que tornar o indivíduo apto a se comunicar na língua, o acesso a discursos em uma língua também pode servir para empoderá-lo, uma vez que passa a ter acesso a algo que antes desconhecia. De posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos, tornando-se parte do mundo globalizado (TILIO, 2014, p.931).

Tilio (2014) sintetiza uma visão crítica e transformadora do ensino de línguas, transcendendo a mera instrumentalização comunicativa. Tais apontamentos certamente refletem a concepção de que o inglês pode ser utilizado como forma de dominação e de acesso àquilo que hoje temos de mais moderno e globalizado, mas também pode servir ao propósito de formar cidadãos mais críticos sobre os seus lugares e papéis sociais, numa perspectiva emancipatória e libertadora.

Frente ao exposto, consideramos que a perspectiva Freiriana de educação que apresenta pressupostos de uma pedagogia libertadora, pode em muito contribuir para a transformação da educação, sobretudo no contexto do ensino e da aprendizagem de língua inglesa que, por muito tempo, esteve centrado em abordagens tradicionalistas que privilegiavam a gramática em detrimento de outras habilidades, como a interação, por exemplo. Por meio de uma prática de educação libertadora, a concepção de Paulo Freire (2014;2019) pode propiciar o pensamento crítico e um rompimento de barreiras linguísticas por meio de uma educação problematizadora e da contextualização do ensino. Neste mesmo viés, a perspectiva de Pimenta (1999) também se mostra substancial porque possibilita-nos pensar sobre uma prática docente mais reflexiva e comprometida com abordagens centradas no desenvolvimento do aluno.

A "educação bancária" denunciada por Freire (2019) em que o conhecimento é depositado mecanicamente no estudante ecoa no ensino descontextualizado de inglês, que ignora saberes prévios e repertórios culturais locais. Como alternativa, Freire (2014) defende que a prática educativa deve ser dialógica e problematizadora, princípio que fundamenta as atuais propostas decoloniais. Siqueira (2018), nessa linha, questiona o imperialismo linguístico e defende pedagogias interculturais que valorizem identidades plurais e resistências locais, transformando a sala de aula em espaço de negociação de significados.

Entende-se que este debate se faz necessário na escola pública, sendo possível desenvolver discussões e práticas de transformação social. Tendo isso em vista é que objetivamos, neste estudo, discutir sobre as dificuldades e barreiras para o ensino da Língua Inglesa na escola pública, mas, também, sobre as possibilidades e potencialidades da língua, da escola e dos sujeitos.

2.2 O professor de inglês versus desempenho do aluno

A relação entre a atuação docente e o desempenho discente é mediada por múltiplos fatores, conforme aponta estudos como os de Tilio (2014). A formação inicial e continuada do professor configura-se como elemento central, pois, segundo Pimenta (1999), saberes pedagógicos e identitários influenciam diretamente as práticas em sala. Barcelos (2006) destaca que crenças docentes sobre aprendizagem podem limitar ou potencializar estratégias metodológicas. Condições de trabalho adversas, incluindo turmas superlotadas e falta de recursos, impactam a eficácia pedagógica, reduzindo oportunidades de interação significativa.

Freire (2014) ressalta que a autonomia do educador é fundamental para adaptar conteúdos à realidade discente, transformando o inglês em ferramenta de emancipação. Contudo, a desvalorização profissional e a rotatividade nas escolas públicas, como aponta Leffa (2011), fragilizam vínculos pedagógicos, afetando motivação e rendimento dos alunos. Rajagopalan (2018) complementa que a dimensão afetiva na relação professor x aluno é decisiva para engajamento, especialmente em contextos de fragilidade social.

Contudo, essa triangulação teórica revela uma contradição estrutural: enquanto Freire (2014) e Rajagopalan (2018) pressupõem condições ideais de agência docente e construção relacional, a realidade das escolas públicas marcada pela precarização apontada por Leffa (2011), inviabiliza tais fundamentos. A ênfase freireana na autonomia como alicerce para práticas significativas esbarra na falta crônica de formação continuada contextualizada e na excessiva carga horária fragmentada, que reduzem o professor a executor de protocolos. Simultaneamente, a rotatividade docente, agravada por concursos temporários e deslocamentos entre múltiplas escolas (Leffa, 2011), corrói justamente os vínculos afetivos que Rajagopalan (2018) identifica como catalisadores do engajamento. Esta desconexão gera um paradoxo perverso: exige-se do professor uma atuação transformadora e relacional (Freire/Rajagopalan) num ambiente que sistematicamente mina sua estabilidade profissional e condições de trabalho

(Leffa), convertendo potencial emancipatório em frustração cíclica. Tal cenário expõe como políticas públicas desconectadas da realidade escolar perpetuam o fosso entre o discurso pedagógico idealizado e a prática concreta, especialmente em contextos periféricos onde a exclusão social intensifica a necessidade e a dificuldade de construir relações educativas significativas.

Essa complexa teia de fatores evidencia que a mediação docente não se reduz a competências técnicas, mas envolve uma atuação ético-política, como postula Freire (2014). Quando o professor exerce sua autonomia para ressignificar o currículo adaptando-o às realidades locais mediante diálogo com saberes comunitários, o ensino de inglês transcende a lógica instrumental. Conforme Siqueira (2018), essa reinvenção é um ato decolonial: ao substituir conteúdos desenraizados por temas relevantes (como desigualdades sociais ou culturas periféricas), a língua transforma-se em ferramenta de agência crítica, permitindo aos estudantes posicionarem-se nos discursos globais, tal como defende Tilio (2014).

Contudo, essa potencialidade esbarra em estruturas sistêmicas perversas. A carência de investimentos em formação continuada, associada à ausência de planejamento estatal articulado (Souza, 2011), limita o acesso dos docentes a referenciais teórico-metodológicos atualizados. Como consequência, mesmo professores comprometidos veem-se reféns de "improvisação criativa" (Leffa, 2011, p. 47), um esforço heroico, porém insustentável, para suprir lacunas que deveriam ser sanadas por políticas públicas.

A superação desses entraves exige, portanto, uma ressignificação formativa. Como argumenta Pimenta (1999), é preciso reconhecer o professor como intelectual reflexivo, cujo saber se constrói na tensão entre teoria e cotidiano escolar. Isso implica repensar os modelos de formação inicial ainda excessivamente técnicos, segundo Marconi e Lakatos (2010) para integrar componentes etnográficos e autobiográficos (Barcelos, 2006).

Para superar os entraves formativos, é premente desconstruir modelos de formação inicial que fragmentam teoria e prática (Marconi; Lakatos, 2010), substituindo-os por abordagens integradoras. Isso demanda a incorporação de componentes etnográficos (imersão crítica em realidades escolares) e autobiográficos (ressignificação de trajetórias de aprendizagem, conforme Barcellos, 2006), os quais tensionam saberes técnicos e subjetivos (Pimenta, 1999).

Tal proposta opera em três dimensões interligadas: 1) micropolítica, com estratégias como diários reflexivos que convertem fracassos em ferramentas pedagógicas; 2) macroestrutural, via análise crítica de políticas de materiais didáticos; e 3) afetivo-identitária, vinculando o inglês a culturas marginalizadas. Assim, a práxis docente transforma-se em ato

político de tradução cultural (Siqueira, 2018), descolonizando o inglês e ampliando repertórios identitários em contextos periféricos (Rajagopalan, 2018), convertendo a sala de aula em espaço de reinvenção simbólica.

Só assim se fomentará uma práxis docente que, além de responder a adversidades, mobilize o inglês como língua de resistência, ampliando o que Rajagopalan (2018) chama de repertórios de possibilidade identitária em contextos sociais precários.

A convergência desses fatores críticos, formação docente insuficiente, precariedade estrutural e limitações à autonomia pedagógica, repercute diretamente no desempenho discente de formas multifacetadas. Turmas superlotadas e recursos escassos, somados à rotatividade docente, conforme apontado por Leffa (2011), comprometem a construção de vínculos afetivos e a atenção individualizada, elementos cruciais para a aprendizagem de línguas, como destaca Rajagopalan (2018).

Essa descontinuidade fragiliza a proficiência linguística, gerando lacunas cumulativas que dificultam o domínio instrumental do inglês. Assim, quando as práticas de sala ignoram as realidades e identidades discentes, consolidam-se percepções de irrelevância da língua, transformando-a em mero requisito curricular inalcançável, especialmente para alunos de contextos de falta de proteção social. O resultado é um desempenho medido por estereótipos de fracasso, que ignora as barreiras sistêmicas impostas ao processo educativo.

Defendemos que a relevância contextual gera engajamento autêntico, e consequentemente, os alunos desenvolvem não apenas competências linguísticas funcionais, mas também repertórios de possibilidade identitária, utilizando o inglês para narrar suas próprias realidades e acessar discursos globais. Nesse cenário, o desempenho reflete-se na capacidade de mobilização crítica da língua, na ampliação da autoconfiança comunicativa e na construção de um letramento emancipatório, fatores que, segundo Tilio (2014), são indissociáveis de uma aprendizagem significativa e transformadora em contextos diversos.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e configura-se como um estudo de caso, cuja finalidade é desenvolver reflexões a partir de entrevistas e observações em aulas de dois professores de Inglês de uma escola pública. Um estudo de caso é um método de pesquisa que envolve o estudo profundo e detalhado de um caso específico, visando compreender suas particularidades e contexto. A pesquisa qualitativa, conforme Godoy (1995):

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Dessa forma, se busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação, consideramos que essa abordagem qualitativa contribui para o desenvolvimento teórico-metodológico da pesquisa, possibilitando paralelamente, na visão de Lakatos e Marconi (2003, p. 183), não se limita à mera repetição de conteúdos já existentes. Pelo contrário, permite examinar o tema sob novas perspectivas, culminando em conclusões inovadoras.

3.1 Natureza Da Pesquisa – Estudo De Caso

O estudo de caso se configura como uma abordagem metodológica qualitativa que permite investigar um fenômeno específico em sua complexidade contextual, privilegiando a profundidade analítica em detrimento da generalização estatística. Conforme definem Yin (2015) e Godoy (1995), essa estratégia possibilita examinar interações dinâmicas entre variáveis em um cenário real, capturando nuances que métodos quantitativos frequentemente obscurecem. No presente estudo, adota-se essa lente analítica para explorar os desafios e potencialidades do ensino de inglês em uma escola pública do interior do semiárido brasileiro, entendendo-a como microcosmo de questões estruturais mais amplas.

Como ressalta Marconi e Lakatos (2010), o estudo de caso permite triangulação de dados aqui operacionalizada mediante observação de aulas, análise bibliográfica e entrevistas com docentes, gerando uma tessitura interpretativa robusta. Essa pluralidade de fontes, associada ao compromisso com a contextualização crítica (Freire, 2014), revela-se essencial para desvendar como políticas educacionais, formação docente e realidades locais conformam o cotidiano da sala de aula.

3.2 A Construção dos dados – Observação e Entrevista

A investigação apoiou-se em entrevistas com uma professora (aqui chamada de Girassol) e um professor (chamado de Cacto) de inglês, previamente agendada e conduzida no dia 09/06/2025 (Girassol) e 03/07/2025 (Cacto) presencialmente nas escolas onde atuam. Os registros foram transcritos e submetidos à análise qualitativa, articulando evidências empíricas com o arcabouço teórico.

A observação foi realizada em uma aula de cada um dos dois professores investigados da rede pública municipal, seguiu protocolo inspirado nos princípios de Godoy (1995) para pesquisas qualitativas de estudo de caso, registrando três dimensões centrais: as interações professor-aluno durante atividades de produção textual em inglês, o uso de recursos pedagógicos para o ensino da língua em contextos de limitação material, e as estratégias de mediação didática adotadas pelo professor de inglês frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

A Escola da Girassol fica localizada a 12 km de distância da cidade de Caraúbas-RN, a instituição oferece o processo de ensino para alunos do maternal e pré-escola aos alunos do ensino fundamental I do e dos anos finais do ensino fundamental 6º ao 9º ano e a EJA. Ao todo são 9 salas de aula, uma é destinada para o Atendimento Educacional Especializado - AEE. A Escola conta com 46 funcionários, atualmente sendo 15 professores e com 195 alunos. A estrutura organizacional da escola é da seguinte maneira: Sala de professores, sala de recurso multifuncional para AEE, cozinha, banheiro, sala de coordenação e direção, biblioteca e sala de secretaria. A Escola disponibiliza de vários equipamentos tecnológicos como por exemplo: impressora, televisão, aparelho de som e projetor multimídia (*Datashow*).

A Escola do Cacto fica localizada a 35 km de distância da cidade de Caraúbas-RN, a instituição oferece o processo de ensino para alunos do maternal e pré-escola aos alunos do ensino fundamental I do e dos anos finais do ensino fundamental 6º ao 9º ano. Ao todo são 13 salas de aula, uma é destinada para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. A escola conta com 43 funcionários, atualmente sendo 19 professores e com 190 alunos.

A estrutura organizacional da escola é da seguinte maneira: Sala de professores, sala de recurso multifuncional para AEE, cozinha, banheiro e um banheiro adequado à educação infantil, sala de secretaria, sala de coordenação e direção, biblioteca, despensa, auditório para desenvolver as atividades extrassala. A Escola disponibiliza de vários equipamentos

tecnológicos como por exemplo: impressora, televisão, aparelho de som e projetor multimídia (*Datashow*) como também tem mesas e cadeiras para os eventos da escola.

Nas aulas com ambos os professores, foi possível observar que, apesar das limitações materiais como ausência de projetores, acesso instável à internet, escassez de materiais autênticos (revistas, livros literários em inglês) e infraestrutura física precária (salas superlotadas, acústica deficiente), eles desenvolveram estratégias distintas para mediar a produção textual em inglês. As entrevistas, realizadas após as observações, organizaram-se em torno das oito questões norteadoras previamente validadas.

A pergunta sobre identificação profissional (questão 2) e motivações docentes (questão 3) permitiram acessar a construção identitária discutida por Pimenta (1999), enquanto as respostas sobre dificuldades (questão 4) e estratégias metodológicas (questão 6) cruzaram-se com os registros observacionais, revelando dissonâncias entre discurso e prática. A transcrição integral das falas seguiu rigor ético-metodológico conforme Marconi e Lakatos (2010), garantindo fidedignidade aos depoimentos.

A triangulação dos dados operou-se em dois níveis: primeiro, confrontando as percepções docentes sobre participação discente (questão 5) com evidências concretas de engajamento coletadas nas observações; segundo, relacionando os aspectos positivos da docência (questão 8). Essa integração respondeu à crítica de Siqueira (2018) sobre estudos fragmentados, pois permitiu correlacionar, por exemplo, o uso de mídias (questão 7) com a descolonização do ensino, transformando a coleta em processo dialético que uniu teoria, prática e reflexão docente. Segue o roteiro utilizado:

1. Quando iniciou a docência?
2. Se identifica com sua profissão?
3. O que a motiva trabalhar como professora de Língua Inglesa?
4. Quais as maiores dificuldades enfrentadas para ensinar?
5. Como avalia a participação dos alunos nas atividades propostas?
6. Que estratégias metodológicas utiliza?
7. Utiliza de algum tipo de mídia nas aulas?
8. Fale sobre os aspectos positivos do ensino de LI na sua prática docente.

A análise do material discursivo demonstrou que a natureza colaborativa da entrevista semiestruturada potencializou a geração de dados qualitativos. A sintonia entre a pesquisadora e professora de língua inglesa proporcionou espaço para exploração aprofundada de temas, com atuação reflexiva da pesquisadora em cada etapa.

3.3 Sujeitos e *lôcus* da pesquisa

A pesquisa contou com um professor e uma professora de Língua Inglesa atuantes na rede pública municipal da zona rural de Caraúbas/RN, identificados como Girassol, que atua no 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Cacto, que é docente no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para garantir anonimato e confidencialidade, conforme preceitos éticos (Godoy, 1995; Marconi e Lakatos, 2010).

A Girassol atua como professora contratada pela prefeitura desde 2019, é formada em letras inglês - UFERSA - Caraúbas/RN. Leciona Língua Inglesa, Religião e Arte do 6 ao 9 ano e Língua Inglesa é Arte EJA III e EJA IV. São 30 horas semanais. O Cacto atua como professor contratado pela prefeitura desde 2023, é formado em letras inglês- UFERSA - Caraúbas/RN, São 30h semanais. E leciona Inglês, Ciências e Arte, 6 ao 9 ano.

Os docentes foram selecionados por lecionarem nos anos finais do ensino fundamental em escolas distintas municipais. A opção por esses sujeitos justificou-se pela disponibilidade para participar de todas as etapas metodológicas da pesquisa. A análise das entrevistas realizadas com esses profissionais revelou percepções ricas e convergentes sobre desafios, estratégias e significados do ensino da língua inglesa em suas realidades específicas.

As respostas das entrevistas revelam dois professores resilientes e comprometidos, atuando em um contexto desafiador (escola rural). Enquanto a Girassol se destaca pela criatividade metodológica e foco no engajamento afetivo e cultural, o Cacto se destaca pela análise aguda da desmotivação baseada na falta de perspectiva de uso e por uma abordagem que enfatiza a importância prática e a avaliação contínua. Ambos os enfoques são válidos e complementares. A grande lição é a necessidade vital de contextualizar o ensino de inglês, mostrando sua relevância mesmo dentro da realidade local, e a eficácia comprovada de estratégias ativas e midiáticas para superar barreiras de recursos e desinteresse.

4 ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesta seção, traremos os resultados obtidos e analisados a partir das entrevistas e observações realizadas com a Girassol e o Cacto, que atuam em duas escolas públicas da zona rural do município de Caraúbas-RN. Dividimos a seção em duas subseções: a 4.1 traz os fatores que interferem no Ensino e Aprendizagem De LI e a 4.2 as Potencialidades no ensino de LI.

A análise das experiências docentes relatadas pelos participantes Girassol e Cacto, oferece um panorama elucidativo sobre a realidade complexa do ensino de Língua Inglesa (LI) na escola pública, evidenciando tanto os obstáculos persistentes quanto as estratégias criativas e possibilidades de ação desenvolvidas pelos professores. Os relatos convergem para desafios estruturais e pedagógicos significativos, mas também revelam um repertório de práticas inovadoras e uma visão positiva sobre o potencial transformador da disciplina, alinhando-se com discussões críticas presentes na literatura, como as de Leffa (2011) e Tilio (2014).

4.1 Fatores que interferem no Ensino e Aprendizagem De LI

O ensino de Língua Inglesa (LI), enquanto prática social complexa, é atravessado por múltiplos fatores que podem potencializar ou limitar seu desenvolvimento. Para compreender essas dinâmicas, é fundamental partir da perspectiva dos próprios docentes, cujo engajamento constitui a base do processo educativo. Nesta seção, analisaremos como esse compromisso profissional dialoga e por vezes confronta-se com os fatores intervenientes no ensinoaprendizagem de LI, examinando tanto os desafios concretos enfrentados pelos docentes quanto as estratégias que empregam para mitigá-los, sempre à luz de seu profundo sentido de missão educativa.

Através da observação na aula da Girassol, percebemos que ela demonstra sólida preparação teórica e comprometimento com o planejamento das aulas:

Mantém uma postura atenta às necessidades dos alunos, utilizando recursos didáticos claros para facilitar a compreensão dos conteúdos. Busca estabelecer um diálogo constante com a turma, incentivando participações e promovendo um ambiente acolhedor.

(registro da observação realizada dia 03/07/25)

Durante a aula do Cacto, observou-se que:

Possui excelente domínio de conteúdos e gestão da sala de aula. Sua abordagem metodológica é inovadora e adaptativa, criando um ambiente estimulante e descontraído para a absorção do conhecimento. Utiliza interações práticas e dinâmicas que incentivam os alunos à descoberta ativa, culminando na aplicação imediata dos aprendizados.

(registro da observação realizada dia 04/07/25)

Tanto a Girassol como o Cacto desenvolvem uma prática pedagógica criativa para compreensão leitora e escrita, garantindo aulas proveitosas e atraentes por meio de uma didática simplificada e eficaz.

Ficou evidenciado nas entrevistas, que ambos os professores demonstram uma forte identificação com a profissão docente, transcendendo a mera transmissão de conteúdo. A Girassol, atuante em um contexto rural desafiador, caracteriza o ser professora como "uma forma de transformar vidas e abrir horizontes", enquanto sua prática observada revela empenho e dedicação constante para superar limitações estruturais e garantir aulas proveitosas. Em relação ao tempo de experiência em sala de aula, os participantes falaram:

“Iniciei em 2019” (aproximadamente 6 anos de experiência na data da entrevista).

(Girassol)

“Atuo como professor regente desde do ano de 2023, mas já trabalhei anteriormente em alguns projetos como o "Mais Educação", "CAED¹", por exemplo”.

(Cacto)

Assim, a Girassol possui mais experiência em sala de aula regular, enquanto o Cacto, embora mais recente como regente, traz vivências em projetos educacionais. A experiência mais consolidada de Girassol talvez se reflita em estratégias mais detalhadas. Ambos os professores demonstram uma forte identificação com a profissão docente, transcendendo a mera transmissão de conteúdos:

Sim, me identifico muito com a profissão. Ser professora é algo que vai além de ensinar conteúdos – é uma forma de transformar vidas, abrir horizontes e fazer a diferença na formação dos alunos.

(Girassol)

Sim, amo o que faço!

(Cacto)

A Girassol caracteriza o ser professora como uma forma de transformar vidas e abrir horizontes enquanto a atuação do Cacto, observado em uma escola pública rural, é marcada

¹ CAED: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

pelo empenho e dedicação constante, visando proporcionar aulas proveitosas. Essa visão ressoa com a concepção de Freire (2014) sobre a educação como prática que exige comprometimento ético e estético, e com Pimenta (1999) ao discutir os saberes e a identidade docente, onde a paixão pela profissão é um elemento fundamental.

O que mais motiva a Girassol é testemunhar o progresso dos alunos, especialmente aqueles com maiores dificuldades, e compreender o ensino do inglês como um instrumento de acesso a novas culturas e oportunidades. Essa perspectiva é corroborada por Rajagopalan (2018), que enfatiza o papel da cultura e da formação identitária na aprendizagem de línguas estrangeiras:

O que mais me motiva é ver o progresso dos alunos, mesmo aqueles que têm mais dificuldades. Ensinar inglês é dar acesso a novas culturas, oportunidades profissionais e acadêmicas. Além disso, a dinâmica da língua e as possibilidades de trabalhar com diferentes recursos tornam as aulas sempre instigantes.

(Girassol)

O que me motiva é poder ajudar os alunos a se desenvolver e aprender essa língua que é tão importante nos dias atuais.

(Cacto)

Ambos focam no desenvolvimento do aluno e na importância do Inglês. A Girassol enfatiza o aspecto cultural, as oportunidades concretas profissionais/acadêmicas e o prazer intelectual do ensino. O Cacto destaca a relevância prática da língua no mundo contemporâneo. Girassol apresenta uma motivação mais contextualizada.

Os desafios enfrentados também apresentam pontos em comum, destacando-se a dificuldade em lidar com a falta de interesse ou desmotivação de parte dos alunos, mencionada explicitamente pela Girassol. Ambos os contextos, situado em uma zona rural com limitações de infraestrutura e recursos, sofrem com a carência de infraestrutura adequada.

Uma das maiores dificuldades é lidar com a falta de interesse ou desmotivação de alguns alunos, além da disparidade no nível de conhecimento dentro da mesma turma. Também enfrente limitações com relação a recursos e infraestrutura.

(Girassol)

Claro que não podemos de hipótese alguma generalizar, no entanto, a grande maioria dos alunos demonstram uma certa desmotivação em aprender a língua inglesa. Perguntas frequentes como: "para que eu vou aprender inglês, se eu nunca vou sair do Brasil?" "para que eu vou aprender inglês, se eu não vou falar com nenhum estrangeiro?" Estão sempre sendo feitas durante as aulas, como se aprender uma nova

língua, no caso inglês, só fosse necessário para essas finalidades. Então essa é a grande dificuldade, fazê-los abandonar essas ideias e os motivar a querer aprender mais sobre a língua inglesa. Esse é o trabalho que realizo constantemente. Não citei algo relacionado ao espaço físico, porque a escola na qual eu trabalho, proporciona um bom ambiente para trabalhar, mas sabemos que essa não é a grande realidade das nossas escolas.

(Cacto)

.

Dessa forma, a desmotivação dos alunos é um desafio central para ambos, com Cacto destacando especificamente as crenças limitantes dos alunos sobre a utilidade do Inglês fora de viagens internacionais. A Girassol enfrenta adicionalmente a heterogeneidade das turmas e a falta crítica de recursos/infraestrutura, realidade vivida no contexto rural observado. A dificuldade do Cacto é mais focada na percepção de valor da língua, enquanto a Girassol lida com obstáculos contextuais mais amplos:

A participação varia bastante. Alguns alunos se envolvem ativamente, enquanto outros precisam de estímulos constantes. Procuro sempre adaptar as atividades para torná-las mais atrativas e acessíveis, o que costuma melhorar o engajamento. (Girassol)

A participação dos alunos é um pouco inconstante, dias estão mais participativos, já em outros não tanto. Como alguns demonstram uma certa desmotivação em aprender a língua inglesa, procuro incluir e adaptar os conteúdos para suas realidades e gostos pessoais, a fim de proporcionar uma maior interação por parte de todos. (Cacto)

Ambos relatam participação inconsistente e vinculam diretamente a necessidade de adaptação das atividades para aumentar o engajamento. A observação da Girassol fornece exemplos concretos (jogos, músicas, grupos) de como ela faz essa adaptação na prática.

A Girassol relata limitações com relação a recursos e infraestrutura, situação vivida intensamente pelo Cacto, que mesmo assim persiste em trazer novos métodos atrativos para suas aulas. Esta realidade ecoa as críticas recorrentes na literatura sobre o ensino público de línguas no Brasil, como apontado por Leffa (2011) e Tilio (2014), que discutem as barreiras estruturais e a necessidade de superação.

A gestão das diversidades dentro da turma é outro ponto notável. Diante de níveis de conhecimento assimétricos e da desmotivação que alguns alunos manifestam, os professores empregam estratégias inclusivas: atividades em grupo que promovem a colaboração entre

colegas, exemplos que dialogam com a realidade local (como rotinas do campo ou expressões culturais), e estímulos constantes que valorizam pequenos avanços. A pergunta frequente na aula de Cacto, foi "*Por que aprender inglês?*" E é respondida não com discursos abstratos, mas com conexões práticas ao mundo do trabalho, à tecnologia e até os interesses pessoais dos estudantes.

Quanto ao envolvimento dos discentes, ambos os relatos apontam para uma heterogeneidade na participação. A Girassol observa que alguns alunos se envolvem ativamente, enquanto outros necessitam de estímulos constantes, estratégia também adotada pelo Cacto, que adapta suas aulas para torná-las mais atrativas, especialmente para os alunos com mais dificuldades. Para superar esses desafios e promover a participação, as docentes empregam estratégias didáticas diversificadas e centradas na abordagem comunicativa e na ludicidade. A Girassol diz que utiliza jogos, músicas, dramatizações e atividades em grupo, integrando as habilidades linguísticas de forma contextualizada. Em relação a estratégias metodológicas:

Estratégias diversificadas: jogos, músicas, dramatizações, atividades em grupo, abordagem comunicativa... integrar diferentes habilidades... aprendizagem significativa.

(Girassol)

Não existe um método específico... Utilizo métodos tradicionais como testes..., mas costumo principalmente avaliar... de maneira contínua, observando participações/engajamentos... Feedbacks...

(Cacto)

A Girassol fornece uma descrição rica e variada de estratégias ativas, lúdicas e comunicativas, fortemente alinhadas com a abordagem comunicativa e confirmadas pela observação. O Cacto, em sua resposta, concentra-se mais nos métodos de avaliação (contínua, observacional, *feedback*), mencionando apenas de passagem a adaptação ao contexto do aluno. A resposta do Cacto não detalha estratégias pedagógicas específicas como a Girassol fez.

O Cacto, de forma muito semelhante, recorre a jogos, músicas, vídeos e atividades grupais, observando que as aulas com músicas despertam maior interesse e facilitam a absorção do vocabulário de forma espontânea pelos alunos. Esta ênfase em metodologias ativas e recursos multimídia para tornar a aprendizagem significativa e dinâmica encontra respaldo nas discussões sobre inovação no ensino de línguas, como sugerido por Barcelos (2006) ao tratar

das experiências de aprendizagem, e é vista como essencial para contornar as limitações materiais.

Em relação ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é explicitamente mencionado pela Girassol, que recorre a vídeos, músicas, apresentações multimídia e recursos online para complementar os conteúdos e conectar a aula ao cotidiano dos alunos:

Sim, utilizo sim. Recorro a vídeos, músicas, apresentações multimídia e recursos online para complementar os conteúdos. Esses elementos ajudam a tornar a aula mais dinâmica e conectada com o cotidiano dos alunos.

(Girassol)

Sim. Slides, caixinhas de som, imagens digitais, dentre outros, estão presentes durante algumas aulas.

(Cacto)

Ambos utilizam mídias, reconhecendo seu valor (Schuartz, Sarmiento, 2020). A Girassol menciona uma gama mais ampla, incluindo recursos online e a observação destaca o impacto positivo específico das músicas no aprendizado de vocabulário. Ele lista itens mais básicos como slides, som e imagens.

Embora o Cacto não mencione explicitamente o termo TDIC, sua prática descrita de utilizar músicas e vídeos se enquadra neste âmbito, demonstrando uma busca por dinamismo mesmo em um contexto com poucos recursos. A integração de diferentes mídias é vista como um fator positivo para a motivação e a contextualização do aprendizado:

Vejo muitos aspectos positivos, como a possibilidade de despertar o interesse dos alunos por outras culturas e o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes. Ensinar inglês também proporciona momentos de interação criativa e estimula a autonomia dos estudantes. É gratificante ver alunos se comunicando em outra língua e ganhando confiança ao longo do processo.

(Girassol)

A prática no ensino de LI, proporciona ao docente a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação. Aplicando, assim, todo conhecimento teórico em prática.

(Cacto)

Com base na observação da aula de Girassol e Cacto, a adaptação de materiais surge como resposta criativa aos desafios cotidianos. Na ausência de recursos tecnológicos avançados, ambos os educadores reinventam ferramentas de ensino com o que têm à mão. Um utiliza cartazes artesanais coloridos, jogos físicos interativos e letras de músicas impressas para estimular a compreensão oral; o outro combina apresentações visuais simples com objetos concretos que despertam a curiosidade. As músicas, em particular, revelam-se fios condutores poderosos: não apenas facilitam a absorção do vocabulário, mas geram uma cumplicidade alegre na sala de aula, quebrando resistências e construindo confiança.

A Girassol enfatiza os benefícios para o aluno: desenvolvimento cultural, cognitivo, socioemocional - autonomia, confiança e linguístico - comunicação. Seu foco está no impacto transformador nos estudantes. O Cacto destaca o benefício para o próprio professor: a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido na formação. Sua perspectiva é mais centrada na prática docente em si.

Dessa forma, ambos destacam aspectos profundamente positivos em sua experiência. A Girassol valoriza a possibilidade de despertar o interesse por outras culturas, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a interação criativa, o estímulo à autonomia e a gratificação de ver os alunos ganhando confiança ao se comunicar em inglês. A observação do Cacto reforça essa visão, notando o prazer e a curiosidade que os métodos atrativos podem despertar nos alunos pela língua inglesa, e a importância da empatia e da adaptação docente. Estas percepções positivas, centradas no impacto transformador da língua e no desenvolvimento integral do aluno, alinham-se com perspectivas críticas que veem o ensino de línguas estrangeiras como uma ferramenta para ampliar horizontes e compreender o mundo (Siqueira, 2018), indo além de uma visão instrumental.

Assim, a análise dos dados revela docentes comprometidos e resilientes, que, apesar dos desafios comuns como o desinteresse pontual dos alunos e as significativas limitações de infraestrutura, encontram motivação no progresso discente e no potencial transformador do ensino de inglês. Eles empregam estratégias pedagógicas criativas, comunicativas e lúdicas, frequentemente mediadas por recursos tecnológicos ou musicais quando possível, buscando constantemente adaptar suas práticas para promover engajamento e uma aprendizagem significativa.

Mesmo com infraestruturas limitadas, observadas em ambas as escolas, Girassol e Cacto criam ambientes calorosos onde o erro é visto como parte do processo. O acolhimento às tentativas imperfeitas de comunicação, o uso de gestos expressivos e as interações entre

professores e alunos possibilitam a construção/produção do conhecimento. Essa abordagem afetiva reflete-se no engajamento progressivo dos alunos, especialmente nos momentos em que atividades lúdicas como competições saudáveis entre equipes ou dramatizações espontâneas dissolvem a formalidade e revelam o prazer de descobrir uma nova língua.

A valorização da dimensão cultural e do desenvolvimento da autonomia do aluno, presente em ambos os relatos, reflete uma compreensão ampla e humanista do papel do ensino de línguas, conforme discutido por autores como Freire (2014) e Rajagopalan (2018), evidenciando a complexidade e a riqueza da experiência docente investigada.

Os dados construídos a partir das falas dos professores destacam fatores críticos que interferem negativamente no processo de ensino e aprendizagem de inglês. A falta de recursos e infraestrutura adequada emerge como um desafio central e recorrente. Os participantes mencionaram explicitamente enfrentar limitações nessa área, dada a localização da escola em zona rural, onde a carência de recursos é uma realidade palpável. Esta precariedade material, amplamente discutida por autores como Leffa (2011) e Souza et al. (2011), configura um ambiente desfavorável que exige esforço redobrado do docente.

Outro fator de interferência significativa apontado pela Girassol é a dificuldade em lidar com a falta de interesse ou desmotivação de alguns alunos. Este desafio, relacionado à percepção de valor da disciplina pelo aluno e seu entorno, somado à disparidade no nível de conhecimento dentro da mesma turma, complica o planejamento e a execução de aulas que atendam efetivamente a todos. Embora o Cacto não mencione explicitamente a desmotivação, a observação de que alguns alunos se entrosam mais e outros menos sugere uma heterogeneidade na participação e no engajamento, que também demanda atenção diferenciada. A complexidade de ensinar em turmas com níveis variados e motivação flutuante é um ponto sensível no ensino público de línguas estrangeiras, como discutido por Tilio (2014).

O contexto específico da escola rural, enfrentado pelos participantes adiciona camadas de complexidade. O afastamento geográfico pode implicar em menor acesso a bens culturais, conectividade limitada (afetando o uso de recursos online) e, potencialmente, uma menor exposição dos alunos a situações que valorizem o aprendizado de línguas estrangeiras, ampliando os desafios já impostos pela falta geral de recursos. Este cenário reforça a necessidade de políticas públicas específicas e investimentos direcionados, conforme apontam análises sobre o ensino em contextos rurais e periféricos.

Ao observar as aulas dos dois professores de língua inglesa, percebe-se um traço comum: a empatia como alicerce da prática pedagógica. Ambos demonstram uma sensibilidade aguçada para acolher as dificuldades dos alunos, adaptando ritmos e estratégias sem jamais

perder o foco no potencial de cada estudante. Não se trata apenas de ensinar gramática ou vocabulário, mas de criar vínculos que transformam o aprendizado em uma experiência humana significativa.

4.2 As Potencialidades no ensino de LI

Apesar dos desafios expostos, as entrevistas revelam um forte potencial para o ensino de LI na escola pública, materializado principalmente na ação docente resiliente e criativa. Tanto a Girassol quanto o Cacto demonstram um comprometimento profundo e desenvolvem um amplo leque de estratégias pedagógicas diversificadas e atrativas para superar as limitações e engajar os alunos.

Nas aulas observadas, constatou-se que a verdadeira inovação não está nos aparatos tecnológicos, mas na capacidade de humanizar o ensino. Seja através de um olhar encorajador, de uma explicação refeita com paciência ou de materiais reinventados a partir do cotidiano, ambos os professores comprovam que a essência de uma boa aula de inglês reside na relação construída a cada dia uma relação que abre portas para o mundo, sem jamais esquecer de onde seus alunos partem.

Ser professora é algo que vai além de ensinar conteúdos – é uma forma de transformar vidas, abrir horizontes e fazer a diferença na formação dos alunos.

(Girassol)

Sim, amo o que faço!

(Cacto)

Esta capacidade de inovar e adaptar-se, mesmo em condições adversas, é uma potencialidade crucial, alinhada com a visão de Freire (2014) sobre a autonomia e a criatividade do educador. A utilização de metodologias ativas, lúdicas e comunicativas surge como uma potente ferramenta para promover a aprendizagem significativa e o engajamento. A Girassol relata o uso de jogos, músicas, dramatizações, atividades em grupo e uma abordagem que integra as habilidades linguísticas de forma contextualizada.

Utilizo estratégias diversificadas, como jogos, músicas, dramatizações, atividades em grupo, e abordagem comunicativa. Gosto de integrar diferentes habilidades – leitura, escrita, fala e escuta – de maneira contextualizada.

(Girassol)

O Cacto, recorre sistematicamente a jogos, músicas, vídeos e atividades grupais, observando o efeito positivo destes recursos, a Girassol diz:

quando a aula é com músicas os alunos absorvem melhor o inglês e conseguem um vocabulário espontâneo. Creio que a música consegue despertar bastante interesse no aprendizado," (especialmente o uso da música para facilitar a absorção do vocabulário e despertar o interesse).

(Girassol)

Esta observação ressalta o potencial de recursos acessíveis e de alta ressonância cultural e afetiva, corroborando estudos como os de Barcelos (2006) sobre as experiências de aprendizagem. A integração de recursos multimídia e tecnologias, quando possível, é outra potencialidade explorada. A Girassol menciona:

Recorro a vídeos, músicas, apresentações multimídia e recursos online para complementar os conteúdos. Esses elementos ajudam a tornar a aula mais dinâmica e conectada com o cotidiano dos alunos.

(Girassol)

A Girassol menciona vídeos, músicas, apresentações e recursos online para dinamizar as aulas e conectá-las ao cotidiano dos alunos. O Cacto, embora em contexto com limitações tecnológicas evidentes, também utiliza vídeos e músicas, demonstrando a busca por elementos visuais e sonoros que incrementem a aula, embora de forma mais básica:

Slides, caixinhas de som, imagens digitais, dentre outros, estão presentes durante algumas aulas.

(Cacto)

Esta busca pela mediação tecnológica criativa, mesmo que parcial, aponta para o seu valor como facilitador. Ambos as docentes enfatizam o potencial transformador e cultural do ensino de inglês. A Girassol destaca:

Vejo muitos aspectos positivos, como a possibilidade de despertar o interesse por outras culturas, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, momentos de interação criativa e a autonomia dos estudantes. É gratificante ver alunos se comunicando em outra língua e ganhando confiança.

(Girassol)

Já a prática da Girassol revela uma abordagem empática e adaptativa:

É bem empática e sempre adapta as aulas para torná-las atrativas, especialmente para alunos com dificuldades. Utiliza jogos, músicas e atividades grupais para promover comunicação e troca de experiências.

(Girassol)

A Girassol destaca a capacidade da disciplina de abrir horizontes, dar acesso a novas culturas e oportunidades, desenvolver habilidades cognitivas, promover interação criativa e estimular a autonomia dos estudantes, sendo profundamente gratificante ver os alunos ganhando confiança na comunicação.

O Cacto trabalha para que os alunos sintam prazer e curiosidade pela língua inglesa, utilizando sua empatia para adaptar as aulas e torná-las acessíveis. Esta visão vai além do aspecto instrumental, reconhecendo o papel da LI na formação cidadã e na ampliação da visão de mundo dos alunos, uma perspectiva defendida por autores como Rajagopalan (2018) e Siqueira (2018) ao discutirem o ensino crítico e descolonizador de línguas.

O foco no desenvolvimento da autonomia e na interação entre alunos, como relatado pelo Cacto, também aponta para práticas que valorizam a colaboração e a construção conjunta do conhecimento. Portanto, a análise sob os tópicos específicos demonstra que os principais desafios para o ensino de LI na escola pública brasileira, conforme vivenciados pelos Girassol e Cacto, consiste na precariedade de infraestrutura e recursos, na heterogeneidade e desmotivação discente e nas particularidades de contextos como o rural.

Contudo, as potencialidades emergem com força na figura do professor criativo, resiliente e comprometido, que utiliza estratégias ativas, lúdicas e comunicativas, explora os recursos disponíveis (especialmente os culturais e afetivos, como a música) e compreende o

ensino de inglês como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral, o acesso a outras culturas e a formação de cidadãos autônomos e críticos. Estas práticas, mesmo desenvolvidas em condições adversas, representam caminhos viáveis e promissores para qualificar o ensino público de língua inglesa no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas da zona rural de Caraúbas-RN. Voltando a esse objetivo inicial, a pesquisa evidenciou que o ensino de Língua Inglesa (LI) na escola pública do interior do semiárido brasileiro enfrenta desafios estruturais profundos, mas também revela potencialidades transformadoras quando articulado a práticas pedagógicas críticas e libertadoras.

A análise dos dados, fundamentada em referenciais como Freire (2014; 2019), Pimenta (1999) e Leffa (2011), permitiu concluir que a pesquisa identificou os principais desafios na aquisição de conhecimentos em língua inglesa na escola pública, como a precariedade de infraestrutura, a heterogeneidade e desmotivação discente, e as lacunas na formação docente. Simultaneamente, analisou as concepções dos professores sobre cultura inglesa, práticas pedagógicas e metodologias libertadoras, evidenciando seu compromisso com uma educação transformadora.

Este estudo contribui para futuras pesquisas ao demonstrar que, mesmo em contextos adversos, estratégias pedagógicas criativas, como o uso de metodologias ativas, recursos lúdicos, tais como músicas e jogos, e mediação tecnológica adaptada, podem promover engajamento e aprendizagem significativa. A ênfase no ensino crítico da língua inglesa, como ferramenta de acesso a culturas globais e desenvolvimento da autonomia, oferece um modelo replicável para práticas decoloniais em realidades similares.

Além disso, os resultados reforçam a urgência de políticas públicas que priorizem investimento em infraestrutura básica, especialmente em zonas rurais, formação docente contextualizada, articulando teoria e realidade escolar, e currículos flexíveis que integrem temas sociais relevantes. A pesquisa comprova que a educação linguística na escola pública é viável quando centrada na capacidade de ação docente e na perspectiva freiriana de educação libertadora.

Como contribuição acadêmica, este trabalho trouxe contribuições futuras para a análise aprofundada de práticas bem-sucedidas em contextos de fragilidade, segundo a investigação de modelos de formação docente que superem a dissociação entre teoria acadêmica e prática em sala de aula, bem como, a expansão de pesquisas sobre o potencial emancipatório do inglês como língua franca.

O estudo evidenciou que o ensino de Língua Inglesa (LI) na escola pública do semiárido brasileiro, especialmente na zona rural de Caraúbas-RN, enfrenta desafios estruturais, mas também revela potencialidades transformadoras quando articulado a práticas pedagógicas críticas e libertadoras. A análise dos dados, fundamentada em referenciais como Freire (2014; 2019), Pimenta (1999) e Leffa (2011), permitiu concluir que a pesquisa identificou os principais obstáculos na aquisição de conhecimentos em língua inglesa, tais como a precariedade de infraestrutura, a heterogeneidade e desmotivação discente, e as lacunas na formação docente. Esses desafios, no entanto, não se apresentam como impeditivos absolutos, mas como elementos que demandam intervenções pedagógicas criativas e políticas públicas mais efetivas.

Simultaneamente, a pesquisa analisou as concepções dos professores sobre cultura inglesa, práticas pedagógicas e metodologias libertadoras, evidenciando seu compromisso com uma educação transformadora. Os docentes demonstraram consciência crítica sobre a necessidade de desconstruir visões estereotipadas do inglês como língua de elite, buscando aproximá-lo da realidade dos alunos como ferramenta de acesso a conhecimentos globais e de fortalecimento da identidade local. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta freiriana de educação como prática da liberdade, na qual o ensino de línguas não se restringe à mera transmissão de conteúdos, mas se configura como um espaço de diálogo intercultural e empoderamento.

Como contribuição para futuras pesquisas, este estudo demonstra que, mesmo em contextos adversos, estratégias pedagógicas inovadoras como o uso de metodologias ativas, recursos lúdicos (músicas, jogos, dramatizações) e mediação tecnológica adaptada podem promover engajamento e aprendizagem significativa. A ênfase no ensino crítico da língua inglesa, como instrumento de acesso a múltiplas culturas e desenvolvimento da autonomia discente, oferece um modelo replicável para práticas decoloniais em realidades similares. Além disso, os resultados reforçam a importância de currículos flexíveis que integrem temas sociais relevantes, conectando o ensino de LI a questões identitárias, ambientais e comunitárias, de modo a torná-lo mais significativo para os estudantes.

No âmbito das políticas públicas, os dados coletados reforçam a urgência de investimentos em infraestrutura básica, especialmente em zonas rurais, onde escolas

frequentemente carecem de acesso à internet, materiais didáticos e espaços adequados, bem como a necessidade de formação docente continuada e contextualizada. Essa formação deve superar a dissociação entre teoria acadêmica e prática em sala de aula, incorporando reflexões sobre realidade sociocultural dos alunos e estratégias de ensino adaptadas à escola do campo. A pesquisa comprova que a educação linguística na escola pública é viável quando centrada na capacidade de ação docente e na perspectiva freiriana de educação libertadora, que valoriza os saberes prévios dos estudantes e os insere como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Como contribuição acadêmica, este trabalho abre caminho para investigações futuras em três eixos principais, sendo a primeira, a análise aprofundada de práticas pedagógicas bem sucedidas em contextos de exclusão socioeconômica, destacando os fatores que as tornam eficazes; a segunda sendo a investigação de modelos de formação docente que integrem teoria e prática de forma orgânica, preparando professores para atuar em realidades complexas e desiguais; e em terceiro, a expansão de pesquisas sobre o potencial emancipatório do inglês como língua franca, explorando como seu ensino pode ser desvinculado de perspectivas neocoloniais e reconectado a projetos educacionais inclusivos e decoloniais.

Por fim, reafirma-se a crença na educação pública como espaço de transformação social e na língua inglesa como instrumento de ampliação de horizontes não como fim em si mesma, mas como meio para que estudantes de contextos rurais e periféricos possam se reconhecer como cidadãos globais, capazes de intervir criticamente em seu entorno e acessar oportunidades historicamente negadas. A pesquisa deixa claro que, embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de superação existem e devem ser continuamente exploradas, tanto no campo acadêmico quanto nas políticas educacionais e nas práticas cotidianas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 13.148, de 29 de junho de 2015, para dispor sobre a organização da educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28, set. 2024.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.
- LEFFA, Vilson R. **Por que não aprendemos inglês na escola pública?** 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). **Sínteses-ISSN 1981-1314**, v. 5, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15- 34.
- RAJAGOPALAN, K. Culture as an experience of identity formation in foreign language learning. **Policromias -Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 11-20, 2018.
- SOUZA, Eliana Santos et al. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2011.
- SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras, [S. l.]**, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.
- SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista katálysis**, v. 23, p. 429438, 2020.
- TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 925-944, 2014.