

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MARIA AYANE COSTA BASTOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA EM COARI (AM)**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS (AM)

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA AYANE COSTA BASTOS

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA EM COARI (AM)**

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

B327r Bastos, Maria Ayane Costa
Representações de alunos do ensino médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês: um estudo de caso na escola pública em Coari (AM) / Maria Ayane Costa Bastos . 2024
112 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Representações. 2. Ensino-aprendizagem de inglês. 3. Ensino Médio. 4. Escola pública. 5. Formação de professores. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARIA AYANE COSTA BASTOS

REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA EM COARI (AM)

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovada em 28 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO
Data: 26/11/2024 13:19:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Presidente**
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

VANUBIA ARAUJO LAULATE  Assinado de forma digital por VANUBIA
ARAUJO LAULATE
MONCAYO:34271970263 MONCAYO:34271970263
Dados: 2024.12.03 15:42:47 -04'00'

Prof^ª. Dr^ª. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Documento assinado digitalmente
 MICHELI CAROLINI DE DEUS LIMA SCHWADE
Data: 27/11/2024 16:56:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Michéli Carolíni de Deus Schwade – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dedicatória

À minha família, pelo incentivo;

Ao meu esposo, Adriano Guilherme, com quem eu dividi as vivências deste Mestrado;

Ao meu filho, Júlio César, pela compreensão nas horas de ausência;

Ao meu amigo Josué Cordovil, por ter sido conselheiro e inspiração quando precisei de referências;

Aos amigos que torceram por mim desde o processo de seleção no Mestrado e aos que conheci durante esse percurso;

Aos meus professores, sobretudo àqueles que dedicaram a mim palavras de confiança e incentivo;

Aos meus conterrâneos da Vila de Arixí (AM), que me inspiram a continuar buscando formas de contribuir com uma educação pública de qualidade;

Aos meus alunos e ex-alunos de Coari (AM), que tantas vezes me encorajaram trazendo *feedback* positivo sobre meu trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, por ter me dado a oportunidade de lutar pelos meus sonhos.

À minha mãe que, após criar oito filhos e dois netos, voltou à escola e concluiu o Ensino Médio com 47 anos, tornando-se para mim o maior exemplo de coragem, persistência e resistência frente às adversidades da vida.

Aos meus diletos irmãos e irmãs que auxiliaram minha mãe na minha criação.

Ao meu esposo pelas discussões enriquecedoras sobre o assunto que compõe esta Dissertação.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof^ª. Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo e Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Gazotti Vallim, pelas valiosas contribuições e orientações.

Aos membros da Banca de Defesa, Prof^ª. Dra. Micheli Carolini de Deus Lima Schwade e Prof^ª. Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo, por terem aceitado o convite de participar desta importante etapa do trabalho.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pela maestria na condução profissional, responsável e ética desta pesquisa, pelas palavras de incentivo e de confiança que me sustentaram diversas vezes durante o árduo trabalho de conciliar os encargos de professora, a vida familiar e as tarefas de pesquisadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela oportunidade que tem dado aos estudantes e profissionais de Letras de conquistarem o título de Mestre e de desenvolverem pesquisas sobre a nossa região.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, por contribuírem com a minha formação enquanto pesquisadora.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por aceitarem o convite e pelas contribuições que tornaram esta investigação possível.

À minha família querida e aos amigos, por entenderem a minha ausência e a importância desta pesquisa para mim. Carinhosamente, o meu muito obrigada!

BASTOS. M. A. C. Representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês: um estudo de caso na escola pública em Coari (AM). 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMO

As Representações Sociais vêm sendo empregadas de forma crescente em estudos de diversas áreas e, em se tratando do ensino-aprendizagem de inglês não tem sido diferente. Dessa maneira, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública em Coari (AM). Os objetivos específicos foram identificar e compreender como se dá o ensino-aprendizagem de inglês no interior do Amazonas à luz das representações dos alunos e em conformidade com essas representações, analisar possibilidades para se tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo na escola pública. O aporte teórico deste estudo foi ancorado na teoria das representações sociais e teve por base Jodelet (2001), Moscovici (1978) e autores que abordam o assunto na Linguística Aplicada, como Celani e Magalhães (2002) e Farr (2002). Apresento também um breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, com um recorte para o Amazonas que teve por referência Leffa (2016), Monteiro (2009; 2014), Paiva (2001; 2003), Vale (2014) e outros. Exponho algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras que tiveram como base o estudo do British Council (2019) e as orientações propostas na BNCC (Brasil, 2018) e, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio, tomei por referência Marzari e Gehres (2015), Gasparini (2005), Eidelwein e Motin (2021), Brasil (2018) e Amazonas (2019). A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, é de abordagem qualitativa com base em Fraser e Godim (2004) e Minayo (2002) e se configura como um estudo de caso, fundamentado em Yin (2005), Stake (2003) e André (2013). O contexto foi uma escola pública de Ensino Médio de tempo integral, localizada numa cidade do interior do Amazonas e os instrumentos de pesquisa foram dois questionários, um de perfil e um investigativo aplicados com dez alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Bardin (2016) e os resultados apontaram que o ensino-aprendizagem de inglês, dá-se por meio de metodologias que os participantes consideraram “práticas, ativa e diversificada” e de materiais como o quadro, o Livro Didático e o *data show*, sendo que este último é possível apenas para professores que investiram na compra desse objeto, o que desvelou o investimento financeiro dos professores na aquisição de materiais didáticos e a carência desses materiais não apenas no ensino-aprendizagem de inglês, mas no contexto da escola de Tempo Integral em questão. O estudo revelou ainda que os professores preparam e adaptam materiais envolvendo o contexto dos alunos. Como principais dificuldades dos alunos, emergiram a pronúncia e as regras gramaticais do idioma. Para tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo, os dados apontaram que são necessárias mais “atividades práticas e dinâmicas”, o aumento da carga horária das aulas de inglês, mais interesse dos alunos, uma relação de simpatia entre professor e aluno nas aulas de inglês e investimentos na formação inicial e contínua do professor.

Palavras-chave: Representações. Ensino-aprendizagem de inglês. Ensino Médio. Escola Pública. Formação de professores.

BASTOS, M. A. C. **Representations of High School students on the teaching-learning of English: a case study in the public school.** 2024. 112 p. Dissertation (Master's Degree in Letters) – Letters College, Federal University of Amazonas, Manaus, 2024.

ABSTRACT

Social Representations have been increasingly used in studies in various fields and English teaching and learning has been no different. The general aim of this research was to investigate High School students' representations about the teaching-learning of English in a public school in Coari – Amazonas. The specific objectives were to identify and understand how English teaching-learning takes place in public schools in the interior of Amazonas in the light of student's representations and, in accordance with these representations, to analyze possibilities for making the teaching-learning of English more effective in public schools. The theoretical contribution of this study was grounded on the theory of social representations, and it was based on Jodelet (2001), Moscovici (1978) and authors who address the subject in Applied Linguistics, such as Celani and Magalhães (2002) and Farr (2002). A brief history of the teaching-learning of English in Brazil, with focus on Amazonas, based on Leffa (2016), Monteiro (2009; 2014), Paiva (2001; 2003), Vale (2014) and others is also presented. Some considerations about the teaching-learning of English in Brazilian public schools are presented, based on the British Council (2019) and the guidelines proposed in the BNCC (Brazil, 2018). As far as teaching-learning of English in High School, it was used Marzari and Gehres (2015), Gasparini (2005), Eidelwein and Motin (2021), Brazil (2018) and Amazonas (2019) as references. This research is a study in the field of Applied Linguistics, and it takes a qualitative approach based on Fraser and Godim (2004) and Minayo (2002) and it was configured as a case study, based on Yin (2005), Stake (2003) and André (2013). The context was a full-time public High School located in the interior of Amazonas and the research instruments were two questionnaires, a profile and an investigative questionnaire applied to ten 3rd grade High School students. Bardin's Analysis (2016) was used to analyze the data and the results showed that the teaching-learning is carried out using methodologies that the participants considered to be "practical, active and diversified" and using materials such as the blackboard, the textbook and the data show, the last one is only possible for teachers who have invested in the purchase of this object, which reveals the teachers' financial investment in the acquisition of teaching materials and the lack of these materials not only in teaching-learning of English, but in the context of the full-time school in question. The study also revealed that teachers prepare and adapt materials involving the students' context. The students' main difficulties are pronunciation and grammar rules. To make the teaching-learning of English more effective, the data showed that more "practical and dynamic activities" are needed, an increase in the number of hours of English classes, more interest from students, a friendly relationship between teacher and student in English classes and investment in initial and ongoing teacher training.

Keywords: Representations. English teaching-learning. High school. Public school. Teacher development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1- Conjuntura da oferta de Formação inicial de professores de Inglês no Amazonas por universidades públicas.....	33
Quadro 2 – Dissertações de Mestrado defendidas na primeira etapa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM:	34
Quadro 3 - Dissertações de Mestrado que tratam do ensino-aprendizagem de inglês defendidas na segunda etapa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM	34
Quadro 4 - Dissertações de Mestrados e Teses de Doutorado que abordam a língua inglesa realizadas por professores que já atuaram ou ainda atuam no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM.....	36
Quadro 5 - Dissertações de Mestrados realizadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas que enfocam o ensino-aprendizagem de inglês	39
Quadro 6 - Documentos complementares que orientam ensino-aprendizagem.....	42
Quadro 7 - Documentos complementares que orientam o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.	43
Quadro 8 - Perfil dos participantes	55
Quadro 9 - Detalhamento dos itens que constituem os instrumentos de geração dos dados	57
Quadro 10 - Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise	61
Quadro 11 - Resumo da metodologia da pesquisa	62
Quadro 12 - Categorização das representações dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública em Coari (AM):	64
Quadro 13 - Metodologia prática, ativa e diversa	64
Quadro 14 - Materiais utilizados no ensino-aprendizagem de inglês	67
Quadro 15 - Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês	70
Quadro 16 - Dificuldades na pronúncia	70
Quadro 17 - Dificuldades com as regras gramaticais	72

Quadro 18 - Síntese das representações, categorias de análise e trechos	73
Quadro 19 - Categorização das representações dos alunos sobre as possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo	76
Quadro 20 - Atividades práticas e dinâmicas	77
Quadro 21 - Carga horária.....	80
Quadro 22 - Interesse do aluno	81
Quadro 23 - Formação do professor	82
Quadro 24 - Síntese dos resultados das representações, categorias de análise e trechos	85

FIGURAS

Figura 1 - Nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nos estados brasileiros.....	41
Figura 2 - Escolaridade dos professores de língua estrangeira do Ensino Médio que atuam na rede estadual de ensino no Amazonas	45
Figura 3 - Mapa do Amazonas com a localização de Coari em relação a capital Manaus	52
Figura 4 - Síntese das representações dos alunos sobre atividades práticas e dinâmica.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AM	Amazonas
AMFALE	Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras
AV	Avaliação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIL	Centros Interescolares de Línguas
COVID 19	Corona Virus Disease
CTC	Conselho Técnico-Científico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPLE	Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFE	Inglês para Fins Específicos
LA	Linguística Aplicada
LADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LEMI	Língua Estrangeira Moderna Inglês

MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCLI - EM	Proposta Curricular de Língua Inglesa para o Ensino Médio do Amazonas
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Questionário Investigativo
QP	Questionário de Perfil
SEDUC - AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?	19
1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO BRASIL	25
1.2.1 Breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil	25
1.2.2 O ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas	30
1.3 Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras.....	40
1.4 ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO	46
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
2.1. DEFINIÇÃO DA BORDAGEM E DA METODOLOGIA	50
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	51
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	56
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	59
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	60
CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS	63
3.1 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE COMO SE DÁ O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO AMAZONAS	64
3.2 POSSIBILIDADES, À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS, PARA SE TORNAR O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS MAIS EFETIVO	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A	102
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	102
APÊNDICE B	104
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS	104
APÊNDICE C	106
QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO(A) ALUNO(A)	106
APÊNDICE D	107

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DO (A) ALUNO(A)	107
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	
.....	109

INTRODUÇÃO

Por volta dos doze anos, quando eu morava em uma vila chamada Arixí, situada no interior do Amazonas, que faz parte do município de Anamã e distante dos grandes centros urbanos, tive o primeiro contato com a Língua Inglesa, que se deu por meio de um grupo de estrangeiros que viajava o estado evangelizando e cuja comunicação era estabelecida por meio de uma intérprete.

Então, a partir do primeiro contato, desejei aprender inglês, e minha mãe pontuou que apenas os estudos poderiam me ajudar na jornada, o que parecia impossível considerando que o ensino de inglês não era ofertado na região em que morávamos.

Havia apenas uma escola, e nela se estudava espanhol, pois este era o idioma considerado mais próximo do português e mais fácil de se ensinar, somava-se a isso, a ausência de profissionais habilitados em muitas disciplinas, uma delas, a de Língua Estrangeira, o que subsidiou a escolha da comunidade escolar pelo ensino do espanhol, conforme se orientava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – (Brasil, 1996) que assegurava o ensino obrigatório de uma língua estrangeira moderna a ser eleita pela comunidade escolar, dentro das possibilidades de oferta.

Não obstante, os livros disponibilizados pelo governo do Estado para as escolas regulares reuniam os conteúdos por área de conhecimento e na área de linguagem, código e suas tecnologias havia conteúdos de inglês, o que alimentou o meu desejo de aprender a língua inglesa e, a partir desse mesmo material eu estudava sozinha e tentava responder às atividades propostas.

Aos dezesseis anos mudei para a capital do estado, Manaus, onde cursei o 3º ano do Ensino Médio e finalmente estudei inglês formalmente. Nesta época, tive um grande impacto, pois eu acreditava que os alunos que tinham a disciplina Língua Estrangeira¹ Moderna/Inglês (LEMI) possuíam uma boa base de inglês. Todavia, para

¹ Chamo atenção para os termos Inglês como Língua Estrangeira (LE), Inglês como Língua Adicional (LA) e Inglês como Língua Franca. O primeiro é considerado uma terminologia inadequada por alguns estudiosos, por sugerir uma língua alheia entre outras conotações indesejáveis (Leffa; Ilara, 2014; Schlatter, 2015). Esses autores advogam em favor de um termo mais recente, o de Língua Adicional, o qual é tido como um conceito amplo e que se estende a todas as línguas aprendidas, exceto a primeira (Schlatter, 2015). Dessa forma, adoto o termo Língua Adicional por entender que este dialoga com o termo Língua Franca assumido no documento que norteia a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

a minha surpresa, deparei-me com estudantes tão inseguros quanto eu que estudava o idioma formalmente pela primeira vez.

Em 2010, aos 17 anos, mudei para a cidade de Coari, no interior do estado do Amazonas, e no ano seguinte ingressei na Universidade do Estado do Amazonas - UEA, para cursar licenciatura em Letras/Língua Portuguesa em que as disciplinas de Inglês I a Inglês V figuravam como obrigatórias. Nessas disciplinas, os índices de insegurança e de dificuldades dos estudantes com a Língua Inglesa, levaram-me a refletir sobre como alunos que estudavam inglês no ensino fundamental e médio tinham tantas dificuldades. Tal curiosidade, mais tarde, firmou o meu desejo por conhecer o outro lado da moeda, a docência.

Neste contexto, em 2015, após a conclusão da minha licenciatura em Letras/português, comecei a atuar como professora de inglês em uma escola particular. No ano seguinte, tornei-me professora efetiva de português pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), e devido à minha experiência na área, somada à escassez de professores formados em inglês, passei a atuar como professora de inglês em uma escola de tempo integral, fato que muito me alegrou.

Diante dessa responsabilidade acolhida com muito amor, questionei-me: como ensinar inglês de forma efetiva para os meus alunos? E assim, depois de muitos questionamentos e reflexões oriundas da minha prática docente, aliadas ao desejo de legitimar a minha docência na área, cursei uma segunda licenciatura, desta vez em Letras/Língua Inglesa, em uma universidade privada, pois não havia a oferta desse curso nas universidades públicas de Coari. Concomitantemente, participei de outros cursos, muitos deles disponibilizados na Plataforma do *British Council*, nos quais tive a oportunidade de discutir o assunto com professores de outras cidades e pude perceber que a dificuldade no ensino-aprendizagem de inglês é uma realidade não somente no Amazonas, mas no Brasil.

Por isso, no intuito de buscar respostas às inquietações que acompanham a minha trajetória profissional e de vida, decidi realizar uma pesquisa científica a fim de contribuir para a compreensão do ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas. Para isso, recorri às Representações Sociais dos finalistas da Educação Básica, aos alunos do Ensino Médio. Esse assunto, vêm ganhando espaço nas pesquisas que discutem o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, como por exemplo nos trabalhos de Monteiro (2009), Sousa (2019), Tavares (2021), Rodrigues (2023) e outros, que serão

detalhados no Capítulo 1. E, segundo Moscovici (1978, p. 45) a Representação Social se relaciona à “[...] forma dos sujeitos sociais avaliarem um objeto e construírem nele um significado, esse significado passa a ser reproduzido e compartilhado pelo grupo, atuando no senso comum e se tornando uma regra de comunicação”.

Desta forma, este trabalho se justifica, primeiramente, pela necessidade de se discutir o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Segundo, por propor uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de inglês no interior do estado do Amazonas, no qual há uma lacuna acadêmica, conforme é exposto no Capítulo 1 - As representações sociais, na seção - **Breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.**

A relevância social deste estudo está imbricada no fato de que se vive em um mundo globalizado e multicultural, em que a língua inglesa é tida como língua Franca (Brasil, 2018) e, por isso, traz aos alunos a possibilidade de atuar em um contexto global, pois por meio do idioma se pode agir e interagir no mundo social de uma forma mais igualitária (Monteiro, 2014).

Destaco ainda, que é de visível importância se discutir, cada vez mais, o contexto de ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, sobretudo após as mudanças resultantes do uso das tecnologias que embora presentes na sociedade, tornaram-se compulsórias no período de isolamento social causado pela Pandemia de Covid 19 - *Corona Virus Disease 2019* (Yuen; Ye; Fung, 2020), período de crise sanitária (Carvalho; Werneck, 2020), evidenciaram que as novas formas de ensinar-aprender extrapolam as paredes de uma sala de aula (Bastos; Guilherme, 2021).

No que concerne à relevância científica, este trabalho pode trazer contribuições ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas, ao grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discursos (LADI), liderado pelas professoras Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e ao Projeto de Pesquisa Formação de Professores de Línguas Face às Demandas Socioculturais de Ensino-aprendizagem, coordenado pela Prof.^a Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e que integra pesquisas direcionadas à formação de professores crítico-reflexivos, entre outros assuntos.

Quanto à relevância pedagógica, ressalto que as contribuições desta pesquisa podem trazer respostas que cooperem para o aprimoramento da minha

prática docente, bem como de outros professores e forneçam dados que tragam reflexões aos órgãos que gerenciam a educação, sobretudo no interior do estado.

Neste sentido, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), tendo por base a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso (Stake, 2003; Yin, 2005) e os instrumentos de geração de dados são dois questionários, um de perfil (Apêndice C) e um investigativo (Apêndice D).

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral:

- Investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês em uma escola pública em Coari (AM).

E como específicos:

- Identificar e compreender à luz das representações dos alunos, como se dá o ensino-aprendizagem de inglês no interior do Amazonas;
- Analisar à luz das representações dos alunos, as possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo.

No intuito de alcançar esses objetivos, as perguntas que norteiam este estudo são:

- Quais são as representações dos alunos sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas?
- À luz das representações dos alunos, quais as possibilidades para se tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo?

Destarte, após expressar as motivações, justificativas, relevância, objetivos e as perguntas que direcionaram esta pesquisa, apresento a organização deste trabalho.

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro - **As representações sociais**, apresento a revisão da literatura abordando a Teoria das Representações Sociais, o breve histórico do ensino de inglês no Brasil e no Amazonas, algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas e, por último, o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio.

No segundo capítulo - **Procedimentos Metodológicos**, apresento e justifico a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de geração dos dados e a análise deles.

No terceiro capítulo - **Possibilidades para o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública: as representações dos alunos**, exponho os resultados

obtidos, os quais estão organizados em dois subcapítulos, o primeiro retrata as Representações de alunos do Ensino Médio sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas; o segundo aborda Possibilidades à luz das representações dos alunos, para se tornar o Ensino-Aprendizagem de inglês mais efetivo.

Em sequência, nas **Considerações Finais**, trago reflexões, indagações e encaminhamentos para futuros estudos sobre o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, teço ainda algumas considerações sobre esta pesquisa e, por fim, apresento as Referências, Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências.

Moscovici (1978)

O presente capítulo apresenta o aporte teórico que embasa esta pesquisa e é dividido em três subcapítulos. No primeiro, retrato a Teoria das Representações Sociais tendo por referência Jodelet (2001) e Moscovici (1978; 2007) e autores que retratam as Representações Sociais no campo da Linguística Aplicada, como Celani e Magalhães (2002), Farr (2002), Freire e Lessa (2003).

No segundo, apresento de maneira cronológica um breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil para o qual me baseio nos estudos de Almeida Filho (2003), Celani (1988), Finardi e Porcino (2014) Leffa (2016), Oliveira e Lago (2020), Paiva (2001; 2003) e documentos oficiais; e ainda, um breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês do Amazonas para o qual me baseio em Monteiro (2009; 2014), Tuffani (2009), Vale (2014) e outros estudos desenvolvidos no estado.

No terceiro, teço algumas considerações sobre ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas estaduais, tendo por base um estudo do British Council (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, por fim abordo o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio, amparando-me em Marzari e Gehres (2015), Gasparini (2005), Eidelwein e Mottin (2021), Brasil (2018) e Amazonas (2019).

1.1 O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Neste subcapítulo abordo a teoria das representações sociais tendo por referência as contribuições da psicologia social, que tem raízes profundas neste assunto. Posteriormente, apresento a concepção de representações propostas por estudos na área da Linguística Aplicada e então exponho a concepção de representações sociais adotada neste estudo.

A Teoria das Representações Sociais, originada na área da Psicologia Social tem sido referência para trabalhos de diversas áreas de conhecimento no Brasil e no mundo. Entre as pesquisas desenvolvidas no Brasil e que retratam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês sob a perspectiva desta Teoria,

algumas são mencionadas neste trabalho, como por exemplo, Celani e Magalhães (2002), Monteiro (2009), Rodrigues (2024), Sousa (2019), Souza (2012), Tavares (2021) e outros.

Segundo Farr (2002), na busca de compreender alguns comportamentos sociais, Moscovici (1978) retoma a discussão sobre representações coletivas proposta anteriormente por Émile Durkheim e funda originando a teoria das representações sociais que, em oposição às coletivas, considera não apenas a influência do contexto social sobre a pessoa, mas também a ação desse sujeito social neste contexto.

Sob a ótica de Moscovici (1978, p. 45)

A representação social se relaciona à forma dos sujeitos sociais avaliarem um objeto e construírem nele um significado, esse significado passa a ser reproduzido e compartilhado pelo grupo, atuando no senso comum e se tornando uma regra de comunicação.

Dessa forma, as representações sociais resultam do conhecimento construído por meio das experiências de vida do sujeito social e da troca de informações cotidianas, ou seja, do senso comum. Então, representações sociais são entendidas como sociais, justamente porque não são construídas de forma individual, mas sob influência da relação com o outro e com o meio. Por isso, Moscovici (1978) complementa que essas representações caminham juntas e que não é possível entender o indivíduo deslocado do seu contexto, uma vez que ele também participa da construção desse significado social, configurando um processo de inter-relação entre sujeito e sociedade.

Neste sentido, segundo Moscovici (2007), as pessoas vivem rodeadas tanto individualmente quanto coletivamente por informações que atingem e que intervêm em atividades cognitivas e as determinam. Em outras palavras, essa intervenção sobre a forma como se enxerga determinada situação orienta o comportamento do indivíduo diante dela. Contudo, o autor (2007) destaca que cada ambiente, seja natural ou social, dispõe sempre de certa autonomia, mas também de condicionamento, e no caso de ambos os ambientes, as representações sociais possuem duas funções: a convencional e a prescritiva.

Na função convencional, segundo Moscovici (2007), é estabelecido entendimento prévio sobre os objetos, pessoas ou acontecimentos, então, com base nas informações que se tem do objeto, pessoa ou acontecimento, estes são

agrupados a um determinado padrão e seu significado definitivo passa a ser partilhado com o grupo.

Na segunda função, a prescritiva, as representações se impõem sobre o sujeito de forma forçosa, ou seja, a pessoa não tenta encaixar um objeto a qualquer padrão, pois antes mesmo de se pensar sobre o objeto, já há uma tradição que decreta o que deve ser pensado sobre ele, ou seja, há uma resposta pronta (Moscovici, 2007).

Nesta senda, essas representações são transmitidas e impostas; para Moscovici (2007, p. 37) elas “[...] são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” implicando em “[...] uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (Moscovici, 2007, p.37).

Mas por que as pessoas criam e partilham representações? Sobre este assunto, encontro em Moscovici (2007) que o propósito de todas as representações é fazer com que algo se torne familiar, ou seja, criamos as representações devido à necessidade de compreender o mundo e, isso ocorre porque “O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (Moscovici, 2007, p. 56).

Neste cenário, as representações emergem para que as pessoas se sintam seguras em relação a determinado objeto, pessoa ou situação. Por isso, de acordo com Moscovici (2007), espera-se que as coisas aconteçam sempre do mesmo jeito, ou pelo menos do jeito que se quer que elas aconteçam, pois ainda para Moscovici (2007, p. 20-21)

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico [...].

No que concerne à origem das representações sociais, Moscovici (2007) destaca dois processos que as originam. São eles: a ancoragem e a objetivação. Segundo o autor, para que seja possível dar feições familiares a ideias ou seres, por exemplo, esses dois mecanismos que se baseiam em memória e conclusões passadas se fazem necessários.

O primeiro mecanismo tenta ancorar as ideias estranhas, fazendo reajustes para que essas ideias se encaixem em determinada categoria, familiarizando-as, ou seja, tornando-as comuns, sob pena de que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência com o desconhecido (Moscovici, 2007). Então, entende-se que no processo de ancoragem, para tornar as ideias estranhas em familiares, evocamos informações adquiridas por meio das nossas experiências anteriores, e as comparamos às ideias novas para, assim, darmos nome à ideia estranha, a inserirmos em um grupo de ideias semelhantes, tornando-a familiar. Uma vez a ideia familiarizada, já temos orientação de como agir diante dela.

Quanto ao segundo mecanismo, sua finalidade é “[...] transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...]”. Para exemplificar melhor esse processo, o autor utiliza o exemplo de Deus, um ser invisível, de imagem abstrata, que foi materializado como pai, algo concreto e que simplifica o nosso entendimento do que vem a ser a imagem abstrata de Deus (Moscovici, 2007, p. 71).

Os estudos de Jodelet (2001) sobre representações sociais ratificam a teoria de Moscovici, pois para a autora,

[...] compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos — às vezes convergindo; outras, divergindo — para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la. (Jodelet, 2001, p. 1).

Nesse viés, fica claro que a maneira como se age no mundo é baseada em experiências que se teve, no senso comum. A esse respeito Jodelet (2001) orienta que antes das pesquisas científicas esclarecerem assuntos de determinada natureza, as pessoas criam suas próprias representações apoiando-se nas informações que possuem e, dessa forma, a ausência de esclarecimentos científicos contribui para que o senso comum se torne uma regra de comunicação.

Estes argumentos expostos em Jodelet (2001) remetem à própria trajetória de Serge Moscovici ao propor a Teoria das Representações Sociais, considerando que o autor tinha suas próprias ideias sobre o comportamento social, baseado nas suas experiências de vida. No entanto, por meio de seus estudos, superou o senso comum

e originou uma teoria que findou trazendo esclarecimentos sobre o comportamento humano, contribuindo de forma relevante para a ciência.

No que concerne às representações de estudantes sobre ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, é comum ouvir, por exemplo, que não se aprende inglês nessas instituições, representação que parece ter se naturalizado em alguns contextos e que continua sendo partilhada.

A esse respeito Jodelet (2001) esclarece que

[...] através dessas diversas significações, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão do objeto que representam uma definição específica. Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é **um guia para as ações e trocas cotidianas** [...] (Jodelet, 2001, p. 4, **grifo meu**).

Sendo assim, compreende-se que a representação que o sujeito social constrói, neste caso, sobre o ensino-aprendizagem de inglês, pode guiar as ações dele disso, pois essa representação figura como uma espécie de saber que é compartilhado entre os grupos e extraídos das experiências sociais desses estudantes.

Dessa maneira, ao juntar as informações extraídas dessas experiências, constrói-se uma totalidade significativa em que, segundo Jodelet (2001, p. 21) é essa "[...] totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, que tem a tarefa de descrevê-la, analisá-la e explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento".

Por isso, entende-se que, ao discutir o ensino-aprendizagem de inglês sob o viés das representações² é necessário, como advoga Moscovici (2007, p. 38), considerar-se "[...] o poder das representações sociais, pois elas exercem o controle da realidade de hoje com base na de ontem e da continuidade que isso pressupõe".

² Cabe ressaltar que a escolha do termo Representações foi respaldada em Matos e Jardimino (2016) que apontam que concepções, percepções, representações e crenças vêm sendo utilizados como sinônimos nas pesquisas educacionais. Todavia, o termo Representações é mais abrangente e está relacionado a concepções e percepções, o termo crenças é entendido como "[...] opinião, certeza não racional, assentimento sem prova e certeza sem prova" (Matos; Jardimino, 2016, p. 26) e o termo representações, por sua vez, diz respeito aos "[...] elemento[s] simbólico[s] dos relacionamentos e dos universos consensuais que surgem nas interações entre as pessoas. Os significados gerados, ao atribuir linguagem, valores e ideias comuns, evidenciam a dimensão social que se distingue da faceta individual das representações". (Matos; Jardimino, 2016, p. 27). Assim, por uma questão de alinhamento teórico, recorri à teoria das representações para ancorar o debate aqui trazido.

Acrescentando ao debate, Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003) discutem o conceito de representações sociais no âmbito da LA. Em Celani e Magalhães (2002), sob a perspectiva sócio-histórica e cultural, as representações sociais são concebidas como uma:

[...] cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em contexto particular (Celani; Magalhães, 2002, p. 321)

Percebe-se que este conceito se alinha às ideias de Moscovici (2007), mas destaca a prática social, a ação do sujeito. Neste mesmo direcionamento, corroborando Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003) defendem que as representações sociais são

[...] maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um **repertório** que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. (Freire; Lessa, 2003, p. 174, grifo das autoras).

Os conceitos propostos pelos autores dialogam e ampliam a compreensão sobre o fenômeno das representações sociais. Por essa razão, alinho-me às definições propostas por Celani e Magalhães (2002) e Freire e Lessa (2003), uma vez que esta pesquisa está estreitamente relacionada às significações construídas nas constantes vivências dos alunos, às suas teorias, vivências e expectativas como agentes sobre si no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública e, também às implicações de suas ações neste contexto social.

No próximo subcapítulo, apresento um breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil e no Amazonas, tendo por referência documentos e estudos que registraram momentos importantes e suas contribuições para o ensino-aprendizagem do idioma.

1.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO BRASIL

A metáfora do pêndulo tem sido muitas vezes usada para descrever o movimento da história, em geral, e do ensino de línguas, em particular; mas pode também ser usada para prever o futuro [...]

Leffa (2016)

Este subcapítulo é composto de duas seções: a primeira aborda os eventos que contribuíram para o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Para isso, destaco alguns dos acontecimentos de cada decênio, compreendendo da década de 60 até os dias atuais. Na segunda seção, discorro sobre os caminhos do ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, considerando desde os primeiros cursos de línguas até os registros de pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.

1.2.1 Breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil

No Brasil, o ensino de inglês foi formalizado por meio do decreto de 22 de junho de 1809, em que D. João VI, Príncipe de Portugal, autorizava a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Pode-se considerar então, que este evento foi um dos primeiros passos para a introdução do ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil.

Após este evento surgiram vários debates acerca do ensino das LEs no país, o que posteriormente configurou em um embate entre línguas modernas e línguas consideradas clássicas e nesta disputa, que é registrada por meio das mudanças de carga horária das disciplinas de línguas ao longo dos anos, as Línguas Modernas se sobressaíram, perpetuando-se no território brasileiro.

Para Leffa (2016), o ensino de línguas no Brasil remonta à própria história do país, que é marcada pelas primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, o que deixa claro que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, sobretudo quando se considera o processo de colonização.

Neste sentido, ao discutir o ensino de línguas no Brasil, Leffa (2016) revisita estudos sobre as Línguas Modernas na época Brasil Império, e em sua análise, o autor apontou dois graves problemas: a falta de metodologia adequada e sérios

problemas administrativos, fato que mais tarde acarretaria o reconhecimento pelo público brasileiro da dificuldade de se ensinar as LEs.

Os dois problemas destacados por Leffa (2016) foram base de muitas discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas ao longo dos anos, o que faz com que eles sejam considerados como fatores que contribuíram para um marco na educação brasileira, o surgimento dos documentos normativos e leis relacionadas à educação. Logo, esses documentos afetaram o ensino de inglês no Brasil de forma significativa.

Desse modo, nos anos 1960 surgiram as leis que regeriam a educação brasileira, pois em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1961). Mas o documento desobrigou a oferta do ensino de idiomas, fato que torna evidente os sérios problemas de administração do ensino de línguas, conforme apontado por Leffa (2016).

Cabe mencionar que no cenário internacional pós-guerra, havia a necessidade de negociações entre aliados e inimigos, sendo este um dos fatores que impulsionou a busca por um método eficaz e veloz para o ensino-aprendizagem de línguas. Estudos voltados para essa necessidade contribuíram com o surgimento da Linguística Aplicada.

Enquanto isso, no Brasil, o ano de 1970 marca um avanço no ensino-aprendizagem de inglês, bem como, de outras línguas, pois naquele ano, de acordo com Almeida Filho (2003), teve-se início um programa de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que contribuiu com a ampliação dos estudos da referida área e com a formação dos professores de línguas.

Uma década após o surgimento da primeira LDB (Brasil, 1960), em 11 de agosto de 1971, foi publicada outra LDB (Brasil, 1971), que, minimizando a importância do ensino-aprendizagem de inglês, passou a considerar o ensino do idioma como optativo em qualquer série (Paiva, 2003).

Já em 1980 o ensino-aprendizagem de inglês avança, pois nesse mesmo ano o Brasil recebeu o Projeto Nacional do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (*The Brazilian ESP Project*), também conhecido como Projeto de Inglês Instrumental e foi coordenado pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani. O projeto enfocou a formação dos professores de inglês e como resultado oportunizou novas maneiras de ensinar-aprender inglês no Brasil, contribuindo com

diversas universidades brasileiras no campo das estratégias/habilidade de leitura (Celani, 1988; Monteiro, 2009; Ramos, 2009), embora não se delimitasse apenas a essas habilidades.

Sobre o assunto, Celani (1988, p. 234) relata que o projeto teve “[...] como objetivo melhorar o uso do inglês por pesquisadores, professores de ciências e técnicos brasileiros, especialmente no que diz respeito a leitura de publicações especializada e técnica”³. Neste ínterim, é possível depreender que o Projeto em questão trouxe a oportunidade de aprimoramento das formas de ensinar o idioma naquele contexto, como também possibilitou o acesso ao conhecimento científico produzido fora do Brasil ao público brasileiro (Celani, 1988).

Diante do cenário até aqui exposto, fica claro que o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil caminhava em curtos passos e que as leis que regiam a educação pública não asseguravam o direito dos estudantes ao ensino de inglês na esfera pública, uma vez que a oferta de ensino do idioma foi retirada da grade curricular, situação que gerou grande descontentamento, sobretudo dos estudiosos da época.

No que concerne ao assunto, encontro em Paiva (2003) que em 1996 aconteceu o Primeiro Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (I ENPLE) que foi promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e durante este evento foram tecidas duras críticas à LDB. O encerramento deste evento foi marcado pela divulgação da Carta de Florianópolis, que propôs um plano emergencial para o ensino de línguas no país, defendendo o ensino de língua estrangeira como sendo um direito da população brasileira.

Posteriormente, foi sancionada a nova LDB, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) em que na parte diversificada do currículo, constava a oferta de uma língua estrangeira obrigatória a partir da quinta série, ficando a escolha da língua ensinada, a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Enquanto para Ensino Médio, o mesmo documento (Brasil, 1996, p. 14) orientava a inclusão de uma língua “[...] estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, também definida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

³ Tradução minha do texto original: “[...] as its aim to improve the use of English of Brazilian researchers, science teachers and technicians especially with regard to reading specialist and technical publications.” (Celani, 1988, p. 234)

Depois disso, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) orientando o ensino de LE como componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental. Porém o documento, mencionando as condições precárias do contexto educacional brasileiro, como por exemplo, carga horária, formação do professor e material didático, destacou o ensino de leitura, declarando que “[...] o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (Brasil, 1998, p. 21).

Tal orientação causou desconforto a muitos estudiosos e o documento foi alvo de diversas críticas. No entanto, encontro ainda em Brasil (1998, p. 21), que

Isso [a orientação ao ensino de leitura] não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira (Brasil, 1998, p. 21).

Já o ano 2000 é marcado pela expansão da internet e por anseios sobre a maneira como ela poderia contribuir para o ensino-aprendizagem de inglês. Dentre diversos trabalhos que abordaram o tema, Paiva (2001) em seu estudo intitulado “A www e o Ensino de Inglês” retratou a internet como um ambiente privilegiado para a interação e aprendizagem de línguas. Em seu estudo, a autora descreve o momento de transição em que os alunos que estudavam inglês de forma isolada, sem interação, dentro de cabines individuais com gravadores e fones de ouvidos passariam a ter a possibilidade de usar laboratórios com acesso à internet e interação com falantes nativos da língua inglesa e com o mundo.

Contudo, apesar das aspirações sobre a internet e o ensino-aprendizagem de inglês, outro assunto que ganhou destaque nos anos 2000 foi a preocupação com a possibilidade de terceirização do ensino de idiomas. E segundo Paiva (2003), este e outros problemas pertinentes ao ensino de LE fez com que os membros da ALAB lançassem a Carta de Pelotas, documento que se opunha à terceirização e solicitava fiscalização das secretárias de educação sobre o ensino das LEs.

Neste contexto, mediante o aprimoramento das tecnologias, os rumos do ensino-aprendizagem de inglês foram assuntos recorrentes. Neste período, Finardi e Porcino (2014) trouxeram à baila reflexões necessárias, em que se destaca a busca

por compreender o papel das tecnologias no ensino-aprendizagem de inglês e qual o impacto da globalização e da internacionalização na educação, sobretudo no ensino de inglês.

Considerando o cenário de constante preocupação com os rumos do ensino-aprendizagem de inglês, em 2000 surgiram os PCN do Ensino Médio (Brasil, 2000) e em 2002 foi publicado os PCN+ (Brasil, 2002). De acordo com Oliveira e Lago (2020) esses dois últimos documentos foram elaborados para auxiliar no entendimento do exposto na LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

Mediante a necessidade de mudanças, em 2006 surge um novo documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006) que de acordo com Oliveira e Lago (2020, p. 10) sugeriam “[...] os caminhos alternativos à prática pedagógica determinada pelos PCN Ensino Médio”.

Dessa forma, com o passar dos anos, segundo Oliveira e Lago (2020) percebeu-se que os documentos que regiam a educação estavam perdendo a legitimidade. Além disso, outro aspecto se mostrava relevante: a possibilidade de unificar os conteúdos e objetivos entre os estados, ou seja, os conteúdos e objetivos propostos para cada série passariam a ser os mesmos em todo o Brasil (Oliveira; Lago, 2020).

Destarte, no intuito de ofertar uma educação uniforme em todo o país se iniciaram as discussões que deram origem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, inicialmente direcionado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologado em 2017 e em 2018 as diretrizes para o Ensino Médio foram adicionadas.

Quanto ao ensino de inglês, segundo Brasil (2017), que trata do Ensino Fundamental, “[...] a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa”, já no que diz respeito ao Ensino Médio a BNCC (Brasil, 2018, p. 476) cita a lei de Reforma do Novo Ensino Médio DCNEM (Brasil, 2018), nesta resolução, para o ensino de inglês, há as seguintes orientações:

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de

acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)

Ao olhar para o exposto até aqui, percebe-se que a BNCC (Brasil, 2018), documento que atualmente rege a educação básica brasileira, fornece orientações significativas para o ensino-aprendizagem de inglês, pois parece retomar Brasil (1998) que tornava o ensino de uma língua estrangeira obrigatória a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Porém nos PCNs de LE do Ensino Fundamental (Brasil, 2018), orienta-se que a língua a ser ensinada nas escolas brasileiras como disciplina obrigatória é a língua inglesa, a qual deixando de ser entendida como Língua Estrangeira (Brasil, 1998), ocupa agora o status de Língua Franca (Brasil, 2018).

A seguir, apresento parte do caminho do ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.

1.2.2 O ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas

Para a composição deste histórico foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados, Biblioteca Digital Brasileira, SciELO, Google Acadêmico, CAPES, Biblioteca Digital de Teses e dissertações da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e nos sites dessas universidades. As palavras chaves usadas na busca foram: “ensino”, “aprendizagem”, “inglês”.

Ressalto, que durante os estudos da bibliografia que sustenta o histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, apontaram-se para informações, que talvez por serem anteriores a existência dessas Bases de dados, não foram encontrados registros. À vista disso, essas informações foram checadas na plataforma Lattes e são, portanto, referenciadas com base nela.

Dessa maneira, na busca por trabalhos que tivessem como foco o ensino-aprendizagem de inglês em Manaus ou em alguma cidade do Amazonas, foram encontrados alguns majoritariamente vinculados à Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Por isso, este recorte compreende informações encontradas no âmbito das universidades públicas e destaca a importância delas na formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, conforme breve histórico exposto a seguir.

A UFAM foi originada da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, em 1909 e recebeu o nome de Escola Livre de Manaós. Em 1913, a Escola foi remodelada, mudando o nome para Escola Universitária Livre de Manaós. Nesta época, já havia uma variedade de cursos ofertados e sobre o assunto, encontro em Tuffani (2009, p. 68) que

No artigo 1o dos Estatutos da Escola Universitária, criavam-se os seguintes cursos: Curso das Três Armas, segundo programa das escolas do Exército Nacional; Curso de Engenharia Civil, Agrimensura, Agronomia e outras especialidades, de acordo com programas oficiais; Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, conforme programas das faculdades de Direito federais; Curso Farmacêutico e Bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas, orientado pela Escola de Farmácia de Ouro Preto; Curso de Ciências e Letras, norteador pelo programa do Ginásio Nacional, assim chamado então o Colégio Pedro II.

No entanto, em 1936, o curso mais consolidado era o de Direito, e a Escola passou então a ser chamada de Faculdade de Direito do Amazonas. Todavia, em 1949, a Faculdade de Direito do Amazonas se tornou um Instituto de Ensino Superior e em 1962 passou a ser chamada de Universidade do Amazonas. Em 22 de junho de 2002 recebeu o nome pelo qual é conhecida atualmente: Universidade Federal do Amazonas.

No que concerne à formação inicial de professores de inglês, encontro no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da Ufam, que esse Curso teve início em 1965 (Universidade Federal do Amazonas, 2019). Na época, os alunos ingressavam via vestibular para o Curso de Letras e, após um tempo, eles escolhiam uma das três habilitações: a de Língua e Literatura Portuguesa, de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Inglesa (Universidade Federal do Amazonas, 2019).

No que se refere à formação contínua de professores de inglês em nível *lato sensu* e *stricto sensu* no âmbito da Ufam, encontrei no Lattes de alguns professores do Colegiado de Letras – Língua e Literatura Inglesa, registros de ambos. Quanto ao primeiro, cursos de *lato sensu*, a Ufam ofereceu no período de março de 1988 a dezembro de 1989 uma turma do Curso de Especialização em Língua Inglesa: Tradução Teoria e Técnica, e na década de 2000, três turmas do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Quanto ao último, a primeira turma foi concluída em 2001, a segunda em 2007 e a terceira em 2008, tendo

sido coordenadas pelas professoras Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (Turmas 01 e 02) e Profa. Ma. Elisabeth Britto da Costa (Turma 03). Quanto às informações sobre a formação contínua de professores de inglês em nível *stricto sensu* no âmbito da Ufam, exponho detalhes ao discorrer acerca das pesquisas desenvolvidas no Pós-graduação, foi o Programa de Pós-graduação em Letras da UFAM, mais adiante.

Em 2001, iniciaram-se as atividades da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que também vem colaborando para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês no estado, pois tanto a UEA quanto a UFAM foram ampliadas e passaram a ter unidades de ensino superior em alguns municípios do interior do estado.

No ano de 2007 a UEA ofertou o Curso de Especialização “Metodologia do Ensino da Língua Inglesa”, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Renan Gomes da Silva, aos professores dos municípios de Parintins (AM) e Tefé (AM) que ministravam aulas de inglês nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas, que não tinham formação específica na área. A maioria desses professores cursou Letras - Língua Portuguesa na UEA e, a despeito de, na matriz curricular desse curso constar as disciplinas Inglês I a VI, esses professores receberam o grau de Licenciados em Letras - Língua Portuguesa. Este Curso de Especialização surgiu então, com o objetivo de suprir essa necessidade de complementação de formação desses profissionais de modo que também pudessem atuar como professores de inglês. A primeira turma desse Curso foi ofertada em 2007 em Parintins (AM) e formou 25 alunos e a segunda, em Tefé (AM), formou 4 alunos⁴.

Em 2010 começaram os cursos de Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, por meio do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) os quais, de acordo com Monteiro (2014), foram oferecidos pela UFAM entre 2010 e 2014 nos municípios de Itacoatiara, Parintins, Manacapuru, Manaus, Autazes, Coari, Iranduba, Novo Airão, Eirunepé, Jutai. Em 2020, o PARFOR foi reiniciado na UFAM e ofertou o curso de Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira – Inglês em Borba (AM), a turma colou grau em agosto de 2024, com 36 novos professores de inglês.

⁴ A criação do supracitado Curso de Especialização foi registrada na Resolução Nº 031/2005 (Amazonas, 2005) e ratificada em dois documentos disponibilizados pela UEA para compor esta pesquisa, sendo eles, a ementa e a estrutura do curso.

Em 2014 por meio da Resolução Nº 24/2014-CONSUNIV/UEA de 19/05/2014 (Amazonas, 2014), publicada no DOE de 19/05/2014, foi aprovado o Curso de Letras – Língua Inglesa no município de Tefé, que por meio PARFOR, em parceria com a UEA também formou professores que atuam no interior do estado.

Em resumo, atualmente, no âmbito das Universidades Públicas, a formação inicial de professores de Inglês no Amazonas é ofertada nos seguintes municípios:

Quadro 1- Conjuntura da oferta de Formação inicial de professores de Inglês no Amazonas por universidades públicas.

INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIOS	CURSO	FORMATO
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Manaus e Humaitá	Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa (Manaus) Dupla Licenciatura – Português/Inglês (Humaitá)	Presencial
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Barcelos, Careiro Castanho, Coari, Codajás, Ipixuna, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Manicoré, Maués, Parintins, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Tefé e Urucurituba	Letras – Língua Inglesa	Presencial Mediado por tecnologia
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Presidente Figueiredo	Letras – Inglês	Presencial - Programa Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria de Nº 552/22 da UEA, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM (2019) e no Edital de nº 040/2023 (Brasil, 2023).

Outro momento fundamental para a formação de professores no Amazonas e que oportunizou a realização de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de inglês no estado em nível de Pós-graduação, foi o Programa de Pós-graduação em Letras da UFAM, que tem em seu histórico, duas etapas de realização. A primeira, durou de 1994 até 2001, teve a participação de alguns professores que atuaram ou ainda atuam no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM e abrangeu as seguintes pesquisas:

Quadro 2 – Dissertações de Mestrado defendidas na primeira etapa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM:

Ord.	Título	Autor(a) e ano
1º	A Aprendizagem da Língua Inglesa Através a partir do Sistema SPOC'S de Ensino	Nelson José Fontoura de Melo (1997)
2º	A Internet como recurso múltiplo para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	Sérgio Augusto Freire de Souza (1998)
3º	Uma análise de erros na aprendizagem da escrita da Língua Inglesa e os reflexos da interlíngua	Edith Santos Corrêa (1999)
4º	O ensino do inglês instrumental voltado para a leitura: origens e tempos presentes	Marta de Faria e Cunha Monteiro (1999)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Currículo Lattes dos pesquisadores.

Após 2001, o referido Curso de Mestrado foi descontinuado e reiniciado em 2010 após a aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em reunião com o CTC (Conselho Técnico-Científico), tendo sido homologado pelo CNE por meio da Portaria do MEC nº 1045/2020 (Brasil, 2010).

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da UFAM abriu possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas e para a divulgação do conhecimento científico desenvolvido na região. Nos últimos anos, esse Programa vem oferecendo abrigo a pesquisas em duas áreas: a de estudos literários e a de teoria e análise linguística e, na busca por dissertações com foco, especificamente, no ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, realizadas nessa segunda etapa do Programa, encontrei a publicação de vinte e dois trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM. Ressalto que utilizei nessa busca as palavras “ensino-aprendizagem” e “inglês” e delimito como espaço de tempo, o período entre janeiro de 2010 e julho de 2024, como segue:

Quadro 3 - Dissertações de Mestrado que tratam do ensino-aprendizagem de inglês defendidas na segunda etapa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM

Ord.	Título	Autor(a)/ano
1º	Crenças de ensinar de professores x crenças de aprender de alunos de inglês como LE: um estudo de caso	Maria da Conceição Queiroz Vale (2014)
2º	Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas	Mirley Tereza Correia da Costa (2014)

3º	O estágio na formação de professores de Língua Inglesa: um estudo de caso em uma instituição de Ensino Médio	Celso Batista de Carvalho (2016)
4º	Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês como língua franca: um estudo de caso na UFAM	Daniela de Brito Branquinho (2017)
5º	Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM	Josibel Rodrigues e Silva (2017)
6º	A influência da língua materna na produção de textos em LI de alunos do curso de Letras do IEAA/ UFAM	Laura Miranda de Castro (2017)
7º	Análise comparativa entre os livros didáticos para ensino de Inglês em Ensino Médio e a Proposta Curricular da SEDUC-AM	Ricardo Ernesto Cadena Valdés (2017)
8º	A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública	Edith Santos Corrêa (2018)
9º	Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica	Antônia Martins Ferreira (2019)
10º	Representações de aluno do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM	Elaine Lima de Sousa (2019)
11º	Os temas transversais nas aulas de LI do ensino Fundamental: um estudo de caso	Érika Kelly Nogueira Amorim (2019)
12º	Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso	Luana Augusta de Araújo (2019)
13º	Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)	Bruna Barbosa de Freitas (2020)
14º	Crenças de alunos de inglês sobre a formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior	Isabelle da Silva Araújo (2020)
15º	Análise necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara: um estudo de caso	Antônio Ubiratan Raposo da Câmara Alencar (2021)
16º	Representação de professores de inglês na escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus	Jaqueline Rocha Tavares (2021)
17º	Crenças de professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica da cidade de Manaus/AM	Kate Cristina Abreu Pimentel (2021)
18º	O ensino de inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia de COVID-19	Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro (2022)
19º	O discurso de alunos e professores de línguas sobre a afetividade na relação aluno e professor: um estudo de caso na escola pública	Leandro Rodrigo Almeida da Silva (2022)
20º	O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em Tempos de pandemia de covid 19: um estudo de caso à luz das representações	Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues (2024)

21º	O Reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência - QECR no ensino de língua inglesa, em Humaitá-AM: um olhar crítico sob a perspectiva decolonial	Alciclei da Graça Cruz (2024)
22º	A (re)construção identitária de professores em serviço: um estudo de caso na educação pública municipal em Manaus (AM) durante a pandemia de COVID 19	William Pinheiro da Silva (2024)

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (período entre janeiro de 2010 e julho de 2024).

Ressalto que, dos vinte e dois estudos acima mencionados dois foram direcionados aos Institutos Federais do Amazonas (IFAM), três foram voltados para o contexto da UFAM, um teve como contexto uma Instituição de Ensino Superior particular de Manaus, um foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior de Manaus, dois ocorreram no âmbito do Colégio Militar de Manaus e treze retrataram a escola pública.

Ainda no âmbito da UFAM, usando os mesmos critérios anteriormente mencionados, encontrei duas Dissertações de Mestrado defendidas no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades que tratam do ensino-aprendizagem de inglês. Na primeira, Medeiros (2023) abordou “As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na Universidade Federal do Amazonas” e, na segunda, Caldas (2024) retratou “A leitura de textos em inglês na formação inicial de professores do curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Pará”. No entanto, até aqui não foram encontradas pesquisas que envolvessem a participação de alunos da escola pública do interior do Amazonas.

Acrescentando o registro, menciono algumas pesquisas de Mestrado e Doutorado que abordam a língua inglesa e que foram realizadas no Brasil ou em outros países por professores que já atuaram ou ainda atuam no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM:

Quadro 4 - Dissertações de Mestrados e Teses de Doutorado que abordam a língua inglesa realizadas por professores que já atuaram ou ainda atuam no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM

Ord.	Título	Autor(a) e ano	Trabalho	Instituição
1º	<i>A study in the application of systems thinking to the management of foreign language department programmes within a university context</i>	Paulo Renan Gomes da Silva (1979)	Tese de Doutorado	Universidade de Lancaster (GB)

2º	<i>A program of reading instruction in English as a second language</i>	Marluce Alves Ferreira Portugaels (1980)	Dissertação de Mestrado	Ohio University
3º	Modalidades da tradução: uma avaliação do modelo proposto por Vinay e Darbelnet	Irene da Costa Alves (1983)	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
4º	O ensino aprendizagem do inglês com abordagem instrumental na área do jornalismo	Gilma Limongi Batista (1984)	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
5º	<i>That – delection: a reading comprehension problem?</i>	Edlamar Benevides Xavier (1988)	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina
6º	<i>Relationship between socioeconomic factors, affective factive and achievement in the learning of English as foreign language in schools in Manaus, Amazonas, Brazil</i>	Marluce Alves Ferreira Portugaels (1989)	Dissertação de Mestrado	Vrije Universiteit Brussel, VUB, Bélgica
7º	Análise Contrastiva do Português e Inglês	Lenise Pereira Barbosa (1993)	Tese de Doutorado	Universidade de São Paulo
8º	Condições Raciais no Brasil e nos Estados Unidos-Produção Literária de Mulheres Negras	Maristela Barbosa Silveira e Silva (1999)	Dissertação de Mestrado	Washington State University
9º	Desvelamento da natureza da abordagem vigente numa situação de ensino de língua estrangeira (inglês) contraposta ao material didático adotado	Elisabeth Britto da Costa (2003)	Dissertação de Mestrado	Universidade de Brasília
10º	O cinema no desenvolvimento das habilidades linguísticas: discussões e propostas com o filme <i>The Devil's advocate</i>	Leonard Christy Souza Costa (2004)	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
11º	O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação	Sérgio Augusto Freire de Souza (2005)	Tese de Doutorado	Universidade Estadual de Campinas
12º	Literatura Inglesa e Norte Americana e Formação de Professores em Universidades Particulares: Novas Perspectivas	Adriana da Silva Araújo (2006)	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo
13º	Representações de professores em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso	Marta de Faria e Cunha Monteiro (2009)	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

14º	Female Slave Narratives: Consistency and Permanence a study of two texts from the XIXth and XXth centuries	Adriana Merly Farias (2012)	Dissertação de Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
15º	Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico	Marta de Faria e Cunha Monteiro (2014)	Tese de Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
16º	Estratégias conscientes de ensino-aprendizagem para automatização da pronúncia do inglês	Nelson José Fontoura de Melo (2014)	Tese de Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
17º	A Sustainability Cosmology: An analysis of a 'Green' Company's discourse	Vanúbia Araújo Lulate Moncayo (2014)	Tese de Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
18º	<i>Narrativised Teacher Cognition of Classroom Interaction: Articulating foreign language in the Amazonian Context</i>	Maristela Barbosa Silveira e Silva (2016)	Tese de Doutorado	University of Nottingham
19º	A política de formação de professores de Língua Inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública	Edith Santos Corrêa (2018)	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Amazonas
20º	O papel da língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras	Sérgio Armstrong Russo da Silva (2012)	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Amazonas
21º	O perigo da história única: questões de práticas de internacionalização no Brasil	Adriana da Silva Araújo (2019)	Tese de Doutorado	Universidade de São Paulo
22º	Centro de estudos de línguas e formação inicial de professores de língua inglesa: um estudo de caso envolvendo a disciplina estágio supervisionado	Maria Perpétua Silva Pessoa (2021)	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Amazonas
23º	Estágios curriculares supervisionados: aspectos positivos, dificuldades e melhorias na perspectiva de alunos-professores de inglês de uma licenciatura no Amazonas (2017-2018)	Vanessa de Sales Marruche (2022)	Tese de Doutorado	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas no Currículo Lattes dos autores.

Considerando-se que o quadro acima foi elaborado com base nas informações obtidas dos Currículos Lattes dos professores, saliento que os dados de alguns docentes não foram encontrados na referida plataforma durante esse

levantamento. Além disso, cabe lembrar que as produções de alguns professores não são mencionadas neste trabalho, porque não retratam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês. Dessa maneira, reconheço que este registro talvez, não tenha compreendido todas as Dissertações de Mestrados e Teses de Doutorado defendidas por professores que já atuaram ou ainda atuam no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa da UFAM.

Posteriormente outras pesquisas foram sendo desenvolvidas, conforme é exposto no quadro em questão, algumas delas abrangeram o contexto amazonense, porém apenas uma se debruçou sobre o ensino-aprendizagem compreendendo o interior do estado, trata-se de Monteiro (2014), que em sua Tese de Doutorado, investigou a formação de professores-alunos⁵ do curso de segunda Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira do PARFOR⁶ à luz do letramento crítico. O contexto da pesquisa foi um curso ofertado pela UFAM no interior do estado, do qual participavam alunos provenientes de quatro municípios do interior. O estudo deu visibilidade à carência de formação continuada de professores.

Cabe mencionar que em 2013 foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) que, apesar de não se voltar especificamente para a área de Letras, vem abrigando algumas pesquisas que enfocam o ensino-aprendizagem de inglês. Desta maneira, realizei uma busca no site desse Programa e encontrei três dissertações:

Quadro 5 - Dissertações de Mestrados realizadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas que enfocam o ensino-aprendizagem de inglês

Ord.	Título	Autor(a) e ano	Trabalho
1º	<i>Blended English Teaching:</i> proposta de Ensino Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos	Yna Honda de Sousa (2017)	Dissertação de Mestrado
2º	Linguacomp como ferramenta de Ensino-Aprendizagem de línguas: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua inglesa	Gilmara de Oliveira Maquiné (2020)	Dissertação de Mestrado

⁵ O termo professores-alunos é utilizado devido aos alunos do curso de segunda Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira–Inglês do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) serem professores das redes estadual e municipal de ensino e, neste caso, já tinham uma primeira formação.

⁶ Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

3º	Amazonglês: uma proposta para a aprendizagem significativa de vocabulário em inglês no ensino fundamental	Isabella Marcella Teixeira Laborda Mendes (2024)	Dissertação de Mestrado
----	---	--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações obtidas no site do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (PPGET/UFAM)

Dessa forma, não foram encontradas pesquisas com alunos do interior do estado. Então, tendo por base as informações apresentadas, reitero que há uma lacuna de pesquisas especificamente sobre o ensino-aprendizagem de inglês envolvendo professores e alunos da escola pública do interior Amazonas. Assim sendo, no próximo subcapítulo, trago algumas considerações a respeito do ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras.

1.3 Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras

Este subcapítulo tem como base uma pesquisa do British Council publicada em 2019 que apresentou um levantamento de como as secretarias estaduais de cada unidade federativa (UF) brasileira organiza suas informações e, como as orientações para as escolas e para os docentes são respaldadas nos documentos de cada UF. Os dados foram coletados em 2017 e 2018, por meio do Censo Escolar, de entrevistas e de documentos disponibilizados pelas secretarias estaduais de ensino de cada UF. Por meio desse levantamento, teve-se acesso às práticas desenvolvidas no país em prol do ensino público de inglês.

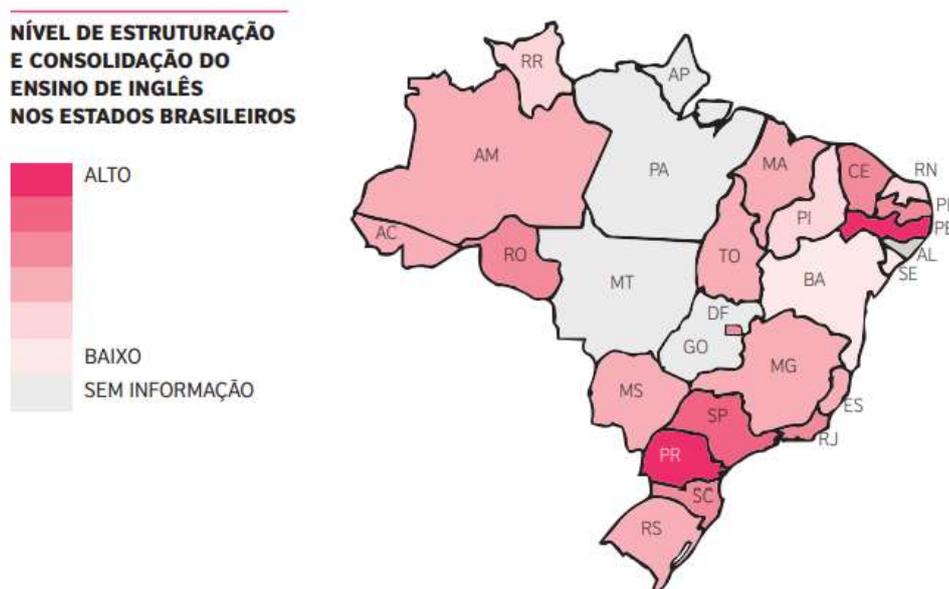
Os dados expostos na pesquisa em pauta (British Council, 2019) são aqui apresentados porque se trata de um estudo que discute assuntos que impactam o ensino-aprendizagem de inglês ofertado nas escolas públicas brasileiras. Considerando-se que a discussão trazida no referido estudo é extensa, neste subcapítulo, destaco o que se refere ao estado do Amazonas a fim de possibilitar uma melhor compreensão do contexto macro do ensino-aprendizagem de inglês na região em que esta pesquisa se debruça.

Neste direcionamento, os dados apresentados na pesquisa do British Council em 2019, envolvem sete indicadores: 1) Existência de fundamentação específica para a língua inglesa presente no currículo estadual, 2) Existência de documentos complementares voltados à implementação do currículo ou ao apoio do ensino de

língua inglesa, 3) Prática de formação específica para professores de inglês, 4) Oferta ampliada para o aprendizado de inglês, 5) Monitoramento e avaliação para a língua inglesa, 6) Regime de trabalho: e proporção de professores de língua inglesa concursados e 7) Perfil de formação: habilitação do professor em língua inglesa ou estrangeira.

Cabe explicitar que nesse estudo (British Council, 2019), cada Unidade Federativa, recebeu a pontuação de 0 a 3 para cada indicador, o que totalizaria 21 pontos para cada UF. Diante disso, o nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nas escolas estaduais brasileiras é exposto de maneira geral por meio do mapa de calor⁷, conforme imagem que segue:

Figura 1 - Nível de estruturação e consolidação do ensino de inglês nos estados brasileiros.



Fonte: British Council (2019, p. 16).

Como é possível observar, o Amazonas está na quarta classe representada no mapa de calor e esta posição se deve, inicialmente, ao primeiro indicador: *Fundamentação específica para o ensino de inglês no currículo estadual*. Pois

⁷ De acordo com o site *Wikipedia* "Um mapa de calor é uma técnica de visualização de dados que mostra a magnitude de um fenômeno por meio de cor em duas dimensões. A variação de cor pode ser por matiz ou intensidade, dando pistas visuais óbvias ao leitor sobre como o fenômeno está agrupado ou varia no espaço" (*Wikipedia*, 2014). Nesse caso, utilizou-se, no mapa exposto na Figura 1, a variação por intensidade da cor vermelha, em que quanto mais acentuada a cor, maior a intensidade do fenômeno.

segundo o estudo exposto pelo British Council (2019), as análises dos documentos disponibilizados pelas secretarias estaduais relevaram que as UFs que possuem este tipo de fundamentação são: Acre, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Paraíba e Pernambuco.

No que diz respeito ao assunto, destaco que quatro das UFs citadas abordam os assuntos em comum: discussão filosófica acerca da importância da língua estrangeira para a formação dos alunos; a importância da linguagem para a formação e o desenvolvimento crítico e consciente do estudante; as razões do ensino da língua inglesa e a dimensão histórica da disciplina no país, de modo a atender às expectativas e às demandas contemporâneas.

Dessa forma, apesar de haver outros assuntos presentes nos documentos de cada UF, os quais não cabem neste estudo, o destaque dado aos quatro temas, deve-se à sua recorrência, pois apesar de serem pautas de UFs diferentes, todos retratam um assunto em comum, o qual resumo como “por que ensinar-aprender inglês?”.

Nesta senda, após contemplar a importância do ensinar-aprender inglês nos documentos, é preciso projetar de que maneira se dará esse ensino-aprendizagem, que neste caso, é expresso nos documentos que complementam o currículo, assunto abordado no segundo indicador.

Sendo assim, o segundo indicador, considera a *Existência de Documentos complementares voltados à implementação do currículo ou ao apoio do ensino da língua inglesa*. Contudo, apenas algumas UFs apresentaram esses documentos, como é exposto no quadro abaixo:

Quadro 6 - Documentos complementares que orientam ensino-aprendizagem

Tipo de documento	Unidade Federativa
Plano estadual de educação	Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina
Matriz curricular	Alagoas, Ceará
Cadernos de orientação pedagógica	Acre, Bahia, Maranhão, Paraná
Caderno de orientação para formação docente	Paraná
Diretrizes operacionais e administrativas para o funcionamento das escolas	Paraíba

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do British Council (2019, p. 16).

Como é possível observar, o Plano Estadual de Educação é o mais comum entre os documentos que auxiliam o currículo das escolas estaduais brasileira. E, o Amazonas está entre as UFs que não apresentou documentos complementares, constando apenas o currículo. Apesar disso, realizei uma busca e encontrei na plataforma “Saber Mais” do Governo do Amazonas alguns documentos complementares que orientam o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas, conforme apresento a seguir:

Quadro 7 - Documentos complementares que orientam o ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.

Tipo de documento	Ano de publicação
Proposta Curricular de Língua Inglesa das Escolas Estaduais de Tempo Integral - Anos Iniciais	2016
Referencial Curricular Amazonense	2019
Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) Ensino Fundamental	2021
Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) do Programa de Correção de Fluxo Escola	2021
Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2021
Proposta Curricular e Pedagógica (PCP) da Educação do Campo das Águas e da Floresta	2022

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados na plataforma Saber Mais que disponibiliza os documentos sobre a gestão do currículo Amazonense.

Quanto ao terceiro indicador, *Prática de formação específica para professores de língua inglesa*, segundo o (British Council, 2019) o Amazonas se destaca por ter um centro de mídia bem estruturado que funciona como um sistema de formação à distância por meio de polos distribuídos pelo estado. Ainda segundo esse estudo (British Council, 2019) os polos dispõem de salas informatizadas que permitem a conexão entre os formadores e os professores ou alunos e, por meio desse sistema, também seriam realizadas formações de professores de língua inglesa em todo o estado. Ressalto que, apesar da menção à estrutura, nunca participei, como professora do interior do estado do Amazonas, de eventos de formação viabilizadas pelo sistema mencionado.

Algumas UFs também vêm complementando o *ensino-aprendizagem de inglês*, assunto abordado no quarto indicador. De acordo com a pesquisa apresentada pelo British Council (2019, p. 107) são quatorze as UFs brasileiras que oferecem algum tipo de complementação gratuita, sendo elas: Acre, Tocantins, Distrito Federal, Paraná, Santa Catarina, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Espírito

Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Essa complementação é desenvolvida pelos próprios governos e/ou em parceria com universidades, instituições privadas e órgãos internacionais.

No entanto, dessas 14 UFs que complementam o ensino-aprendizagem de inglês, o Distrito Federal se destaca no ensino público de inglês, pois com o apoio dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) ofertam mais de 45 mil vagas anualmente, o que corresponde a cerca de 21% das matrículas da rede (British Council, 2019).

Sobre esse projeto desenvolvido no DF, destaco que o perfil dos professores que atuam nos CILs é semelhante aos dos profissionais da rede, e a tabela de remuneração é a mesma para todos os professores. Quanto à organização do ensino-aprendizagem ofertado nos CILs, as turmas são reduzidas para até 22 alunos que são divididos por idade e nível (básico, intermediário e avançado). O material é produzido pelos próprios docentes, o currículo voltado para a prática social, e a abordagem empregada é a comunicativa (British Council, 2019).

Sendo assim, a iniciativa desenvolvida no DF evidencia que as escolas públicas de ensino são capazes de ofertar um ensino-aprendizagem de inglês de qualidade. No entanto, no Amazonas, não foram encontrados nos documentos disponibilizados pela secretaria da UF, Programas e parcerias voltadas para a implementação de ambientes de estudos complementares para o ensino-aprendizagem de inglês (British Council, 2019).

No quinto indicador, *Monitoramento e avaliação e para a língua inglesa*, a investigação mostrada pelo British Council (2019) buscou compreender em que medida as secretarias estaduais de educação possuem objetivos de ensino a serem alcançados para inglês, e se há políticas de avaliação e monitoramento para a área. Todavia, o mesmo estudo (British Council, 2019, p. 24) mencionando a ausência de documentos disponibilizados pelas secretarias estaduais argumenta que, de maneira geral, os processos de avaliação educacional nas UFs brasileiras são incipientes, pois não há objetivos para a avaliação e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem de inglês, o assunto não parece ser uma preocupação central dos governos.

Assim, entendendo que tanto a avaliação quanto o monitoramento são fundamentais para o ensino-aprendizagem, percebe-se uma lacuna em nível nacional no que concerne ao assunto. Isso porque, embora, na BNCC (Brasil, 2018) sejam orientadas quais as habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da

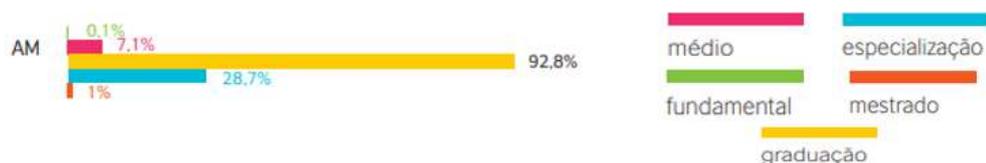
educação básica, a ausência de monitoramento e de avaliação dificultam a compressão sobre a maneira como o ensino de inglês ofertado nas escolas públicas estaduais convergem para o desenvolvimento de habilidades e para aprimoramento desse ensino.

Sendo assim, diante da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, assegurada no Ensino Fundamental (Brasil, 2017a) e Médio (Brasil, 2018), o sexto indicador traz à baila o *regime de trabalho: proporção de professores de língua inglesa concursados*. Sobre o assunto, o documento do British Council (2019, p. 57) se remetendo ao Censo Escolar de 2017, lembra que no Brasil apenas 60,7% dos professores de língua inglesa da rede pública são contratados em regime estável, sendo que no Amazonas 64,7% dos docentes se enquadram na categoria efetivos e 36,2% em contrato temporário.

Dessa forma, o ensino obrigatório de inglês se relaciona ainda ao último indicador: *perfil de formação e habilitação do professor em língua inglesa ou estrangeira*. Segundo a pesquisa do British Council (2019), apesar de a média de professores com formação superior ultrapassar 90% no país, apenas (45,3%) desses docentes têm habilitação específica em língua inglesa ou estrangeira.

No que diz respeito ao estado do Amazonas, a formação dos docentes de língua inglesa é apresentada na figura que segue:

Figura 2 - Escolaridade dos professores de língua estrangeira do Ensino Médio que atuam na rede estadual de ensino no Amazonas



Fonte: Figura adaptada de British Council (2019, p. 54).

Como é possível observar, no Amazonas, dos docentes que atuam no Ensino Médio pela rede estadual de ensino 0,1 % tem ensino fundamental, 7,1% ensino médio, 92,8% possuem graduação, 28,7% são especialistas e apenas 1% são mestres.

Sendo assim, por meio dos sete indicadores abordados, foram expostas propostas e iniciativas que obtiveram êxito, mas também deixaram visíveis algumas lacunas relacionadas às políticas públicas para o ensino-aprendizagem de inglês no cenário brasileiro.

Em síntese, foram apresentadas algumas diferentes iniciativas que os estados brasileiros vêm implementado com o intuito de promover um ensino-aprendizagem de inglês efetivo nas escolas públicas do país e que podem servir de base para novos projetos. Isto posto, no próximo subcapítulo discorro sobre o ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio.

1.4 ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio no Brasil, atualmente, é norteado pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que trouxe mudanças relacionadas à estrutura do ensino ofertado nessa etapa da educação e que ficou conhecido como o Novo Ensino Médio.

Esse documento, ampliou o tempo mínimo do estudante na escola que passou de 800 horas para 1.000 horas anuais. Isso culminou em uma nova organização curricular, contemplando as disciplinas orientadas na BNCC (Brasil, 2018) e a parte flexível que dispõe de diferentes possibilidades, como, itinerários formativos que se voltam para a formação técnica e profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é um documento normativo, composto por uma série de orientações que determinam as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante esta etapa de educação.

No Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) é organizada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No documento há ainda a discriminação das habilidades e competências a serem alcançadas dentro de cada área de conhecimento.

No que concerne à língua inglesa, no Ensino Médio, ela está integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias, cujo foco, de acordo com Brasil (2018, p. 470):

[...] está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

Considerando-se a importância da linguagem para a atuação social e cidadã, concebe-se a projeção do Ensino Médio como um laboratório para o fortalecimento de habilidades linguísticas que possibilitem ao estudante o uso do inglês. Pois, na BNCC (Brasil, 2018, p. 477) adverte-se que os conhecimentos que o estudante adquirir neste idioma permitirão o uso do mesmo para:

[...] aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social.

A partir dessa ótica, esse documento assegura o ensino da Língua Inglesa como obrigatório no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, considerando os inúmeros aspectos contextuais em que o inglês é tido como língua mundial, mediante “[...] a multiplicidade e variedades de usos, usuários e funções na contemporaneidade [...]” (Brasil, 2017a, p. 476).

Diante do exposto, em Brasil (2018, p. 476) a concepção de língua adotada está estreitamente relacionada à prática social, uma vez que há o reconhecimento da importância deste idioma para atuação social, adotando ainda o caráter global do inglês. Dessa maneira, prioriza o ensino com base em cinco campos de atuação sociais: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico.

Como mencionado anteriormente (Brasil, 2018) propõe a obrigatoriedade do ensino de inglês e destaca a necessidade deste ensino-aprendizagem estar alinhado às necessidades sociais contemporâneas, considerando ainda os interesses da juventude. Neste cenário, é válido lembrar a relevância dessa oferta do ensino de inglês na escola pública, pois como já mencionado, muitos estudantes só têm acesso a esse ensino nessas instituições, conforme é apresentado em um levantamento feito pelo British Council (2019) apontou que 85% dos estudantes brasileiros estudam em redes públicas de ensino.

Contudo, apesar das mudanças descritas no documento que norteia a educação básica (Brasil, 2018), discutir o ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio exige a saída do plano teórico para o prático, e esse processo demanda compreensão do que se passa no chão das escolas brasileiras. E, sobre esse assunto,

Marzari e Gehres (2015) lembram também que a própria língua inglesa é um desafio para os professores e alunos, principalmente na educação básica. As autoras apontam para a necessidade de se considerar outros aspectos fundamentais, os quais não costumam ser compreendidos nos documentos normativos.

Segundo Marzari e Gehres (2015, p.13)

[...] a falta de material didático adequado para cada série, o desinteresse demonstrado pelos alunos em relação à disciplina, a carga horária insuficiente para o ensino eficaz dos conteúdos, o elevado número de alunos em sala de aula e o próprio despreparo dos professores, que, muitas vezes, sabem pouco da língua que estão ensinando.

Os aspectos mencionados pelas autoras costumam ser usados recorrentemente para descrever as escolas públicas brasileiras. E, segundo Gasparini (2005), esses aspectos contribuem também para a perpetuação de relações de poder, para a ausência de confiança do componente curricular “inglês” ensinado nas escolas e para a repetição do discurso que descredibiliza o ensino de inglês na escola pública.

Corroborando Gasparini (2005), Marzari e Gehres (2015, p.13) argumentam que os aspectos citados, aliados à necessidade de espaços de interação, findam caracterizando o ensino de inglês:

[...] como sendo algo desnecessário porque deslocado da realidade imediata e dos verdadeiros interesses do aluno. Tais dificuldades, além de comprometerem a eficiência da aprendizagem da língua estrangeira, contribuem para que haja um verdadeiro descaso em relação ao ensino da disciplina, principalmente, no contexto da escola pública, não apenas por parte dos alunos, mas também por parte da comunidade em geral.

Nessa mesma linha de pensamento, Gasparini (2005, p. 174) alerta para os riscos “[...] de continuarmos a repetir o discurso da desvalorização da escola como lugar de aprendizagem da língua inglesa indefinidamente, o que inevitavelmente contribui para manter a situação da forma como está”. As desconstruções desses discursos podem “[...] ter efeitos relevantes no ensino/aprendizagem de inglês no contexto da escola de ensino médio e fundamental” (Gasparini, 2005, p. 174).

Abordar essas relações de poder expostas em Gasparini (2005), dentre elas a de que só se aprende inglês nos cursinhos pagos, faz-se relevante, justamente porque essas discussões são dispostas como um dos objetivos do Ensino Médio na formação cidadã do estudante. De acordo com Brasil (2017a, p. 463)

[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (Brasil, 2017a, p. 463).

Alinhado à essa concepção, no que concerne ao Ensino Médio, no Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019), a língua inglesa se ancora no protagonismo juvenil, em que o foco é o desenvolvimento da autonomia de forma crítica e ética, permeando as práticas sociais e interculturais, oportunizando aos estudantes aprendizagens que os permitam a compreensão do mundo em que vivem e da sua realidade, sendo capaz de explorar novas perspectivas, de acessar a novas informações, consumindo e produzindo conhecimento sem perder seus valores (Amazonas, 2019).

Dessa forma, Eidelwein e Mottin (2021, p. 2) apontam que própria aprendizagem de uma outra língua, como o inglês, pode oportunizar a formação de “[...] cidadãos mais participativos, críticos e ativos na sociedade”, pois ainda para os autores (2021, p. 2) “[...] O aprendizado de uma nova língua é, sem dúvidas, uma das chaves para o acesso a panoramas com vistas à participação mais ativa, crítica e consciente na sociedade”.

Sendo assim, depreende-se que apesar do alinhamento entre os documentos Brasil (2018) e Amazonas (2019), e do empenho em se alinhar a educação às necessidades sociais contemporâneas, existem outros aspectos, como os mencionados em Gasparini (2005) e Marzari e Gehres (2015) que podem figurar como um gargalo na implementação prática dos objetivos dispostos nesses documentos. Diante disso, pode-se perceber desafios no ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio, que podem, entretanto, figurar como um caminho, se for considerada a perspectiva de Eidelwein e Mottin (2021) que concebem a aprendizagem de uma outra língua como uma oportunidade de formar cidadãos críticos e participativos.

No próximo capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Nele, justifico a escolha da abordagem, da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos para a geração dos dados e os procedimentos para a análise deles.

2.1. DEFINIÇÃO DA BORDAGEM E DA METODOLOGIA

Como já comentado na Introdução, este estudo se insere na Linguística Aplicada e é de abordagem qualitativa. Neste direcionamento, esta abordagem foi eleita com o intuito dar voz aos alunos e, desta forma, ampliar as discussões sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública e no interior do Amazonas, pois para Fraser e Gondim (2004, p. 8):

Na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras, é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala.

Neste sentido, a intenção é que por meio de suas representações, os alunos que vivem no interior e estudam na escola pública façam parte desta discussão, pois conforme encontro em Minayo (2002, p. 21-22), a abordagem qualitativa trabalha com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

Para isso, no intuito de se alcançar os objetivos deste estudo, a metodologia adotada foi um estudo de caso, o qual segundo Chizzotti (2018) representa parte relevante das publicações brasileiras em ciências sociais aplicadas.

De acordo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Neste mesmo direcionamento, André (2013, p. 97) argumenta que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos

valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, **estudar representações**, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (André, 2013, p. 97, **grifo meu**)

Dessa forma, o estudo de caso foi eleito por se considerar que os objetivos desta pesquisa são estreitamente relacionados a investigação de um acontecimento contemporâneo e relevante, em que as representações dos estudantes terão por base a vivência no contexto em que estão inseridos.

No concerne ao estudo de caso, Stake (2003, p. 136-137) o classifica em três tipos: intrínseco, instrumental e coletivo. De modo geral, no estudo de caso intrínseco “[...] o pesquisador quer melhor compreensão de um caso particular”, no estudo de caso instrumental “[...] um caso particular é examinado principalmente para fornecer informações sobre um problema ou redesenhar uma generalização”. Já no estudo de caso coletivo, pode haver um interesse intrínseco particular, mas [...] o pesquisador pode estudar conjuntamente um número de casos para investigar um fenômeno, população ou condição geral (Stake, 2003, p. 136-137).

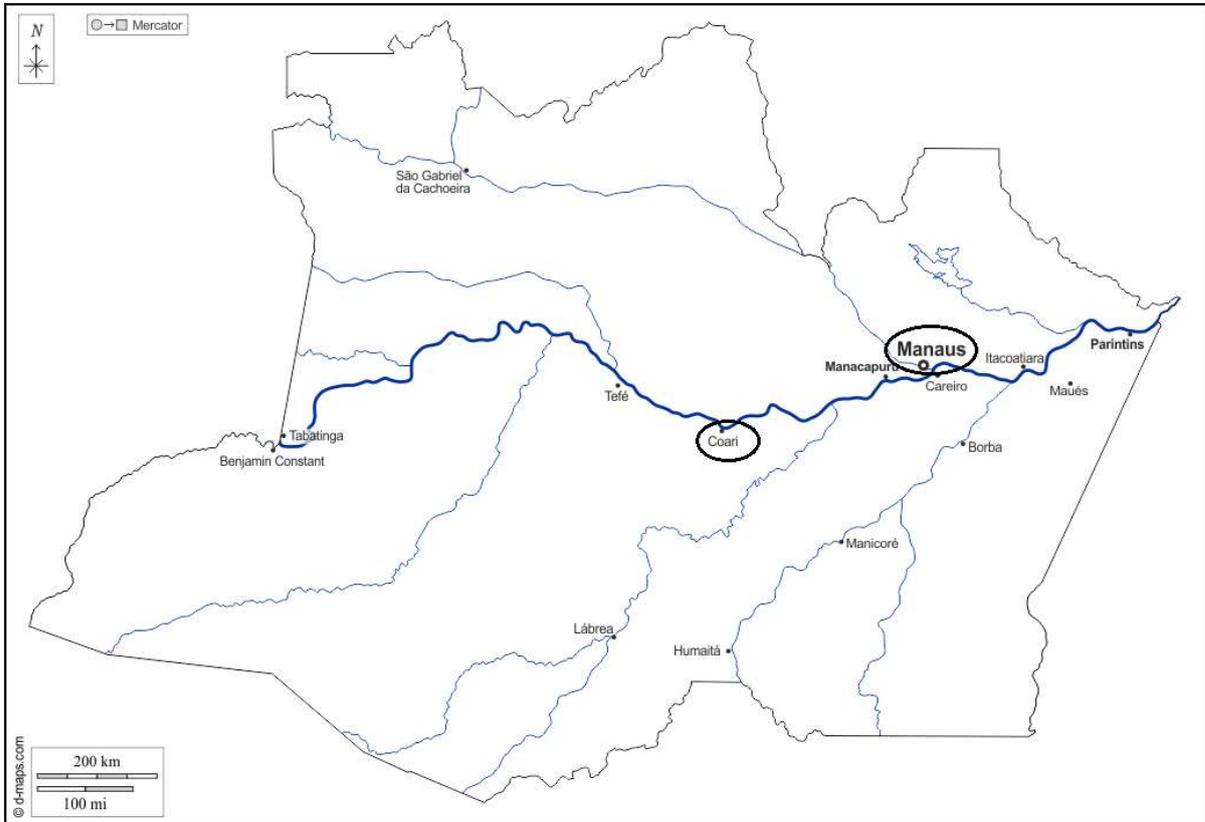
Sendo assim, a investigação em tela é assumida como um estudo de caso intrínseco, tendo em vista que o enfoque desta pesquisa está relacionado à busca por melhor compreensão de um contexto particular, no caso, do ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.

A seguir, apresento o contexto desta pesquisa.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, situada no município de Coari (AM) – (Figura 3), área urbana que se localiza a 367 km de Manaus (AM) e que segundo dados do IBGE (2022) tem a população estimada em 70.616 habitantes. A seguir, a Figura 3 que ilustra a localização de Coari (AM):

Figura 3 - Mapa do Amazonas com a localização de Coari em relação a capital Manaus



Fonte: Mapa retirado do sítio d-maps.com, com marcações feitas pela autora (2024).

O Produto Interno Bruto (PIB) de Coari é de R\$ 38.982,37 (IBGE, 2021) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,586 (IBGE, 2010). Além disso, é um dos municípios com maior PIB no estado do Amazonas devido à exploração de gás e petróleo que ocorre há mais de 30 anos na usina de Urucu que é considerada a maior reserva terrestre de óleo (petróleo e gás natural) do país (Amazonas, 2019b) e que se localiza nesse município.

Quanto ao *lôcus* de investigação, tratou-se da de uma Escola de Tempo Integral não bilíngue que atende apenas ao público do Ensino Médio e recebe anualmente uma média de 600 a 800 alunos que são distribuídos em 21 salas de aula, sendo sete turmas para cada série do Ensino Médio (1º, 2º e 3º. anos) e uma média de trinta estudantes em cada uma dessas salas de aula. Quanto ao idioma inglês no Ensino Médio, em 2023, esta escola oferecia para os alunos dos 1º e 2º anos, uma aula semanal e para os dos 3º anos, duas.

Na época da geração de dados, a escola contava com dois professores de inglês, sendo que um tinha o título de mestre e a outra, a autora desta dissertação,

ainda cursava o mestrado. Os dois professores atendiam⁸ às vinte e uma turmas do Ensino Médio da escola. As aulas de inglês eram planejadas individualmente por cada professor, ocorriam nas salas de cada turma e eram, algumas vezes, supervisionadas pela coordenadora da área que acompanhava o planejamento e a prática dos professores.

Os materiais disponibilizados pela escola eram o quadro branco e dois livros didáticos, um aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2011) e outro disponibilizado pelo Governo do Estado do Amazonas intitulado Acerta+ENEM. O uso de projetores de slides, caixas de som e/ou outros recursos eram possíveis, porém, apenas nas aulas de professores que tinham o seu próprio material.

Para a obtenção de notas nesta disciplina, são realizadas no mínimo duas avaliações bimestrais, que geram uma média calculada pela soma das avaliações divididas pelo total delas, conforme expresso a seguir:

$$\frac{AV1 + AV2}{2} \geq 6$$

Para a aprovação bimestral a soma das Av1 (avaliação 1) e av2 (avaliação 2) deve ser igual ou superior a 6.

Dessa forma, a escolha da instituição de ensino para esta pesquisa se justificou na relevância que ela tem na região em que está situada, considerando-se que é a única escola de tempo integral do município. Além disso, foi no chão desta escola que boa parte das inquietações para esta pesquisa surgiram.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como participantes dez alunos matriculados no Ensino Médio de uma escola pública estadual de tempo integral, localizada em Coari (AM). Para a seleção deles foram estabelecidos alguns critérios como: ser aluno do 3º. ano do Ensino Médio, ter estudado apenas em escolas públicas e ter frequentado regularmente as aulas. Não participaram da pesquisa aqueles que não concordaram em participar da mesma, os que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice A) e (Apêndice B) no caso de estudantes menores,

⁸ Cabe mencionar, que em janeiro de 2024 mudei novamente para a cidade de Manaus e, conseqüentemente, passei a trabalhar em outra escola.

os que não preencheram os questionários, os que apresentaram sintomas de gripe e/ou dor de cabeça e os que desistiram de participar desta pesquisa.

Considerando-se que a Escola em questão tem sete turmas de 3º ano, para garantir a aleatoriedade do estudo, recorreu-se ao aplicativo sorteador de números para a seleção de 5 dessas 7 turmas. O próximo passo após a definição das turmas foi o sorteio de 2 dois alunos de cada uma delas. A seleção dos estudantes se realizou da seguinte maneira, foi sorteado um aluno de cada turma com média inferior à média de 6 pontos e outro com média superior a 8 pontos. Dessa forma, foram selecionados 2 alunos de cada turma os quais totalizaram 10 participantes.

As médias consideradas para o sorteio foram referentes ao primeiro bimestre do ano letivo de 2023. O critério da média foi empregado neste estudo para que fosse possível contemplar as representações tanto dos estudantes que se destacavam nas avaliações da disciplina de inglês, quanto dos que possuíam notas abaixo da média proposta pelo sistema de educação nesta disciplina. Assim, entende-se que o estudo contemplou diferentes óticas, permitindo um entendimento melhor sobre o fenômeno em estudo, conforme proposto em Yin (2005).

Em relação a escolha da série dos alunos, tendo em vista que eles eram finalistas da última etapa de Educação Básica, concebeu-se que a trajetória percorrida por eles, poderia ajudá-los a colaborar com representações mais abrangentes sobre o ensino-aprendizagem de inglês e, assim, enriquecer os resultados desta pesquisa.

Para isso, este estudo teve por base as orientações de Celani (2005, p. 110), em que “[...] o pesquisador deve se preocupar em evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”. Portanto, seguiram-se todas as etapas legais para o desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, todos os participantes assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e, no caso dos estudantes menores, o TCLE (Apêndice B) foi assinado pelos responsáveis que autorizaram a participação do menor neste estudo.

A seguir, apresento o Quadro 8 com o perfil dos participantes:

Quadro 8 - Perfil dos participantes

Ord.	Nome fictício	Idade	Sobre a importância do inglês	Sobre a vontade de aprender inglês	Sobre o tempo para estudar inglês fora da escola	Sobre o nível de comprometimento e participação nas aulas de inglês
1	Ághata	18	Sim	Sim	Não	Regular
2	Aylla	17	Sim	Sim	Sim	Bom
3	Bruna	20	Sim	Sim	Sim	Ótimo
4	Gabriela	17	Sim	Sim	Não	Regular
5	Maria	18	Sim	Sim	Sim	Ótimo
6	Náutilos	16	Sim	Sim	Sim	Regular
7	Renata	18	Sim	Sim	Sim	Bom
8	Ryuk	18	Sim	Sim	Não	Bom
9	Sanduíche	18	Sim	Talvez	Não	Bom
10	Seraphine	18	Sim	Sim	Sim	Ótimo

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário de Perfil (Apêndice A).

Conforme é possível observar acima, do total de dez participantes, seis têm dezoito anos, dois têm dezessete, um dezesseis e o outro, vinte anos. Todos os participantes julgaram ser importante aprender inglês; nove deles têm vontade de aprender o idioma e apenas um deles demonstrou incerteza, usando a opção “talvez”.

Quanto ao investimento de tempo para a aprendizagem do idioma, seis dos dez participantes afirmaram que estudam inglês além da escola e quatro deles estudam apenas na escola. Desses seis participantes que estudam o idioma fora da escola, três deles afirmaram estudar via *Youtube*, um deles mencionou que estuda por meio de livros didáticos e dois via plataformas *online*, mas nenhum deles estuda inglês em cursos de idiomas ou em outra instituição de ensino.

Cabe lembrar que, atualmente, não há cursos livres de idiomas em Coari, mas apenas cursos de inglês de curta duração ofertados pela Prefeitura Municipal por meio do Programa Capacita Coari e algumas iniciativas do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) que, por exemplo, ofertou em 2023, pela primeira vez o Curso Inglês para Serviços Aplicados ao Turismo, no qual atuei como professora.

No que tange ao nível de comprometimento dos participantes com as aulas de inglês, eles se autoavaliaram como “bom”, “ótimo”, “ruim” ou “regular”. Diante dessas opções, quatro dos participantes afirmaram que consideram ter um bom comprometimento e participação nas aulas; três deles consideraram ter ótimo comprometimento e participação e três deles se consideraram regulares nos aspectos em questão.

Tendo isto posto, pode-se ter uma noção sobre quem são as vozes que representam as questões sobre o ensino-aprendizagem de inglês no interior do Amazonas, as quais nortearam este estudo.

No próximo subcapítulo, discorro sobre os instrumentos que geraram os dados desta pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos que geraram os dados foram dois questionários, um de Perfil (Apêndice C) e um Investigativo (Apêndice D). O Questionário de Perfil auxiliou na compreensão das representações que os participantes expuseram, pois, como lembra Monteiro (2014, p. 83), por meio deste tipo de questionário é possível uma compreensão mais profunda de alguns aspectos da identidade social de cada participante.

Quanto ao assunto, Gil (1999, p. 128) advoga que o questionário pode ser definido como uma

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Sendo assim, para se conhecer as representações e expectativas em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no âmbito da escola pública, o Questionário Investigativo (Apêndice D) se mostrou ideal. Pois, ainda em Gil (1999, p. 128) encontro algumas vantagens do questionário como técnica de coleta de dados, como por exemplo, “[...] garante o anonimato das respostas” e “[...] não expõe o pesquisador à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado [...]”, o que sugere melhores resultados pelo participante e maior confiabilidade à pesquisa (Gil, 1999, p. 128).

O Questionário de Perfil (Apêndice C) gerou informações pessoais dos participantes para a compreensão do seu perfil. Já o Questionário Investigativo (Apêndice D) levantou as representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Ambos os instrumentos tiveram por referência Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019) e Tavares (2020).

Apresento, a seguir, o detalhamento dos instrumentos e a relação dos itens que os constituem com os objetivos deste estudo:

Quadro 9 - Detalhamento dos itens que constituem os instrumentos de geração dos dados

Item investigado	Número da pergunta no questionário (perfil ou investigativo)	Localização
Perfil dos participantes	1 a 6	Apêndice C
Representações sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas	4 e 6	Apêndice D
Representações sobre as possibilidades existentes para tornar ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo	5, 6, 7 e 8	Apêndice D

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Questionários de Perfil (Apêndice C) e Questionário Investigativo (Apêndice D) e inspirado em Sousa (2019).

Conforme exposto no quadro acima, as perguntas de 1 a 6 do Questionário de Perfil (Apêndice C) forneceram informações sobre o perfil dos participantes, tais como, o nome fictício, a idade, por qual meios eles possuíam contato com a língua inglesa, se estudavam inglês fora da escola, se achavam importante estudar o idioma, se tinham interesse em aprender inglês e como eles avaliavam o seu comprometimento com as aulas da disciplina em questão. As perguntas ajudaram a traçar o perfil dos participantes e, possibilitaram que, embora de forma anônima, seja possível compreendermos quais são as vozes que representam o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública e de que lugar essas vozes ecoam.

Ressalto que as perguntas 1, 2 e 3 do Questionário Investigativo (Apêndice D) tinham a função de complementar as representações dos alunos, caso as demais, não fornecessem dados suficientes para responder às questões que nortearam esta pesquisa. À vista disso, elas, não se fizeram necessárias.

As questões 4 e 6 (Apêndice D) tiveram por objetivo obter as representações dos alunos sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no interior do Amazonas e enfocaram as principais dificuldades dos alunos, e a forma sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, levando em consideração quais as metodologias mais frequentes, que material era utilizado, em que tipo de aula os estudantes entendiam que aprenderam de forma mais eficiente e outras informações que os aprendizes julgassem importantes.

Por fim, as perguntas 5, 7 e 8 (Apêndice D) buscaram identificar e compreender as representações dos alunos sobre como tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo. Para obter melhor compreensão sobre a questão, foram adotadas perguntas fechadas onde o participante podia marcar os fatores que deveriam ser melhorados, as opções incluíram atividades práticas, contato com o idioma, conhecimento de vocabulário pelos alunos, formação do professor, investimento de tempo pelos alunos, livro didático, material didático diferenciado, metodologia do professor, quantidade de aulas semanais, quantidade de alunos por sala e a opção outros que pode ser justificada.

As perguntas abertas recomendaram que os participantes considerassem as suas experiências enquanto estudante de inglês da escola pública, para apontar o que é preciso para tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo.

Para a definição dos itens que constituíram os instrumentos de geração dos dados, considerou-se as orientações de Yin (2005) e Dörnyei (2011) que defendem a realização de um estudo piloto antes de se iniciar a investigação. Segundo os autores o estudo piloto possibilita o aprimoramento dos instrumentos e prepara o pesquisador.

Desta forma, o procedimento de pilotagem ocorreu da seguinte maneira: inicialmente, foi enviado um convite pelo aplicativo *WhatsApp* a dois ex-alunos da escola em questão, que haviam concluído o Ensino Médio em 2022, ano anterior a pesquisa de campo, junto ao convite, foi enviado um texto explicando que se tratava de um estudo piloto, bem como, a função deste procedimento e a importância dele para esta pesquisa. Após o aceite, os colaboradores compareceram à escola e responderam ao questionário, durante a aplicação, foi cronometrado o tempo, com o objetivo de que o questionário não fosse desgastante e após ter acesso as respostas, algumas questões foram excluídas e outras foram redesenhadas para atender aos objetivos propostos neste estudo.

Após o exposto, a seguir, apresento os procedimentos, assumidos nesta pesquisa, para a geração dos dados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

No intuito de garantir a ética na pesquisa, foram adotadas as orientações de ética na pesquisa propostas em Celani (2005) e, além disso, antes de iniciar a pesquisa de campo, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM (Anexo A), sob o Parecer n.º 5.878.322 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 65119122.5.00005020.

Neste sentido, após a definição dos participantes, por meio do sorteio, houve a primeira reunião com os alunos e seus responsáveis, no caso dos menores, para explicitar do que se tratava a pesquisa científica e para convidá-los a participar. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a forma como os alunos participariam e outros aspectos da pesquisa que constam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice A) e no caso de participantes menores (Apêndice B).

Foi explicado que caso aceitassem participar da pesquisa, poderiam desistir em qualquer momento, sem qualquer prejuízo, então os TCLEs (Apêndice A) e (Apêndice B) foram entregues aos participantes e responsáveis, no caso de alunos menores, e após a assinatura do documento, este foi recebido pela pesquisadora.

É válido destacar que se observou o receio de alguns alunos em relação a assinatura do TCLE (Apêndices A e B) o que atribuo ao fato de, possivelmente, não terem tido, até aquele momento, contato com pesquisas que necessitassem de assinatura desse termo. Então, ainda neste primeiro momento, três alunos optaram por não participar, o que levou a pesquisadora a sortear outros três participantes considerando os mesmos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos.

Considerando as mudanças previstas, por meio de sorteio, foram eleitos outros três alunos, os quais por coincidência eram maiores. Então, realizou-se uma reunião em que eles foram convidados a participar da pesquisa e, na ocasião, apresentou-se o TCLE (Apêndices A e B). Desta vez, todos os participantes aceitaram participar da pesquisa e assinaram ao documento mencionado.

Após a definição dos participantes houve uma segunda reunião, em que foram aplicados os questionários (Apêndices C e D). As reuniões aconteceram de

forma presencial na biblioteca da escola em questão e após o recebimento dos questionários pela pesquisadora, iniciou-se a etapa de análise dos dados.

A seguir, discorro sobre os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados, adotou-se a análise de conteúdo a qual Bardin (2016, p. 48) define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Portanto, a escolha pela análise de conteúdo categorial proposta por Bardin se deu devido à clara disposição das etapas necessárias para a análise de dados, o que garante o bom direcionamento e rigor metodológico em cada etapa da análise, as quais Bardin (2016) organizou em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização, de preparação do material para as próximas etapas e tem “[...] três missões: a *escolha dos documentos* que serão submetidos à análise, a formulação das *hipóteses e dos objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p. 121, **grifo da autora**).

Apesar da pré-análise ser composta por atividades flexíveis, esta primeira etapa teve como referência as orientações de Bardin (2016) adotando os seguintes procedimentos: a) leitura flutuante, para que se estabelecesse contato com os documentos e para o surgimento hipóteses primárias; b) escolha dos documentos, fundamentada nas regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, em que todos os questionários foram utilizados; c) formulação das hipóteses e dos objetivos; d) referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; e) preparação do material por meio da digitalização, alinhamento dos dados em planilhas e checagem do material.

Quanto a segunda fase, a exploração do material, Bardin (2016, p. 131) argumenta que “[...] esta é uma fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função das regras

previamente formuladas”. Nesta fase, foram retomadas as leituras, seguindo-se com os recortes dos dados obtidos, posteriormente os dados foram compilados, organizados e geridos.

Na última fase, os dados foram condensados e as informações foram destacadas, posteriormente foi realizado o processo de codificação com a organização dos índices e indicadores, em seguida foram definidas as unidades de registro e de contexto. Destaco que ter digitalizado os documentos facilitou o desenvolvimento dessas etapas. Assim, após uma análise cuidadosa das informações destacadas, foram então definidas as categorias.

A seguir, no Quadro 10, apresento as categorias temáticas que foram pré-definidas, exponho também as subcategorias e as categorias de análise as quais emergiram dos dados:

Quadro 10 - Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise

Ord.	Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise
1 ^a	<p>Categorias temáticas:</p> <p>representações dos alunos sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas</p>
	<p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias práticas, ativa e diversificada • Materiais utilizado no ensino-aprendizagem de inglês • Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês
2 ^a	<p>Categorias temáticas:</p> <p>representações dos alunos sobre como tornar o ensino-aprendizagem mais efetivo no contexto em questão</p>
	<p>Categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas e dinâmicas • Carga horária • Interesse do aluno • Formação do professor

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados por meio do Questionário Investigativo (Apêndice B) e inspirado em Sousa (2019).

Neste capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa e, como fecho deste, trago o Quadro 11 com a síntese de cada etapa dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo e as referências que os subsidiam:

Quadro 11 - Resumo da metodologia da pesquisa

ETAPA	DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO
Abordagem	Abordagem qualitativa (Godim 2004; Minayo [1994] 2002)
Metodologia da pesquisa	Estudo de caso (André, 2013; Stake, 2003; Yin, 2005)
Contexto de Pesquisa	Escola de tempo integral, no interior do Amazonas, área urbana. Seguiram-se as orientações de ética na pesquisa propostas em (Celani, 2005)
Participantes da Pesquisa	10 alunos do 3º ano do Ensino Médio
Seleção dos Participantes	Sorteio realizado pela pesquisadora
Instrumentos de geração de dados	Questionário de Perfil (Gil, 1999; Monteiro, 2009; 2014) Questionário investigativo (Araújo, 2019; Monteiro, 2009, 2014; Sousa, 2019; Tavares, 2021)
Procedimentos de geração de dados	Submissão e aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (Parecer n.º 5.878.322 – CAAE, n.º 65119122.5.00005020) Pilotagem de instrumentos de geração de dados (Yin, 2005, Dörnyei, 2011) Aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Aplicação dos questionários Etapas de geração de dados (Celani, 2005)
Procedimentos de análise de dados	Análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, no próximo capítulo, apresento a interpretação dos dados e, em seguida a análise crítica e reflexiva das representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas.

CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porque construímos representações.

Denise Jodelet (2001)

Neste capítulo apresento a análise dos dados gerados com base nos procedimentos teórico-metodológicos e analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), bem como nos referenciais apresentados no Capítulo 1 e em outros estudos. Recorro ainda às minhas representações sociais como professora da escola pública do interior do Amazonas para reforçar alguns aspectos revelados nas representações dos alunos. Os resultados desta pesquisa visam responder às perguntas que nortearam esta pesquisa, aqui retomadas:

- Quais são as representações dos alunos sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas?
- À luz das representações dos alunos, quais as possibilidades para se tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo?

Para isso, este capítulo foi organizado em dois subcapítulos, no primeiro discorro sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública tendo por referência as representações dos alunos e, no segundo, à luz destas representações, abordo as possibilidades para se tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo.

Quanto à disposição dos dados, exponho-os em quadros em que constam as categorias, subcategorias de análise e trechos das representações que ilustram a escolha dessas categorias e subcategorias. Ao lado desses excertos, constam os nomes fictícios sugeridos pelos participantes, o instrumento de pesquisa e a questão que gerou tal dado, como por exemplo, Ághata – QI/P2, refere-se a Ághata - Questionário Investigativo/Pergunta 2.

A seguir, o primeiro subcapítulo que busca responder à primeira pergunta de pesquisa.

3.1 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE COMO SE DÁ O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO AMAZONAS

Para discorrer sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no contexto em questão, tomei por base as representações reveladas no Questionário Investigativo 1 (Apêndice D) e foi possível estabelecer três categorias de análise, apresentadas no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Categorização das representações dos participantes sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública em Coari (AM):

Quantidade	Categoria de análise	Subcategorias de análise
1 ^a	Metodologias práticas, ativa e diversificada	Não há
2 ^a	Materiais utilizados no ensino-aprendizagem de inglês	Não há
3 ^a	Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês	Pronúncia Gramática

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

As categorias e subcategoria expostas acima, não foram pré-definidas, mas, emergiram das representações sociais reveladas pelos alunos, como é possível de se observar a partir de alguns trechos apresentados abaixo e que ilustram as categorias das representações expostas acima. A primeira categoria trata da metodologia adotada no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública em Coari (AM) e que foi qualificada como **prática, ativa e diversificada** como se vê abaixo, no Quadro 13:

Quadro 13 - Metodologia prática, ativa e diversa

Quantidade	Trechos
1 ^a	O inglês é ensinado de forma que dá para aprender , as metodologias são práticas , [...] (Ághata – QI/P6).
2 ^a	A metodologia na escola é ativa , através de dinâmicas, livros didáticos e atividades (Gabriela – QI/P6).
3 ^a	O ensino que é proporcionado na escola possui metodologias compreensíveis e ainda a maneira como o ensino é transmitido é por meio de aulas interativas, práticas [...] (Maria – QI/P6).
4 ^a	Meu ensino é bom, com algumas atividades práticas no decorrer da semana (Náutilos – QI/P6).

5 ^a	A metodologia da professora que ministra aula é bem diversa , tentamos relacionar com as coisas do nosso cotidiano e com as coisas que gostamos (Renata – QI/P6).
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

Como se nota acima, três dos participantes optaram pelo adjetivo **prática** para qualificarem as metodologias empregadas para se ensinar-aprender inglês. Ághata, por exemplo, menciona que as **metodologias** são **práticas**, Maria menciona os adjetivos **prática** e **interativas** para se referir às **aulas**, e Náutilos explica que **algumas** atividades são **práticas**.

Refletindo sobre essas representações reveladas, encontro em Moscovici (2007, p. 20), que elas “[...] emergem como uma forma de compreender um objeto particular [...]”. Sendo assim, como se nota, os alunos não apresentam um termo teórico em referência às metodologias, o que se entende como natural, já que ainda são estudantes do Ensino Médio. No entanto, eles recorreram a uma característica em comum para nomear as metodologias como **práticas**, possibilitando que se possa compreender a formação de suas representações.

Quanto a isso Moscovici (2007), orienta que as representações sociais se originam dos processos de ancoragem e objetivação. Então, ao definir as **metodologias** como **práticas**, os participantes converteram uma ideia estranha em algo familiar, demonstrando que suas representações foram originadas a partir do processo de ancoragem.

Essa ancoragem também é notada na representação de Renata que qualifica as metodologias usadas no ensino-aprendizagem de inglês por meio do advérbio de intensidade **bem** junto ao adjetivo **diversa**. Em seguida, emprega as palavras **“interativas”**, **“cotidiano”** e **“coisas que os alunos gostam”**. Ao analisar essas escolhas, depreendo que as últimas são usadas para justificar a primeira **“bem diversas”**, revelando ainda que o professor considera o cotidiano e as preferências dos alunos nas aulas.

A representação de Renata coaduna com Assis-Peterson e Silva (2009), que defendem a necessidade de se considerar o contexto dos estudantes saindo dos rótulos de abordagens generalizadas e buscando a inclusão. Corroborando, Leffa (2012, p. 391) aconselha que “[...] é o professor e o contexto específico de aprendizagem que determinam o que acontece na sala de aula.” Já a BNCC (Brasil,

2018) adverte sobre a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende.

Diante do exposto, cabe lembrar que no documento normativo (Brasil, 2018), orienta-se a busca por novas formas de ensinar-aprender, o que pode ser uma oposição ao modelo de ensino de inglês unicamente baseado em itens gramaticais e que segundo Paiva (2009) pode ser um dos fatores que faz o aluno perder o interesse pelo idioma, sobretudo os do Ensino Médio, que ao chegar nesta etapa, perdem a esperança de um ensino que faça sentido.

Retomando as representações a respeito das **Metodologias práticas**, para Gabriela a metodologia adotada para ensinar-aprender inglês é nomeada como **ativa**, que vem sendo amplamente discutidas, como por exemplo, em Diesel, Baldez e Martins (2017) que consideram os seguintes princípios como constituintes desta: aluno como o centro de ensino e de aprendizagem; autonomia; reflexão; problematização da realidade; trabalho em equipe; inovação e o professor como mediador, facilitador e ativador.

Diante do exposto, em Diesel, Baldez e Martins (2017), depreendo que ao relacionar as aulas com o **cotidiano** e com **as coisas que os alunos gostam**, como menciona Renata, abrem-se possibilidades para a problematização da realidade, para a reflexão e para a atuação de um professor inovador, crítico e criativo, como defende Monteiro (2014). Dessa forma, é revelado que o ensino-aprendizagem de inglês, no contexto em questão, também se dá por meio da metodologia ativa.

Como se observa, os alunos que participaram desta pesquisa revelaram por meio das representações expostas no quadro acima, que o ensino-aprendizagem de inglês se dá por meio de **metodologias práticas, ativa e diversificada**. Além disso, os trechos 1 e 3 revelam que o ensino-aprendizagem oferecido alcança os estudantes, já que a forma como os conteúdos são ensinados, torna-os **compreensíveis**, conforme emerge da representação de Ágatha por meio das palavras **dá para entender** e de Maria, para quem as **metodologias** são **compreensíveis**.

De modo geral, essas representações alinham-se à ótica de Leffa (2012, p. 402) que ao tratar do ensino de línguas defende algumas linhas de ação, uma delas diz respeito à substituição de uma abordagem unificada de ensino por “[...] uma série de **estratégias diversificada** que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro.” (Leffa, 2012, p. 402, **grifo meu**).

A outra linha de ação sugerida por Leffa (2012) e que vai ao encontro das representações acima expostas, diz respeito à “[...] integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno [...]”.

Refletindo sobre o exposto, e sobre a minha experiência em sala de aula, percebo que algumas mudanças vêm ocorrendo e novas formas de ensinar-aprender vêm surgindo e ganhando espaço no ensino-aprendizagem de inglês, o que a meu ver é positivo, contudo, entendo que não há uma receita de como ensinar-aprender inglês, haja vista que cada contexto pode apresentar realidades diferentes.

Uma vez que cinco dos participantes manifestaram representações que seguem caminhos diferentes da categoria aqui apresentada, mas que anunciam e reforçam as categorias que serão abordadas adiante, cabe aqui registrá-las. Assim, para Bruna “quando os professores são bons é mais fácil aprender inglês”; para Ryuk “os métodos utilizados na escola foram ótimos”; Sanduíche menciona que o ensino-aprendizagem de inglês ofertado na escola “é bom” e, de modo oposto, Seraphine relata que seu “aprendizado na escola pública não foi muito bom”. Já Aylla reflete quanto ao seu nível de inglês e acredita que seja regular.

Diante do exposto, destaco que desta primeira categoria de análise, **Metodologias práticas, ativa e diversificada**, não emergiram subcategorias. À vista disso, a seguir, apresento os trechos de representações que ilustram a segunda categoria de análise, que abordou os materiais empregados no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública e que foi definida como segue:

Quadro 14 - Materiais utilizados no ensino-aprendizagem de inglês

Quantidade	Trechos
1 ^a	[...] com o suporte de slides e vídeos explicativos sobre o assunto abordado (Ághata – QI/P6).
2 ^a	[...] através de dinâmicas, livros didáticos e atividades (Gabriela – QI/P6).
3 ^a	O ensino é transmitido é por meio de aulas interativas, práticas e o uso de data show (Maria – QI/P6).
4 ^a	[...] com algumas atividades práticas no decorrer da semana, e com o livro didático eu consigo aprender bastante (Náutilus – QI/P6).
5 ^a	Usamos os livros da escola (Renata – QI/P6).
6 ^a	[...] foram utilizados filmes, seminários, criação de vídeos falando em inglês e legendando também (Ryuk – QI/P6).
7 ^a	[...] maior parte utiliza quadro e livro [...] (Sanduíche – QI/P6).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

Dos sete participantes que mencionaram algum tipo de material usado no ensino-aprendizagem de inglês, quatro deles apontaram para o Livro Didático, doravante LD. Gabriela, por exemplo, menciona o LD e **atividades**, Renata também cita o **livro da escola**, Náutilos escolhe as palavras **livro didático** e Sanduíche relata que a maior parte dos professores fazem uso do **livro** e do **quadro**.

Essas representações destacam o LD como sendo um dos principais materiais utilizados no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, o que corrobora os estudos de Tavares (2021) e Pimentel (2021).

No que diz respeito ao quadro ou “lousa”, como é conhecido no Amazonas, trata-se de um dos recursos mais antigos na sala de aula e, quando encontramos imagens de como eram as escolas antigamente, certamente o quadro está presente, já o LD de inglês passou a ser distribuído nas escolas por meio do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (Brasil, 2011, p. 8) e, como emerge evidenciado nas representações, figura como um material didático importante.

Reforçando a questão, Gabriela, revela detalhes do uso do LD na aula de inglês, pois ela menciona o **livro didático** e **atividades**, indicando que as **atividades** não estão inseridas nos LD, o que é confirmado por Náutilos que menciona o **livro** e **atividades práticas**, sugerindo que o professor prepara e/ou adapta algum material extra.

Essas revelações convergem e reforçam o exposto na categoria analisada anteriormente, **Metodologia prática, ativa e diversificada**, em que emerge a contextualização das aulas, indicando que há a adaptação de material ao contexto dos alunos e às preferências deles.

Essas representações reforçam o exposto em Cichelero (2014), Pimentel (2021) e Tavares (2021) que pesquisaram o LD no ensino-aprendizagem de inglês e concluíram que esse é um recurso importante que, apesar de ter limitações, é adaptável e precisa ser complementado para atender as características de cada contexto.

As representações trazidas no quadro quatorze, apontam um outro recurso que se destaca no ensino-aprendizagem de inglês, o *data show*, como exposto por Maria e sustentado por Ághata que mencionou **slides e vídeos explicativos** e Ryuk, corroborando, mencionou **filmes, seminários, criação de vídeos falando em inglês e legendando**, pois, sabe-se que, para a apresentação deles é necessário o **data show**.

Quanto ao emprego de filmes, apresentação de seminários e criação de vídeos, são possibilidades compreendidas na BNCC (Brasil, 2018) e, sobre esse assunto, Leffa (2012, p. 121) defende que não se deve descartar o quadro e o LD, para o autor devemos ir além ir além, pois “[...] vivemos em um mundo dinâmico e multimidiático, [...] é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassa pela língua que falamos e ensinamos”.

Apesar das representações apontarem para a variação de recursos, como quadro, LD e *data show* nas aulas de inglês é necessário, portanto, retomar o contexto desta investigação em que comento sobre a ausência do *data show* e de outras ferramentas, as quais eram disponíveis apenas aos professores que investiram o seu próprio dinheiro na aquisição delas.

É importante lembrar, que com exceção do *data show* não emergiu qualquer outro recurso audiovisual nas aulas de inglês no referido contexto. Essa questão, coaduna com as representações de professores de inglês encontradas em Souza, S. (2012) que expõe que muitas vezes, o professor precisa investir seu próprio recurso financeiro caso precise de cópias de exercícios, por exemplo.

Apesar do estudo de Souza, S. (2012) tratar da realidade de Santarém (Pará), posso afirmar como estudante e professora da escola pública do interior do Amazonas, que essa é uma realidade de várias escolas nesse estado, o que é endossado por outros estudos realizados em escolas públicas de outras localidades como Marzari e Gehres (2015), Tavares (2021) e pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação CETIC (2018) em que a infraestrutura inadequada nas escolas públicas figura como uma realidade em muitos lugares do Brasil.

Sendo assim, por meio das representações expostas nesta categoria, revelou-se que o professor contribui também de forma financeira em prol do ensino-aprendizagem ofertado na escola pública, suprimindo a lacuna deixada pelos órgãos governamentais que regem a educação, o que indica o grande interesse do educador na promoção de um ensino-aprendizagem efetivo.

Apesar disso, não se pode desconsiderar os inúmeros contextos em que não há sequer *data show* ou máquina de fotocópias disponíveis, o que finda tornando o quadro e o LD os únicos e principais recursos disponíveis para o professor. Isso, a meu ver, pode limitar mais ainda as condições de um trabalho contextualizado e contribui para que o LD finde por ser levado à risca.

Tendo isto exposto, destaco que dessa categoria de análise não emergiram subcategorias, portanto, a seguir, apresento a terceira categoria, que foi definida como **dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês** e exponho, também, duas subcategorias das representações que emergiram delas, com os respectivos trechos que as ilustram:

Quadro 15 - Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês

Categoria de análise	Subcategorias
Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública	Dificuldade na pronúncia
	Dificuldade com as regras gramaticais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

O quadro acima fornece uma visão das dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês no interior do Amazonas. Assim, a seguir, apresento os trechos que justificam a categoria e as subcategorias apresentadas acima. A primeira subcategoria de análise das representações, foi definida como **Dificuldade na pronúncia** e se revelou por meio das seguintes representações:

Quadro 16 - Dificuldades na pronúncia

Quantidade	Trechos
1º	A vergonha de falar e errar (Ághata - QI/P4).
2º	Minha maior dificuldade é a oralidade . Tenho muita dificuldade na pronúncia das palavras (Gabriela - QI/P4).
3º	Ainda possuo dificuldades em pronunciar as palavras em inglês e saber traduzi-las (Maria – QI/P4).
4º	A pronúncia de algumas palavras (Náutilos - QI/P4).
5º	A pronúncia (Renata - QI/P4).
6º	Minhas principais dificuldades são as regras básicas e na fala (Ryuk - QI/P4).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Investigativo (Apêndice D).

Conforme exposto acima, para seis dos participantes, a **pronúncia** emergiu como uma das principais dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês, Ághata, por exemplo, relata a **vergonha de falar** e o **medo de errar**, demonstrando insegurança e dificuldade com a **pronúncia**. Gabriela, faz uso dos sinônimos **oralidade** e

pronúncia e Maria mencionou as palavras **dificuldade em pronunciar**, o que é confirmado Náutilos e Renata que escolheram a palavra **pronúncia** e, por Ryuk que menciona a **fala**.

De modo geral, as representações manifestam que a **pronúncia** é um obstáculo no ensino-aprendizagem de inglês, sugerindo a necessidade de aulas com mais ênfase na oralidade, o que dialoga com outros estudos realizados no Amazonas, como por exemplo, em Vale (2014) em que os participantes da pesquisa apontaram para a necessidade de exercícios de repetição para o aprimoramento da pronúncia. Já em Sousa (2019), os participantes sugeriram a ênfase na pronúncia como algo que poderia ser acrescentado nas aulas.

Da representação de Ághata, emerge um detalhe, a **vergonha de falar e errar**, sugerindo que a dificuldade dos alunos com a pronúncia pode estar relacionada a esses aspectos, o que é amparado em Abreu (2009) para quem que a vergonha, a falta de segurança e de confiança que o aluno tem para falar na frente dos colegas e do professor é uma das principais dificuldades no ensino de línguas estrangeiras.

Nesse mesmo direcionamento, Marzari e Gehres (2015, p. 15) argumentam que “[...] a falta de confiança, associada ao medo de errar, faz com que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torne um sonho cada vez mais distante na educação básica”.

O exposto, narra algumas das minhas experiências como professora da escola pública, em que percebi que por medo de errar e ser criticado pelos colegas, alguns alunos não participam, eles parecem sentir a obrigação de falar inglês sem cometer erros gramaticais ou até mesmo de falar como um “nativo” e findam se silenciando e perdendo a oportunidade de aprimoramento da oralidade.

Entende-se que essa seja uma representação emergida a partir do processo de objetivação (Moscovici, 2007), já que há a projeção abstrata de “falante nativo”, que uma vez criada finda por interferir na atitude do aluno, pois como lembra Jodelet (2001, p. 1) “Elas [as representações] nos guiam”.

No que diz respeito à questão acima citada, Ramos, E. (2009) defende que não existe uma única forma de falar inglês, opondo-se ao pensamento de que o aluno deve falar como um nativo e sobre assunto, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que mediante a perspectiva de língua franca, adotada neste documento,

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

Diante do exposto, entende-se que é preciso um trabalho que possibilite o aprimoramento da habilidade oral sob a perspectiva “[...] intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes” (Brasil, 2018, p. 484), já que assim como outras línguas, o inglês tem diferentes variantes (Ramos, E., 2009).

Após expor a subcategoria **dificuldades na pronúncia**, discorro sobre a segunda subcategoria:

Quadro 17 - Dificuldades com as regras gramaticais

Quantidade	Categoria de análise
1º	Minhas principais dificuldades são as regras básicas e na fala (Ryuk - QI/P4).
2º	As vezes em certas conjugações (Sanduíche - QI/P4).
3º	Verbos no particípio (Seraphine - QI/P4).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Investigativo (Apêndice D).

Conforme é possível observar nos trechos, Ryuk menciona como uma de suas principais dificuldades **as regras básicas** e Sanduíche faz uso da palavra **conjugações**, já Seraphine comenta sobre os verbos no **particípio**, revelando a dificuldade existente em relação às regras gramaticais. Sobre esse assunto, estudos como Fogaça, Loureiro e Calvo (2020) e Leffa (2012) retratam a ênfase dada à gramática no ensino ensino-aprendizagem de inglês ao longo dos anos no Brasil, apesar disso as representações apontam que os alunos têm dificuldades.

Isso pode acontecer devido a diversos fatores, um deles é explanado em Almeida Filho (2007, p. 58) ao refletir que “[...] na aprendizagem formal de línguas (tanto a materna quanto a estrangeira) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal”, o que remete a um ensino de gramática com foco em regras e não a serviço da comunicação.

Sobre o assunto, Leffa (2012, p. 392) comenta que “[...] quem vê língua, não como um sistema independente, mas como prática social, não consegue desmontá-

la em elementos menores, porque a vê atrelada à comunidade que a usa”. Nessa perspectiva, para (Leffa, 2012, p. 392) “[...] o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social”.

Explicitando a questão, Leffa (2012) compara o artista de rua que monta a maquete de um navio dentro da garrafa, introduzindo as peças pelo gargalo, ao professor, a quem, muitas vezes, é solicitada a inserção de “peças” na mente do aluno.

Neste sentido, considerando as dificuldades representadas pelos alunos no que diz respeito às regras gramaticais e por compreender a importância delas para o ensino-aprendizagem de inglês, concordo com Leffa (2012), pois entendo que o ensino da gramática precisa se dá de maneira contextualizada e flexível, em que a efetivação do idioma e das regras gramaticais que o regem, saiam das folhas de caderno e ganhem significado por meio da prática, em situações reais de comunicação.

Dessa forma, após discorrer sobre as categorias e subcategoria que originaram este capítulo, a seguir apresento um quadro com a síntese do exposto:

Quadro 18 - Síntese das representações, categorias de análise e trechos

Pergunta de pesquisa: Quais são as representações dos alunos sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas?			
Categoria temática: Representações de alunos do Ensino Médio sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas			
Quant.	Categoria de análise	Subcategoria de análise	Trechos
1 ^a	Metodologia prática, ativa e diversificada.	Não houve	<p>O inglês é ensinado de forma que dá para aprender, as metodologias são práticas [...] (Ághata – QI/P6).</p> <p>É ensinado de uma forma que os alunos conseguem compreender os assuntos (Aylla – QI/P6).</p> <p>A metodologia na escola é ativa [...] (Gabriela – QI/P6).</p> <p>[...] o ensino é transmitido é por meio de aulas interativas, práticas [...] (Maria – QI/P6).</p>

			<p>Meu ensino é bom, com algumas atividades práticas no decorrer da semana [...] (Náutilus – QI/P6).</p> <p>Os métodos utilizados na escola em que frequento foram ótimos [...] (Ryuk – QI/P6).</p> <p>A metodologia da professora que ministra aula é bem diversa, tentamos relacionar com as coisas do nosso cotidiano e com as coisas que gostamos [...] (Renata – QI/P6).</p>
2 ^a	Materiais utilizados no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública	Não houve	<p>[...] com o suporte de slides e vídeos explicativos sobre o assunto abordado (Ághata – QI/P6).</p> <p>[...] através de dinâmicas, livros didáticos e atividades (Gabriela – QI/P6).</p> <p>[...] o uso do data show (Maria – QI/P6).</p> <p>[...] com algumas atividades práticas no decorrer da semana, e com o livro didático eu consigo aprender bastante (Náutilus – QI/P6).</p> <p>[...] usamos os livros da escola. Aprendi a compreender mais o inglês com as aulas interativas (Renata – QI/P6).</p> <p>Depende muito do professor e do horário da aula, maior parte utiliza quadro e livro, [...] (Sanduíche – QI/P6).</p>
3 ^a	Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês	Dificuldades na pronúncia	<p>A vergonha de falar e errar (Ághata - QI/P4).</p> <p>Minha maior dificuldade é a oralidade. Tenho muita dificuldade na pronúncia das palavras (Gabriela - QI/P4).</p> <p>Ainda possuo dificuldades em pronunciar as palavras em</p>

		Dificuldades com a gramática	<p>inglês e saber traduzi-las (Maria – QI/P4).</p> <p>A pronúncia de algumas palavras (Náutilos - QI/P4). A pronúncia (Renata - QI/P4).</p> <p>são as regras básicas e na fala (Ryuk - QI/P4).</p> <p>As vezes em certas conjugações (Sanduíche - QI/P4).</p> <p>Verbos no particípio (Seraphine - QI/P4).</p>
--	--	------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

Diante do exposto, este subcapítulo teve por objetivo responder à pergunta de pesquisa: Quais são as representações dos alunos sobre como se dá o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no interior do Amazonas? para isso, as representações foram classificadas em três categorias de análise, as quais resumo nos parágrafos que seguem.

Na primeira categoria de análise – **Metodologias práticas, ativa e diversificada** os dados revelaram que as metodologias empregadas no ensino-aprendizagem de inglês são representadas pelos alunos como prática, ativa e diversificada, o que expõe o uso de diferentes metodologias, as quais consideram o contexto e as preferências dos alunos.

Na segunda categoria analisada – **Materiais utilizados no ensino-aprendizagem de inglês**, os dados revelaram que os materiais usados no ensino-aprendizagem de inglês são de forma majoritária o livro didático e o quadro. Contudo, emerge das representações que os professores adaptam e/ou criam materiais, além de investirem de forma financeira na aquisição de recursos didáticos, expondo a infraestrutura carente da escola.

As representações evidenciaram ainda que havendo outros materiais na escola, como por exemplo, o *data show*, abrem-se possibilidades para se ensinar-aprender inglês na escola pública, assim como contribui para um ensino-aprendizagem mais próxima do que se orienta na BNCC (Brasil, 2018).

Na terceira categoria de análise – **Dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês**, os dados mostraram que as dificuldades dos alunos no ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio da escola pública, no contexto em questão, recaem na pronúncia e nas regras gramaticais. Sendo que em relação a pronúncia, este estudo desvelou que alguns alunos podem se sentir inseguros por terem a representação de que saber falar inglês requer um padrão de pronúncia único, representado como “ideal”.

Dessa maneira, após analisar as representações dos alunos, participantes desta pesquisa, concluiu que para eles, ensinar-aprender inglês na escola pública é trabalhar com metodologia prática, ativa e diversificada, é considerar o contexto e as preferências dos alunos, é usar o livro didático, mas, adaptando-o e/ou elaborando materiais próprios; é lidar com infraestrutura inadequada; é investir em recursos próprios para promover um ensino-aprendizagem de inglês mais próximo do que orienta a BNCC (Brasil, 2018), é lidar com dificuldades, como por exemplo, pronúncia e regras gramaticais.

No próximo subcapítulo, apresento às possibilidades existentes para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo à luz das representações dos alunos.

3.2 POSSIBILIDADES, À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS, PARA SE TORNAR O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS MAIS EFETIVO

Nesta seção, o ponto de partida para a compreensão das representações dos alunos sobre as possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo, foram os dados gerados a partir do Questionário Investigativo 1 (Apêndice D), que foram compilados e organizados em quatro categorias de análise, como segue:

Quadro 19 - Categorização das representações dos alunos sobre as possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo

Ordem	Categorias de análise
1 ^a	Atividades práticas e dinâmicas
2 ^a	Carga horária
3 ^a	Interesse do aluno
4 ^a	Formação do professor

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

A seguir, ilustro com trechos das representações que deram origem a cada uma das categorias do quadro acima, iniciando pela primeira categoria definida como:

Quadro 20 - Atividades práticas e dinâmicas

No. de ordem	Trechos
1 ^a	Através de gincanas, aulas práticas e brincadeiras utilizando a língua inglesa (Ághata – QI/P7).
2 ^a	Eu aprendo bem com [atividades] dinâmicas (Bruna – QI/P6).
3 ^a	É preciso mais atividades práticas em que o aluno não tenha medo de praticar (Gabriela – QI/P7).
4 ^a	Eu aprendo inglês quando eu pratico (Gabriela – QI/P8).
5 ^a	Aprendi a compreender mais o inglês com as aulas interativas (Renata – QI/P6).
6 ^a	Aulas que sejam mais divertidas para que os alunos participem e não fiquem sobrecarregados com algo que não ajuda muito (Ryuk – QI/P7).
7 ^a	Eu aprendo inglês quando eu estou jogando , pois tenho que interagir com jogadores e escutando músicas e assistindo séries ou filmes (Ryuk – QI/P8).
8 ^a	Foram técnicas divertidas que fizeram toda a diferença no ensino. (Ryuk – QI/P6).
9 ^a	[aprendo com] algo dinâmico, leve e fácil de digerir vindo da metodologia do professor (Sanduíche – QI/P7).
10 ^a	Eu aprendo inglês quando eu pratico e tento aprender em casa e não só na escola (Seraphine – QI/P8).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

Conforme exposto, em se tratando de possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo, quatro das escolhas exposta no quadro acima, fazem referência à **prática**. Ághata, por exemplo, menciona **aulas práticas**, Gabriela recorre à **mais atividades práticas**, e Seraphine reforça que aprende inglês quando **pratica**, o que é endossado por Gabriela que afirma o mesmo.

Ao analisar esses dados, revelaram-se outras representações que merecem destaque: a primeira, emergiu da representação de Ághata ao mencionar **gincanas e brincadeiras** que empreguem o idioma, o que a meu ver, são sugestões de **aulas práticas**. Mas, chamo atenção, para o detalhe, **[aulas práticas] utilizando a língua inglesa**, pois entendo que seja uma sugestão para atividades dinâmicas planejadas com objetivos didáticos, em que o enfoque não seja apenas tornar as aulas divertidas, mas que sejam alternativas para o ensino-aprendizagem de inglês efetivo.

A segunda representação, que merece destaque, surgiu de Gabriela ao revelar receio de atividades práticas, uma vez que recorreu a **medo de praticar**, o que indica que alguns alunos percebem a sala de aula de inglês como um ambiente

em que não se pode cometer erros, o que a meu ver pode causar prejuízos no ensino-aprendizagem do idioma.

Essa insegurança demonstrada por Gabriela, também pode estar relacionada ao mito do falante nativo como já comentado na subcategoria - **Dificuldades da pronúncia** e, que segundo Leite, Oliveira e Almeida (2020, p. 7- 8), pode ser

[...] o cerne de muitos abandonos dos estudos da língua inglesa, de fracassos no aprender, de frustrações de alunos. Isso porque, uma vez que o padrão da língua a ser alcançado é o do nativo e este se mostra impossível, o aluno tende a entender que nunca terá um nível alto de proficiência da língua, já que se compara a um ideal de perfeição inatingível.

Prosseguindo a análise, a questão de aprender inglês em **casa** e na **escola**, mencionada por Seraphine vai ao encontro do exposto por Marzari e Gehres (2015) ao mencionarem que a falta de espaços de interação fora dos contextos formais de ensino é uma das dificuldades do aluno da escola pública.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês além da escola, é uma realidade que já ocorre em forma de política pública em 14 UFs brasileiras que oferecem a complementação do ensino de inglês de forma gratuita (British Council, 2019), como exposto no subcapítulo – **Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras**. Reforçando, menciono Arruda (2014, p. 6) que, ao pesquisar experiências bem-sucedidas no ensino-aprendizagem de inglês em escolas públicas e privadas, apontou que os alunos participantes “[...] escolhem ativamente oportunidades contextuais na busca de atividade significativa fora de sala de aula”.

Essas reflexões também reforçam algumas das narrativas trazidas por Paiva (2011) como fruto do Projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras (AMFALE), que traz relatos de ensino-aprendizagem de inglês de diferentes partes do Brasil e de países como China, Japão e Finlândia. Nesses relatos, aprendizes que se consideram bem-sucedidos como alunos, afirmaram que, ao estudarem, vão além da sala de aula, pois “[...] procuram oportunidades de interagir com outros falantes e buscam formas diversas de uso da língua (Paiva, 2011, p. 39).

Retomando a questão das atividades práticas mencionadas por Gabriela, encontro representações similares nas reveladas, quanto à essa questão, por Renata e Ryuk. Renata, por exemplo, menciona ter aprendido inglês por meio de **aulas**

interativas, Ryuk, com **aulas divertidas** e justifica que aprendeu inglês **jogando, escutando músicas e assistindo séries ou filmes**. Ele reforça, ainda, que em relação a sua trajetória na escola pública “Foram técnicas **divertidas** que fizeram toda a diferença no ensino”.

Reforçando essa perspectiva da música no ensino-aprendizagem de línguas, menciono estudos como os de Gobbi (2001), Niskier (2015) e Bechtold *et al.* (2023) que a consideram uma ferramenta que pode motivar os alunos a aprenderem inglês. Esse aspecto também foi abordado em Santos (2020) que em sua pesquisa apontou o uso da música como “[...] recurso significativo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na rede pública”.

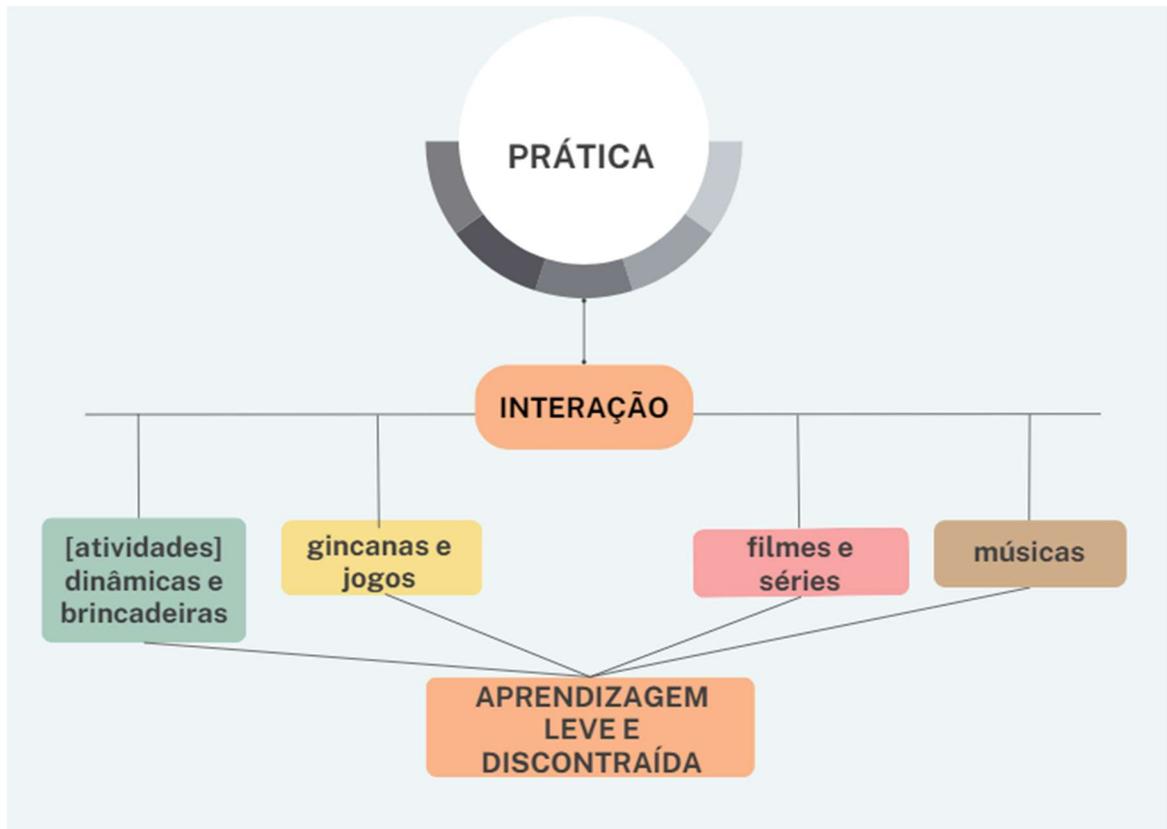
Quanto aos jogos, segundo pesquisas, também auxiliam na promoção do ensino-aprendizagem de inglês (Martins, 2014), e ultimamente, sob o termo *gamificação*, surgem como aliados no ensino-aprendizagem deste idioma (Barros; Cavalcanti, 2023, Borges; Correa, 2023, Leffa, 2014; 2020). Complementando, encontro em Arruda (2014) que os participantes de sua pesquisa se mostraram favoráveis à aprendizagem fora do ambiente escolar e veem de forma oportuna o uso do inglês em jogos de videogames, uma vez que os alunos podem adquirir familiaridade com o vocabulário usado nos jogos (Arruda, 2014).

Avançando na análise, percebo que Bruna recorreu ao verbo **aprender**, ao advérbio de intensidade **bem** e ao adjetivo **dinâmicas**, o que me leva a inferir que o advérbio **bem**, reforça que para ela a atividade dinâmica promove a aprendizagem de forma efetiva. Já Sanduíche, ao se referir às possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo, recorre a sua experiência revelando que aprende inglês com **algo dinâmico[a], leve e fácil**, o que me leva a inferir que, para ele, aulas **dinâmicas, leve e fácil [eis]** estão relacionadas à metodologia do professor.

Como se nota, as representações revelam que os significados das palavras se aproximam: **brincadeiras, gincanas, jogos, músicas, filmes e divertidas, leve e [atividades] dinâmicas**, as quais, a meu ver, têm uma característica em comum: demandam **prática** e possibilitam a **interação**, o que, na representação dos alunos, finda tornando o ensino-aprendizagem de inglês mais leve e efetivo.

Para melhor ilustrar essa reflexão, apresento a imagem que segue:

Figura 4 - Síntese das representações dos alunos sobre atividades práticas e dinâmica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados.

No que tange às atividades práticas, considero que houve um consenso nas representações reveladas pelos alunos o que vai ao encontro do exposto por Moscovici (2007, p. 41) para quem as Representações Sociais após criadas, “[...] adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem [...]”. Vejo, assim, nesse caso, que as representações parecem se encontrar.

Após o debate da primeira categoria de análise, Atividades práticas e dinâmicas, passo à segunda categoria, carga horária, apresentando, no quadro abaixo, trechos das representações que a originaram:

Quadro 21 - Carga horária

No. de ordem	Trechos
1 ^a	Aumentando as aulas durante as semanas, trazendo aulas interativas e dinâmicas, trazendo conteúdos com abordagem interessante (Renata – QI/P7).
2 ^o	Mais tempo de aula por semana, para que o professor veja a dificuldade do aluno e o ajude (Náutilos – QI/P7).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Investigativo (Apêndice D).

Como é exposto acima por Renata, uma das possibilidades de se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo é **aumentando as aulas durante a semana**. Náutilos concorda ao lembrar a necessidade de se ter **mais tempo de aula** e justifica que uma carga horária maior, é para que o professor **veja a necessidade do aluno e o ajude**, indicando que a carga horária atual é insuficiente para que o professor **veja** a dificuldade do aluno.

Essas representações dialogam com vários autores, como por exemplo, Marzari e Gehres (2015) ao relatarem a carga horária reduzida, entre as dificuldades enfrentadas por alunos da escola pública.

À propósito, esse assunto da carga horária no ensino-aprendizagem de inglês é tratado neste trabalho, em dois momentos do Capítulo 1 - Referencial teórico: no subcapítulo **Breve histórico do ensino de inglês no Brasil**, em que comento sobre a perda de carga horária no ensino de inglês ao longo dos anos, e no subcapítulo **Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras**, em que exponho algumas políticas públicas voltadas para a complementação da carga horária para o ensino-aprendizagem de inglês nos estados brasileiros.

Dessa maneira, nota-se que a carga horária no ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas vem sendo apontada já há muitos anos como insuficiente (Leffa, 2011; Lima, 2007; 2011) o que também é comentado nos dias de hoje por Bezera e Araújo (2023). Assim, vê-se que o assunto sobre carga horária insuficiente não é uma discussão recente e as representações aqui reveladas reforçam a necessidade do aumento da carga horária para o ensino-aprendizagem de inglês.

Prosseguindo, trago, a seguir, representações que deram origem a próxima categoria de análise:

Quadro 22 - Interesse do aluno

Ordem	Trechos
1 ^o	Eu aprendo inglês quando eu me esforço em obter mais conhecimentos do idioma (Maria – QI/P8).
2 ^a	Eu aprendo inglês quando eu me dedico a isso (Náutilos – QI/P8).
3 ^a	A princípio do aluno , gentileza e o mínimo de interesse com a matéria, sua disponibilidade , o tempo e o horário de aula (Sanduíche – QI/P7).
4 ^a	Eu aprendo inglês quando eu tenho interesse e preciso muito (Sanduíche – QI/P8).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Investigativo (Apêndice D).

Ao escolher o termo **esforço**, pode se depreender que Maria reconhece a importância do comprometimento do aluno para que a aprendizagem seja efetiva, o que também se nota no revelado por Náutilos ao fazer uso da palavra **dedico** e por Sanduíche que considera o **interesse** e a **disponibilidade** como necessários para que ocorra o ensino-aprendizagem. À propósito, Sanduíche justifica que aprende inglês quando se **dedica** e **precisa muito**, o que leva a inferir que para alguns alunos o interesse pode ser motivado pela necessidade.

Nessas representações, percebo algumas atribuições conferidas ao aluno para que o ensino-aprendizagem seja efetivo, como por exemplo, **esforço**, **dedicação**, **interesse**, **disponibilidade** e **necessidade**, o que se relaciona ao exposto por Marzari e Gehres (2015) e Mesquita (2021) que em suas pesquisas apontam o desinteresse dos alunos quanto ao inglês e afirmam que isso se configura como uma das dificuldades enfrentadas pelo professor. Portanto, concluo que segundo os participantes desta pesquisa, para que o ensino-aprendizagem de inglês ocorra de forma efetiva é necessário que o aluno tenha **interesse**, **disponibilidade**, **dedique-se** e **se esforce**.

A seguir apresento alguns trechos com as representações que determinaram a quarta e última categoria de análise desse subcapítulo:

Quadro 23 - Formação do professor

Ordem	Trechos
1 ^a	Os professores precisam estudar mais sobre inglês para poder dar uma ótima aula sobre inglês (Bruna – QI/P7).
2 ^a	[...] maior parte das vezes que pude ter melhor atenção e aprendizagem teve a ver com a forma que o professor interage e cria simpatia , isso influencia muito na atenção do aluno e no quão interessante ele acha a aula (Sanduíche – QI/P6).

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário Investigativo (Apêndice D).

Ao afirmar que **os professores precisam estudar mais sobre inglês**, Bruna sugere a necessidade de aprimoramento da competência linguística⁹ do professor em relação ao idioma, o que segundo Basso (2001) está relacionado a necessidade formação deste profissional. Essa perspectiva vai ao encontro do preconizado por

⁹ Para Basso (2001, p. 152-153), trata-se da “[...] capacidade de organizar a nova língua gramaticalmente (implícita ou explicitamente, oralmente ou por escrito), de modo a ser reconhecida como amostras reais da mesma, bem como a reconhecer partes fundamentais de um texto, as relações contextuais ou metalinguísticas (Dascal & Weizman, 1987) estabelecidas intratextualmente, a coerência deste com o contexto, com o mundo, ou ainda os elementos coesivos deste texto”.

autores como Celani (2003) e Leffa (2009, p. 123), que ao retratar a questão, lembra que “[...] a falta de domínio da língua que ensinam é uma realidade para muitos professores de línguas no Brasil [...]”, sendo que no Amazonas, a necessidade de formação de professores é endossada pelos estudos de Monteiro (2009) e Medeiros (2022).

Como é exposto acima, há diversos debates sobre a formação inicial e contínua de professores. No que concerne à formação inicial no Amazonas, como exposto em British Council (2019), 7,1% dos professores de língua estrangeira do Ensino Médio que atuam na rede estadual de ensino no estado têm apenas Ensino Médio o que vai ao encontro de Monteiro (2014) e Marzari e Gehres (2015) que comentam em suas pesquisas, a situação dos professores que não têm formação específica na área em que atuam. Já a formação contínua, segundo Celani (2003, p. 371), envolve professores em serviço e se refere “[...] a ideia de um processo contínuo envolvendo “reflexão e crítica sobre sua própria prática” e não apenas “cursos de reciclagem” ou “treinamento” do professor [...]”. Dessa forma, percebe-se que essa necessidade de ações voltadas à formação de professores desvelada nas representações, pode se referir à necessidade de formação inicial e contínua apontadas em British Council (2019), Marzari e Gehres (2015), entre outros. Especificamente no que se refere à formação de professores de inglês no Amazonas, a questão é debatida em Freitas (2020), Medeiros (2022) e Monteiro (2009, p. 76), para quem “[...] o Amazonas é um amplo campo para investimentos na formação continuada de professores”.

À vista disso, lembro aqui a minha experiência como professora de inglês no interior do Amazonas ao enfrentar tanto a necessidade de formação inicial, quanto de contínua. Apenas à título de exemplificação, de busca por formação contínua, durante esses nove anos de atuação no interior do estado, tive pela Seduc (AM), apenas um evento de formação específica no campo do ensino-aprendizagem de inglês e que foi realizado na capital, Manaus (AM), e não em Coari (AM), cidade em que morava e estava lotada. Quanto a outros eventos de formação contínua, menciono que procurei por conta própria, eventos variados tanto presenciais quanto on-line, o que a meu ver, demonstra algumas das dificuldades do professor do interior do Amazonas que busca aprimoramento profissional. Em suma, apesar da minha dedicação em buscar conhecimento na área, a ausência de eventos presenciais e a qualidade precária de acesso à internet para os eventos on-line, protagonizaram momentos de frustração na

minha formação profissional. Assim, vê-se que a necessidade de eventos de formação destinados a professores de inglês no interior do estado, urge.

Na segunda representação ilustrada no Quadro 23 - Formação do professor, Sanduíche relata que tem **maior aprendizagem** quando o **professor interage** e **cria simpatia**, o que pode significar que essas características conferidas ao professor, simpatia e possibilidade de interação, contribuíram para a sua aprendizagem, o que comunga com o defendido por Leffa (2011) e por Silva, L. (2022, p. 42) para quem “[...] a afetividade contribui significativamente para a aprendizagem, além de melhorar a relação aluno e professor”.

Sobre esse assunto, cabe lembrar que Krashen (1985), em seus estudos, sugere algumas hipóteses quanto as variáveis afetivas que influenciam o processo de aquisição de uma segunda língua, como por exemplo, a motivação, a autoconfiança e a ansiedade. Ao discutir sobre essas variáveis o autor menciona o filtro afetivo como um dos fatores que pode figurar como uma barreira no processamento e na internalização da informação. Então, pode-se perceber por meio dos dados desta pesquisa que o filtro afetivo também pode influenciar, de alguma maneira, o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, no contexto investigado.

Dando sequência à análise, Sanduíche recorre aos verbos **interagir** e **criar simpatia**, os quais depreendo que sejam características relacionadas à metodologia adotada pelo professor, uma vez que a palavra **interage** pode estar associada à forma como as aulas são conduzidas, se o professor oportuniza momentos para os alunos interagirem ou se eles ficam apenas sentados de forma passiva em suas carteiras, pois “[...] a afetividade, ligada à interação, é essencial para a relação aluno e professor (Silva, L. 2022, p. 43).

A relação entre interação e aprendizagem, já protagonizou diversos debates e autores como Piaget (1976) e Vygotsky (2002), por exemplo, são referências para investigações desenvolvidas até hoje e que embora sejam apresentadas sob perspectivas diferentes, em ambos os casos a interação emerge como indispensável. Quanto ao assunto, lembro também de Freire (2005, p. 47) que defende a interação, mencionando que é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”.

Outro aspecto que chama atenção, diz respeito ao desejo de Sanduíche pela **simpatia** em sala de aula, uma vez que essa característica emerge com uma possibilidade de se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo. Essa

perspectiva, alinha-se ao pensamento de Leffa (2011) que ao abordar possíveis soluções para os problemas que o ensino de línguas estrangeiras enfrenta no Brasil, argumenta em favor de se criar uma parceria entre professor e aluno.

Corroborando esses apontamentos Silva, L. (2022, p. 52) verificou, em seu estudo, que alunos e professores de línguas da escola pública

[...] valorizam os aspectos afetivos, uma vez que eles influenciam diretamente na relação aluno e professor, proporcionando benefícios como ambiente mais harmonioso, alegre, alunos mais desinibidos na hora de falar a língua estrangeira, mais interesse pela disciplina, alunos buscando mais conhecimento etc. (Silva, L. 2022, p. 52).

Diante do exposto, as representações desvelaram que a relação entre o professor e o aluno é umas das possibilidades para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo na escola pública.

Isto posto, finalizando este subcapítulo, apresento um quadro com a síntese dos resultados que buscam responder à segunda pergunta de pesquisa:

Quadro 24 - Síntese dos resultados das representações, categorias de análise e trechos

Pergunta de pesquisa: À luz das representações dos alunos, quais as possibilidades para se tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo?		
Categoria temática: possibilidades para tornar esse ensino-aprendizagem de inglês efetivo a luz das representações dos alunos		
N.º de ordem	Categoria de análise	Trechos
1ª	Atividades práticas e dinâmicas	<p>Através de gincanas, aulas práticas e brincadeiras utilizando a língua inglesa (Ághata – QI/P7).</p> <p>Eu aprendo bem com dinâmicas (Bruna – QI/P6).</p> <p>É preciso mais atividades práticas em que o aluno não tenha medo de praticar (Gabriela – QI/P7).</p> <p>Eu aprendo inglês quando eu pratico (Gabriela – QI/P8).</p> <p>Aprendi a compreender mais o inglês com as aulas interativas (Renata – QI/P6).</p> <p>Aulas que sejam mais divertidas para que os alunos participem e não fiquem sobrecarregados com algo que não ajuda muito (Ryuk – QI/P7).</p>

		<p>Eu aprendo inglês quando eu estou jogando, pois tenho que interagir com jogadores e escutando músicas e assistindo séries ou filmes (Ryuk – QI/P8).</p> <p>Foram técnicas divertidas que fizeram toda a diferença no ensino (Ryuk – QI/P6).</p> <p>Algo dinâmico, leve e fácil de digerir vindo da metodologia do professor (Sanduíche – QI/P7).</p> <p>Eu aprendo inglês quando eu pratico e tento aprender em casa e não só na escola (Seraphine – QI/P8)</p>
2 ^a	Carga horária	<p>Mais tempo de aula por semana, para que o professor veja a dificuldade do aluno e o ajude (Náutilos – QI/P7).</p> <p>Aumentando as aulas durante as semanas, trazendo aulas interativas e dinâmicas, trazendo conteúdos com abordagem interessante (Renata – QI/P7).</p>
3 ^a	Interesse do aluno	<p>Eu aprendo inglês quando eu me esforço em obter mais conhecimentos do idioma (Maria – QI/P8).</p> <p>Eu aprendo inglês quando eu me dedico e percebo a sua importância (Renata – QI/P8).</p> <p>A princípio do aluno, gentileza e o mínimo de interesse com a matéria, sua disponibilidade, o tempo e o horário de aula (Sanduíche – QI/P7).</p> <p>Eu aprendo inglês quando eu tenho interesse e preciso muito (Sanduíche – QI/P8).</p>
4 ^a	Formação do professor	<p>Os professores precisam estudar mais sobre inglês para poder dar uma ótima aula sobre inglês (Bruna – QI/P7).</p> <p>Algo dinâmico, leve e fácil de digerir vindo da metodologia do professor (Sanduíche – QI/P7).</p> <p>[...] maior parte das vezes que pude ter melhor atenção e aprendizagem teve a ver com a forma que o professor interage e cria simpatia, isso influencia muito na atenção do aluno e no quão interessante ele acha a aula (Sanduíche – QI/P6).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Questionário Investigativo (Apêndice D).

Assim no intuito de responder à pergunta de pesquisa: “**À luz das representações dos alunos, quais as possibilidades para se tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo?**” classifiquei as representações em cinco categorias de análise resumidas nos parágrafos que seguem.

Na primeira categoria de análise – **Atividades práticas e dinâmicas** os dados revelaram que aulas práticas e interativas envolvendo brincadeiras, gincanas, jogos, músicas, filmes e dinâmicas que façam uso do idioma, na representação dos alunos, possibilitam o ensino-aprendizagem de inglês de maneira efetiva.

Contudo, compete lembrar que algumas aulas demandam concentração, como argumenta Sousa (2019) e, por isso, acredito que as sugestões dos alunos devem ser vistas como possibilidades, de modo a romper com um cenário ultrapassado, mas, ainda presente em muitas salas de aulas, em que os alunos costumam ficar apenas sentados por horas ouvindo o professor falar, principalmente quando este professor não possui recursos que auxiliem na sua prática docente.

Além disso, chamo atenção para a necessidade de atividades práticas que sejam planejadas, que tenham um objetivo de aprendizagem, que sejam contextualizadas e que não se configurem apenas como um passatempo.

Quanto à segunda categoria analisada – **Carga horária**, os dados retomam um assunto que é alvo de muitas discussões, ao revelarem que a carga horária para o ensino-aprendizagem de inglês é insuficiente e que com uma carga horária maior o professor poderia ajudar mais os alunos em suas dificuldades.

Na terceira categoria – **Interesse do aluno**, os dados apontaram que, para que o ensino-aprendizagem de inglês ocorra de forma efetiva, faz-se necessário interesse, disponibilidade, dedicação e esforço por parte do aluno. Além disso, foi revelado que o aluno se esforça quando percebe a necessidade de uso do idioma, o que, a meu ver, justifica eles conseguirem participar de jogos que exigem conhecimentos em inglês. Cabe lembrar que despertar o interesse do aluno para a aprendizagem pode não ser uma tarefa tão simples, sobretudo em contextos com poucos recursos, como foi o desta pesquisa.

Na penúltima categoria analisada – **Formação do professor**, as representações revelaram que para que ocorra o ensino-aprendizagem de inglês de forma efetiva, os professores precisam de formação inicial, de formação contínua e promover a interação em sala de aula, estabelecendo um relacionamento de parceria com os alunos.

Quanto ao assunto, entendo que se fazem necessárias políticas públicas voltadas para o incentivo e formação de professores que atuam na educação e não têm habilitação na área, assim como, políticas públicas destinadas à formação contínua para que professores já habilitados possam se atualizar e se atualizar quanto as novas discussões, rumos e possibilidades para o ensino-aprendizagem de inglês.

Nessa senda, retomo novamente à minha experiência profissional e admito que a minha prática docente e a relação com meus alunos vêm sendo aprimoradas desde a primeira formação da qual participei, o que me motivou e motiva a continuar buscando possibilidades de melhorar a minha prática em sala de aula.

Desta forma, à luz das representações dos alunos, para se tornar o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública mais efetivo, deve-se: promover aulas práticas e interativas, aumentar a carga horária do ensino-aprendizagem de inglês, aumentar o interesse, a disponibilidade e a dedicação dos alunos, deve haver uma melhor formação inicial e contínua do professor, e se deve melhorar a relação entre professor e aluno, com maiores oportunidades de contato com o idioma dentro e fora da escola.

No próximo capítulo, apresento as **Considerações Finais**, em que retomo os objetivos que orientaram esta pesquisa, exponho, também, a síntese dos resultados alcançados, algumas possíveis contribuições da pesquisa e, por fim, sugiro assuntos para pesquisas futuras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado na Introdução, as motivações que deram origem a esta pesquisa caminham junto à minha história profissional e de vida, e iniciaram com a vontade de entender sobre os fatores que estão relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês, intensificaram-se com a minha atuação como professora da escola pública, a partir das representações que construí atuando nesse contexto.

Some-se a isso a busca pelo aprimoramento da minha prática docente, por uma compreensão maior sobre esse assunto que direcionou a minha trajetória profissional, pela possibilidade de contribuir com reflexões que possam originar mudanças favoráveis na atuação de professores e de alunos em sala de aula e, sobretudo, reflexões que possam trazer benefícios ao ensino-aprendizagem de inglês no Amazonas.

Assim, esta foi pesquisa inserida na Linguística Aplicada e teve como objetivo geral investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês em uma escola pública em Coari (AM) e, como específicos, identificar e compreender, à luz das representações dos alunos, como se dá o ensino-aprendizagem de inglês no interior do Amazonas e analisar as possibilidades para tornar esse ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso e realizado com 10 aluno do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de tempo integral, localizada em Coari no interior do Amazonas. Os dados foram gerados a partir dois questionários, um de perfil (Apêndice C) e outro investigativo (Apêndice D), e para a sua análise foi adotada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

No que diz respeito às representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no interior do Amazonas, foi revelado que se dá por meio de metodologias práticas, ativas e diversificadas, que consideram o contexto e as preferências dos alunos. Como materiais utilizados, foi apontado, principalmente, o livro didático fornecido pelo PNLD (Brasil, 2011), o quadro, materiais adaptados e/ou criados pelos professores e o *data show* de propriedade do próprio professor, devido à carência desse recurso na escola.

Desse modo, os dados evidenciaram a ausência de materiais didáticos na escola pública, revelando que há, inclusive, gasto financeiro próprio dos professores na aquisição deles. Quanto às dificuldades dos alunos, foram destacadas questões

relacionadas à insegurança e ao medo de errar ao pronunciarem uma palavra e, também, a dificuldade com as regras gramaticais do inglês.

Em relação às possibilidades de se tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo, as representações dos alunos revelaram que atividades práticas e dinâmicas são atrativas e promovem a interação, competindo para o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo. Entretanto, foi ressaltada a necessidade de se ter objetivos de ensino-aprendizagem pré-estabelecidos nesses tipos de atividades. Outras possibilidades foram relacionadas a algumas sugestões como o aumento da carga horária destinada ao ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, à complementação dos estudos do idioma para além da sala de aula, ao aumento do interesse dos alunos, à relação entre professor e aluno, à competência linguística e à formação inicial e contínua do professor.

Entre as contribuições desta investigação, menciono as que cooperaram com o aprimoramento da minha prática docente, uma vez que o estudo ampliou a minha compreensão sobre como os alunos aprendem inglês de forma efetiva, sobre a vontade dos alunos de participar de atividades mais práticas e sobre a necessidade de uma relação de empatia entre professor e aluno, além de reforçar que alguns estudantes relataram que se sentem inibidos em participar das atividades pelo medo de errar na pronúncia, o que me levou a repensar a minha prática docente e a refletir sobre formas de como se pode criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais confortável para se trabalhar a pronúncia em sala de aula. À vista disso, como professora, acredito que estas contribuições possam orientar aplicações pedagógicas e trazer reflexões para professores que, assim como eu, buscam aprimorar a sua prática docente.

Como contribuições acadêmicas, vejo que esta pesquisa se somou à de Monteiro (2014), uma vez que ampliou o debate sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública no interior do Amazonas, desvelando aspectos como a carência da formação de professores do interior, a necessidade da oferta de programas públicos e gratuitos voltados para a complementação do ensino-aprendizagem de inglês e a carência de material nas escolas.

Os dados trazidos neste trabalho podem, de alguma forma, suscitar reflexões sobre a necessidade de uma estrutura mais adequada para as escolas de Tempo Integral, como por exemplo, investimento em materiais didáticos, em *data show*, em máquinas de fotocópias para os professores, em laboratórios com conexão à internet

e outros materiais que auxiliem o professor na promoção de um trabalho docente mais prático, dinâmico e efetivo. Pode ainda fundamentar, de alguma maneira, os debates acerca do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017b), sobretudo em relação à carga horária para o ensino-aprendizagem de inglês.

Os resultados desta pesquisa podem, também, se somar às discussões acerca da implementação e/ou aprimoramento de políticas públicas que contribuam para o ensino-aprendizagem de inglês no estado. Além de fornecer mais dados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) da UFAM e ao Projeto de Pesquisa Formação de Professores de Línguas Face às Demandas Socioculturais de Ensino-aprendizagem, dos quais faço parte, os resultados deste trabalho podem enriquecer pesquisas de outros grupos que discutam o assunto.

Como sugestões, recomendo a implementação de três ações, a primeira diz respeito a um maior investimento em programas que fomentem e viabilizem a formação inicial de professores, o que pode ser realizado por meio da ampliação do PARFOR e da oferta de cursos como o de Licenciatura em Letras/Inglês mediado por tecnologia que, inclusive, já vem sendo ofertado pela UEA em várias cidades do interior do Amazonas, inclusive em Coari (AM), que conta com uma primeira turma, em formação, de vinte e um alunos.

A segunda ação diz respeito à oferta de Programas voltados para a formação contínua de professores que atuam no ensino de inglês no interior do Amazonas, seja pelo Centro de Mídias que o estado do Amazonas possui ou por meio de formações presenciais. Advirto que essas formações precisam ser planejadas para auxiliar o professor com os reais problemas que enfrentam em sala de aula e que devem ser desenhadas por profissionais que conheçam as questões e condições contextuais do interior do estado. Ressalto que essas formações devem ser momentos para a construção e troca de conhecimentos, figurando como um reflexo do que se deseja ver o professor fazer em sala de aula com os recursos que se dispõe.

A terceira ação se refere a criação de Programas públicos e gratuitos voltados para a complementação do ensino de inglês ofertado na escola pública. Para o desenvolvimento dessa ação, pode-se tomar como referência os programas desenvolvidos nas 14 UFs Brasileiras que possuem esse tipo de política pública (British Council, 2019). Um programa desse tipo pode ter impacto positivo, sobretudo ao se considerar os municípios amazonenses em que não há cursos de inglês públicos ou mesmo privados.

Após expor essas três ações, lembro que a formação do professor é fundamental, mas para além disso, o educador precisa de materiais didáticos e outras condições nas escolas para assim colocar em prática o que se aprende nessas formações.

Quanto às limitações que de alguma forma dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa, a primeira diz respeito à dificuldade de afastamento pela SEDUC/AM das salas de aula para dedicação à pesquisa, pois concebo este curso de Mestrado como um processo de transformação, logo desafiador, e desenvolver todas as etapas de uma pesquisa científica exige tempo e dedicação, o que finda sendo um processo penoso quando se passa o dia em sala de aula.

A segunda diz respeito a duas questões que se relacionaram durante essa pesquisa: o período de isolamento social causado pela Covid-19, que fez com que as aulas desse Mestrado fossem ministradas de modo remoto e a dificuldade de acesso à internet, pois como professora moradora do interior do estado, enfrentei diversos momentos de queda de conexão em que precisei me ausentar das aulas. Soma-se a isso, a ansiedade, apreensão e desânimo causados pela insegurança quanto à minha participação nas aulas e em apresentações que eram requeridas.

Finalizando, lembro que, durante o desenvolvimento deste trabalho algumas questões emergiram, gerando as seguintes reflexões: qual seria o objetivo do ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio das escolas do Amazonas? É possível alcançar os objetivos propostos em Brasil (2018) para o ensino-aprendizagem de inglês com a carga horária e com os recursos disponíveis, atualmente, nas escolas? São questionamentos que faço, já pensando em pesquisas futuras.

Diante do exposto, apesar de não ser objetivo deste estudo, percebo que este narra a trajetória de uma professora do interior do Amazonas que enfrentou diversos desafios em busca de formação contínua, o que acredito que ilustre, de alguma maneira, a realidade e dificuldades de outros professores interioranos que também buscam por formação. Por isso, como sugestão para futuros trabalhos, sugiro a realização de novas investigações sobre a formação de professores no interior do Amazonas e, a conselho, ainda que sejam desenvolvidos estudos que se debrucem sobre o ensino-aprendizagem de inglês em outras escolas do interior do estado, sobretudo em escolas com salas superlotadas, pois dessa maneira seria possível o aprofundamento das discussões aqui propostas e, quem sabe, o desvelamento de outras realidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. Dificuldades encontradas por professores de língua inglesa de instituições privadas de ensino superior. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 05, 2009.

ALENCAR, A. U. R. C. Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara: um estudo de caso. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

AMAZONAS. Nº 24/2014-CONSUNIV. Universidade do Estado do Amazonas. Amazonas, 2014

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas. Pontes, 4 ed., 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 2003.

AMAZONAS. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Manaus, 2019. Disponível em: https://www.sedecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/PIB_municipal_2019. Acesso em 15 de out. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). **Proposta curricular de língua inglesa para o Ensino Médio**. Manaus, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, L. A de. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: um estudo de caso. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ARRUDA, C. F. B. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. 2014. 251 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ASSIS – PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, L. P. **Fonologia**: a fala amazonense e sua influência no ensino de inglês. Manaus: UA, 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARROS, R. T.; CAVALCANTI, H. P. R. A gamificação como estratégia pedagógica para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 223-234, 2023.

BASTOS, M. A. C.; GUILHERME, A. P. O retorno às aulas híbridas em uma escola pública no Amazonas (Brasil) no período de pandemia 2020-2021: um estudo de caso sobre novos desafios docentes. **Revista Educação e Humanidades**, Manaus, v. 3, n. 2, p. 191-206, jul/dez. 2021.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal: um curso de letras em estudo**. 2001. 503 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BECHTOLD, I.; BECKER, F. D.; LUSA, V. C. M. R.; BONIN, J. C. É possível ensinar inglês com música? Uma reflexão sobre música e aprendizagem. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 20, n. 3, p. 181-195, 23 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7203/5095>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BESSA, N. R. N. Competências específicas de língua inglesa à luz da abordagem comunicativa. **Revista Estudos em Letras**, v. 2, n 1, p. 30-60, jan/jun. 2021. Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5778/4064>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BEZERA, L. T. F.; ARAÚJO, C. S. A ineficiência do ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito da escola pública: um olhar para os letramentos, bncc e a adoção de práticas de metodologias ativas. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 8, n. 1, p. 123-136, 2023.

BORGES, S. K.; CORRÊA, R. E. C. Free fire: gamificação como proposta de ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de ensino fundamental do baixo Tocantins/Cametá/PA. **Revista Campo do Saber**, v. 9, n. 1, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal. Brasília, 2005. Disponível em < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65>>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a.

BRASIL. Lei 13.415. **Diário Oficial da União**, 17.2.2017b, Seção 1, p.1.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Portaria nº 1045, 2010. Disponível em < https://www.ppgl.ufam.edu.br/images/RESOLUCOES/PORTARIA_1045_18_de_agosto_de_2010>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Edital Nº 040/2023, de 25 de agosto de 2023. Disponível em: < sei.ufam.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1873202&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (2011)
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Inglesa. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas para o Ensino para o ensino de inglês**: um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo. 2019.

CALDAS, M. R. A. A leitura de textos em inglês na formação inicial de professores do curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Pará. 2024. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2024.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 543-555, 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A. (org.) (2003) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 231, 2002.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais**: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1988.

CETIC. BR. TIC EDUCAÇÃO 2018. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. **Livro eletrônico**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em 20 jan. 2020.

CORDEIRO, H. L. O. M. **O ensino de inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia da Covid-19**. 2022. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

CICHELERO, M. **Representações de professores de inglês sobre o livro didático**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (4ª reimpressão, 2018).

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. 5. ed. Oxford: OUP, 2011.

EIDELWEIN, M. H.; MOTTIN, L. P. A língua inglesa na escola sob o ponto de vista de alunos e professores: implicações no ensino e na aprendizagem. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2021.

FARR, R. M. (2002). A individualização da psicologia social. In Guareschi, P. & Campos, R. H. F. (Eds.), **Paradigmas em psicologia social: A perspectiva Latino-Americana** (pp. 11-26). R.J.: Vozes.

FINARDI, K. R; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 66, p. 239-284, 2014.

- FOGAÇA, F. M.; LOUREIRO, J. M. I.; CALVO, L. C. S. Um olhar para o ensino de gramática de língua inglesa (LI) em uma sala de aula do contexto regular público de ensino. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 2, n. 2, 2020.
- FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. **Revista Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004.
- FERREIRA, A.M. **Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**: um estudo de caso no contexto da educação básica. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental: uma análise discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 10, n.10, p. 159-175, 2005.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem). Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis. issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.
- LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V.; IRALA, V. (2014) O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: **Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação**. Buenos Aires. **Anais**. 2014. p. 1-12.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 275-295, 2011.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-190.

LEITE, P. M. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; ALMEIDA, C. F. Inglês como Língua Franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Trem de Letras**, v. 7, n. 1, p. 1- 18, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/743/979>. Acesso em: 14 set. 2023.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016.

MARTINS, C. P. P. **A importância do jogo no ensino: aprendizagem, nomeadamente da língua inglesa no primeiro ciclo do ensino básico: um estudo de caso múltiplo**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.

MARZARI, G. Q.; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein**, n. 14, v. 7, p. 12-19, 2015.

MEDEIROS, E. M. **As práticas pedagógicas de professores de Inglês para Fins Específicos na Universidade Federal do Amazonas**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2022.

MESQUITA, S. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-26, 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC)**. 2014. 222 f. Tese

(Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **O ensino do inglês instrumental voltado para a leitura**: origens e tempos presentes. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. **Cadernos UniFOA**, v. 4, n. 10, p. 27-32, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NISKIER, A. A linguagem da música. **Diário da manhã, Goiás**, p. 1, 2015.

OLIVEIRA, R. M.; LAGO, N. A. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. **Diálogo das Letras**. Pau dos Ferros, v. 9, 2020. em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2456/2275> Acesso em: 18 jul. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. A. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33 – 46. Edição do Kindle.

PAIVA, V. L. M. O. A. LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. O. A. www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n1, p. 93-116. 2001.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTEL, K. C. A. **Crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da Educação Básica da cidade de Manaus/AM**. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUC SP. In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.; RAMOS, R.C.G. **A abordagem instrumental no Brasil**: um

projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

RAMOS, E. S. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: Lima, D. C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RODRIGUES, A. F. B. **O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em tempos de pandemia de Covid 19: um estudo de caso à luz das representações**. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

SANTOS, T. A. A. **O impacto da música no ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2020. 83 f. Tese de Doutorado – Universidade do Algarve, 2020.

SCHLATTER, M. 2015. **A construção de instrumentos de avaliação em PLA**. Idiomas sem Fronteira, Ministério da Educação.

SGORLA, K.; BAUMGÄRTNER, C. T. Apontamentos sobre o percurso histórico do ensino público de línguas estrangeiras no Brasil: do império à BNCC. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17, n. 01, p. 214-237, 2024.

SILVA, L. R. A. O discurso de alunos e professores de línguas sobre a afetividade na relação aluno e professor: um estudo de caso na escola pública. 2022. 72 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2022.

SILVA, J. R. **Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2017.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – leitura: um estudo de caso no IFAM**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2019.

SOUZA, S. C. B. **Teacher's representations of the English language in Santarém, Pará**. 2012. 96 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOUZA, S. A. F. **Internet e Ensino de Línguas**. Manaus, 2000. Disponível em <<https://www.leffa.pro.br/tela2/livros/Internet.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2020.

STAKE, R. E. **Case studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Strategies of qualitative inquiry*. 2. ed. Londres: SAGE Publications, 2003. p. 134-164.

TAVARES, J. R. **Representações de professores de inglês de escolas públicas sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus**. 2021.

103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.12, n. 4. 2012.

TUFFANI, E. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **Revista Solettras**, São Gonçalo, ano IX, n. 17, p. 64-80, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras e Literatura Inglesa**. Amazonas. 2019.

VALE, M. C. Q. **Crenças de ensinar de professores x crenças de aprender de alunos de inglês como LE**: um estudo de caso. 2014. 133 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6° ed. São paulo: Martins Fontes, 2002.

WERNECK, G. L. C.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 36, n. 5. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUEN, K. S. YE, Z. W. FUNG, S. Y. **Sars-CoV-2 e Covid-19**: as questões de pesquisa mais importantes. *Cell & Bioscience*, v. 10. n. 40, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. História. Manaus: UFAM, s. d. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 6 jan. 2023.



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O(A) Sr(a). está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês: um estudo de caso na escola pública em Coari (AM)**”, cuja pesquisadora responsável é Maria Ayane Costa Bastos, mestranda em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, e os objetivos específicos são: refletir acerca do que é ensinar-aprender inglês na escola pública no interior do Amazonas à luz dessas representações e identificar e propor possibilidades que visem tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo.

O(A) Sr(a). está sendo convidado porque está finalizando a última etapa do Ensino Básico e com base na sua vivência na escola pública, você pode contribuir muito para as discussões que o estudo propõe. O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite participar, sua participação consiste em responder a um questionário de perfil e a um questionário investigativo, ambos com perguntas fechadas e abertas, o primeiro questionário contém perguntas que irão ajudar a traçar o seu perfil como participante, o segundo é voltado para conhecer as suas representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Os questionários serão aplicados na escola alvo da investigação mediante a autorização da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr(a). são possíveis desconfortos e/ou constrangimento ao expor suas representações para responder ao questionário investigativo sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: dar visibilidade as dificuldades enfrentadas pelos participantes no que concerne ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, expor dados que originem reflexões sobre as possibilidades de aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês no referido contexto, visando ainda colaborar para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas do Amazonas.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. A pesquisa não prevê despesas aos participantes e seus responsáveis, porém, caso necessário, garantimos ao(a) Sr(a). o ressarcimento das despesas decorrente da sua participação, a qual será realizada mediante depósito bancário. Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante. Asseguramos ao(à) Sr(a). o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.



Garantimos ao(à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Ayane Costa Bastos a qualquer tempo para informação adicional no endereço Estrada XXXXX, S/Nº, bairro XXXXX, pelo e-mail XXXXXXXXXXXXXXXX ou pelo telefone/WhatsApp (XX) XXXXX-XXXX.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

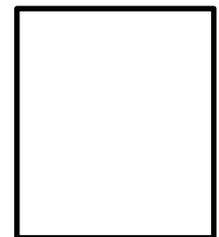
Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO
Li e concordo em participar da pesquisa.

Coari, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável





APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Estamos convidando o(a) menor pelo qual o(a) senhor(a) é responsável para participar do projeto de pesquisa intitulado: **Representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês: um estudo de caso na escola pública em Coari (AM)**, cuja pesquisadora responsável é a professora Maria Ayane Costa Bastos. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, e os objetivos específicos são: refletir acerca do que é ensinar-aprender inglês na escola pública no interior do Amazonas à luz dessas representações e identificar e propor possibilidades que visem tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo.

O aluno(a) por quem você é responsável está sendo convidado porque está finalizando a última etapa do Ensino Básico e com base na vivência que ele(a) teve na escola pública, ele(a) pode contribuir muito para as discussões que o estudo propõe. O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do menor por quem você é responsável ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe na escola CETI - Professor Manuel Vicente Ferreira Lima, conforme a resolução CNS nº. 466 de 2012.

Caso aceite a participação do(a) menor nesta pesquisa, a participação dele(a) consistirá em responder a dois questionários, um de perfil e um investigativo, ambos com perguntas fechadas e abertas, o primeiro questionário contém perguntas que irão ajudar a traçar o perfil do participante, o segundo é voltado para conhecer as representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Os questionários serão aplicados na escola alvo da investigação mediante a autorização da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos são possíveis desconfortos e/ou constrangimento aos participantes por expor suas representações ao responder o questionário investigativo sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública. Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente, para que deste modo se possa garantir a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros conforme a resolução 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII).

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: dar visibilidade as dificuldades enfrentadas pelos participantes no que concerne ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, expor dados que originem reflexões sobre as possibilidades de aprimoramento o ensino-aprendizagem de inglês no referido contexto, visando ainda colaborar para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de Inglês nas escolas públicas do Amazonas.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. A pesquisa



não prevê despesas aos participantes e seus responsáveis, porém, caso necessário, garantimos ao(a) Sr(a) o ressarcimento das despesas decorrente da sua participação, a qual será realizada mediante depósito bancário. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho(a). Asseguramos ao menor o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do(a) menor e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica, conforme o item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, a professora Maria Ayane Costa Bastos a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Estrada XXXXXX, S/Nº, bairro XXXXX, pelo email XXXXXXXXXXXXXXXX ou pelo telefone/WhatsApp (XX) XXXXX-XXXX. O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

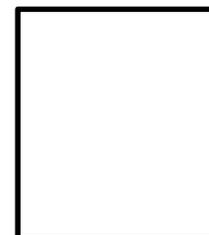
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que o menor por quem sou responsável, o estudante _____ (menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

Cidade, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável





APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO(A) ALUNO(A)¹⁰

Caro(a) aluno(a),

Sou professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC e este questionário visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço antecipadamente a sua colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada.

Profa. Maria Ayane Costa Bastos.

1) Dados pessoais:

Nome fictício: _____
Idade: _____ Sexo: _____
Telefone: _____

2) Você tem vontade de aprender inglês? () sim () não () talvez

3) Como é o seu contato com a língua inglesa? Comente se ele ocorre por meio de jogos, músicas, postagens da internet, filmes, cursos, interesses ou o que acha importante que seja relacionado ao assunto:

4) Você investe tempo para estudar inglês fora da escola? () sim () não
Se sim, você estuda () via plataformas *on-line* () via *Youtube* () outros

5) Você acha que é importante estudar inglês? Por quê?

¹⁰ Instrumento elaborado pela autora com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019) e Tavares (2021).



APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DO (A) ALUNO(A)¹¹

Caro(a) aluno(a),
Gostaria, mais uma vez, da sua participação na minha pesquisa, respondendo às questões abaixo, que têm o objetivo de gerar informações sobre a sua opinião acerca do ensino-aprendizagem de inglês, como aluno da escola pública. Asseguro mais uma vez que sua identidade não será divulgada. Agradeço sua colaboração,
Profª. Maria Ayane Bastos.

1) Na sua opinião, o aluno sabe inglês quando ele...

2) Você gosta de estudar inglês?

() gosto () gostei, mas não gosto mais () nunca gostei

3) Você acredita ser possível aprender inglês na escola pública, no interior do Amazonas?

() sim () não () talvez
Justifique sua resposta, por gentileza.

4) Quais suas principais dificuldades no ensino-aprendizado de inglês?

5) Em sua opinião quais fatores devem ser melhorados para tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo, na escola pública, no interior do Amazonas? (Marque quantas opções julgar necessário).

¹¹ Instrumento elaborado pela autora com base em Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019), Tavares (2021).



- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Atividades práticas | <input type="checkbox"/> Livro didático |
| <input type="checkbox"/> Contato com a língua | <input type="checkbox"/> Material didático diferenciado |
| <input type="checkbox"/> Conhecimento de vocabulário pelos alunos | <input type="checkbox"/> Metodologia do professor |
| <input type="checkbox"/> Formação do professor | <input type="checkbox"/> Quantidade de aulas semanais |
| <input type="checkbox"/> Investimento de tempo dos alunos | <input type="checkbox"/> Quantidade de alunos por sala |
| | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

6) Como você descreve o seu ensino-aprendizagem de inglês? Comente sobre como o inglês é ensinado na escola, quais metodologias são mais frequentes, que material é utilizado, em que tipos de aulas você mais aprendeu e outras informações que você julgar necessárias.

7) Com base na sua experiência como estudante, o que é preciso para que o aluno de escola pública, do interior do Amazonas, aprenda inglês de forma mais efetiva. Por gentileza, justifique.

8) Complete a frase: “Eu aprendo inglês quando “ _____

Maria Ayane Costa Bastos

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM



ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO INTERIOR DO AMAZONAS

Pesquisador: MARIA AYANE COSTA BASTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65119122.5.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.878.322

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês em uma escola pública em Coari (AM). Os objetivos específicos são refletir acerca do que é ensinar-aprender Inglês na escola pública no interior do Amazonas à luz dessas representações e discutir possibilidades que visem tornar o ensino-aprendizagem de inglês mais efetivo. O aporte teórico

deste estudo aborda a teorias das representações sociais tendo por base Celani e Magalhães (2002), Farr (2002), Jodelet (2001) e Moscovici(1978). Apresento também um breve histórico do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil e no Amazonas tendo por referência Leffa (2016), Monteiro (2009; 2014), Paiva (2001; 2003), Vale (2014), Souza (2019) e outros. No que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio, recorro a Selhorst e Carvalho (2017), Gasparini (2005), Eidelwein e Motin (2021), Brasil (2017) e Amazonas (2019). A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, é de abordagem qualitativa, com base em Fraser e Godim (2004) e se configura como um estudo de caso, baseado

em Yin (2005). O contexto será uma escola pública de Ensino Médio de tempo integral localizada numa cidade do interior do Amazonas e os instrumentos de pesquisa serão dois questionários, um de perfil e um investigativo que serão aplicados a dez alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Critério de Inclusão:

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 01 de 05



Continuação do Parecer: 5.878.322

Os critérios estabelecidos para a inclusão dos participantes nesta pesquisa serão os seguintes: ser aluno(a) do 3º ano do ensino médio, ter estudado apenas em escolas públicas e estar frequentando regularmente as aulas.

Critério de Exclusão:

Não participarão da pesquisa aqueles que não concordarem em participar da mesma, os que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os que não preencherem os questionários, os que apresentarem sintomas de gripe, febre e/ou dor de cabeça e os que desistirem em qualquer etapa desta pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de inglês em uma escola pública de tempo integral em Coari (AM)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o participante são possíveis desconfortos e/ou constrangimento ao expor suas representações ao responder o questionário investigativo sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente.

Outro risco ao participante refere-se à Covid que ainda é uma ameaça a sociedade e no intuito de minimizar os riscos relacionados à Covid, caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, a pesquisadora deverá ser comunicada pelo número (97) 981240664 ou pelo email: ayannebastos.sz@gmail.com e para esses casos os questionários bem como o TCLE, serão enviados por email. Para os participantes

que não apresentarem qualquer sintoma descrito acima, a aplicação dos questionários e TCLE, será de maneira presencial, mas o participante deverá fazer uso de máscara e seu assento respeitará o distanciamento dos outros participantes, conforme as orientações das autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais e federais, que no momento recomendam o uso de máscara e que seja evitada a aglomeração de pessoas.

Benefícios:

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: dar visibilidade as dificuldades enfrentadas pelos participantes no que concerne ensinoaprendizagem de inglês na escola pública,

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 02 de 05



Poder Executivo Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras –PPGL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.878.322

expor dados que originem reflexões sobre as possibilidades de aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês no referido contexto, visando ainda colaborar para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de Inglês nas escolas públicas do Amazonas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

2 versão

Mestrado em letras

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADO

RISCOS: ADEQUADO

BENEFÍCIOS: ADEQUADO

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: ADEQUADOS

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: PARCIALMENTE ADEQUADOS

CRONOGRAMA: ADEQUADO

ORÇAMENTO: ADEQUADO

CVLATTES: ADEQUADO

TCLE: ADEQUADO

TERMO DE ASSENTIMENTO: ADEQUADO

TERMO DE ANUIÊNCIA: ADEQUADO

INSTRUMENTO DE COLETA: ADEQUADO

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS E-mail: cep.ufam@gmail.com
Telefone: (52)3305-1181

Página 03 de 05



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.878.322

pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012 e Res. 510.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve enviar por notificação os relatórios parciais e final (item XI d. da resolução 466/2012-CNS), por meio da plataforma BBrasil a manter seu cronograma atualizados, solicitando por emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2031336.pdf	13/12/2022 00:02:07		Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5797982.pdf	13/12/2022 00:00:13	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito
Outros	Carta_resposta_Mariaayane.docx	12/12/2022 23:58:18	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciaa.pdf	12/12/2022 23:57:15	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclealuno.docx	12/12/2022 23:54:29	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcieresponsaveis.docx	12/12/2022 23:53:39	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versaocep.docx	12/12/2022 23:52:58	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	25/10/2022 20:16:49	MARIA AYANE COSTA BASTOS	Aceito

Situação do Parecer:

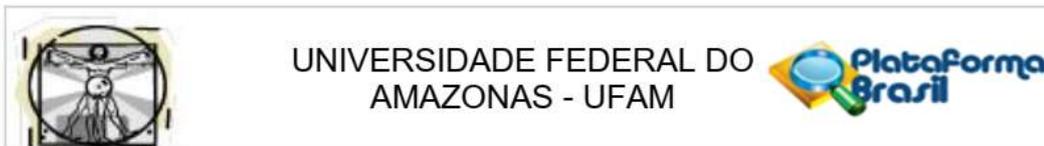
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS E-mail: cep.ufam@gmail.com
Telefone: (52)3305-1181

Página 04 de 05



Continuação do Parecer: 5.878.322

MANAUS, 06 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com