

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E OS CENTROS DE IDIOMAS: (RE)VISITANDO CONCEITOS E ESPAÇOS FORMATIVOS

PERCEPTIONS OF LANGUAGE TEACHERS ABOUT THE PROCESS OF TEACHING, LEARNING AND LANGUAGE CENTERS: (RE)VISITING CONCEPTS AND FORMATIVE SPACES

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho¹

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus, AM – Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>
iandrawcoelho@gmail.com

Recebido em 09 dez. 2021

Aceito em 6 maio 2022

Resumo: O objetivo deste estudo é identificar as percepções de professores de inglês e espanhol, do Instituto Federal do Amazonas, sobre o ensino-aprendizagem de línguas e as potencialidades do Centro de Idiomas nesse processo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos procedimentos teórico-metodológicos incluem uma pesquisa bibliográfica, uso de questionário para coleta de dados e método de análise de conteúdo. O arcabouço teórico que respalda este estudo tem fundamento nas perspectivas pedagógicas críticas e na Pedagogia do Pós-método. A discussão é realizada a partir de quatro categorias: Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino-aprendizagem de línguas, Atitude curricular, Constituição identitária do Centro de Idiomas e Práticas pedagógicas inovadoras. As principais percepções docentes referem-se à falta de motivação e interesse dos estudantes em estudar outro idioma, à carência de infraestrutura tecnológica e conectividade, à heterogeneidade das turmas e sala de aula com um número excessivo de alunos. Esses resultados evidenciam a necessidade de ressignificação da atitude curricular e da mobilização do Centro de Idiomas como potencial espaço formativo para a implementação de práticas inovadoras que podem transcender a sala de aula, auxiliar professores e estudantes no enfrentamento de desafios e fortalecer o reconhecimento do papel social e transformador da língua no cenário educativo e nas resistências locais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Centros de línguas. Percepções. Pedagogia Crítica. Pós-método.

Abstract: The objective of this study is to identify the perceptions of English and Spanish teachers, from the Federal Institute of Amazonas, about the teaching and learning of languages and the potential of the Language Center in this process. It is qualitative research, whose theoretical-methodological procedures include bibliographical research, a questionnaire for data collection, and a content analysis method. The theoretical framework supporting this study is based on critical pedagogical perspectives and post-method pedagogy. The discussion is based on four categories: Theoretical-methodological aspects of language teaching and learning, Curricular attitude, Language Center identity constitution, and Innovative Pedagogical Practices. The primary teachers' perceptions refer to the students' lack of motivation and interest in studying another language, the lack of technological infrastructure and connectivity, and the heterogeneity of classes and classrooms with too many students. These results point to the need for a redefinition of the curricular attitude and the mobilization of Language Center as a potential formative space for the implementation of innovative practices that can transcend the classroom, help teachers and students to face challenges, and strengthen the recognition of the social and transforming role of language in the educational scenario and in local resistance.

Keywords: Teaching-learning. Language Centers. Perceptions. Critical pedagogy. Post-method.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem como objetivo apresentar as percepções de professores de inglês e espanhol, do Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Centro, sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o papel desempenhado pelo Centro de Idiomas nesse processo.

Os centros de idiomas, núcleos de línguas, ou estruturas congêneres se caracterizam como um segmento institucional, social e sistêmico que tem entre seus objetivos, promover a democratização do conhecimento de distintos idiomas, ampliar a participação na mobilidade internacional, contribuir para o processo de internacionalização das instituições federais e oportunizar a conquista de novos espaços pelos agentes educacionais (COELHO, 2018, 2020).

Nesse sentido, destaco a relevância desse espaço formativo, dado o entorno heterogêneo linguístico e culturalmente consolidado, seu papel estratégico nas ações de internacionalização da Rede Federal de EPT e o fomento às oportunidades de ensino-aprendizagem de línguas no cenário brasileiro (FORINTER, 2009; SILVA, 2018; COELHO, 2018).

Do exposto, essa pesquisa justifica-se a partir de duas óticas principais, a saber: a carência de trabalhos que tratam sobre as contribuições desse locus formativo (SILVA, 2018; COELHO, 2018, 2020) e a relevância de estudos a respeito das percepções do professor de línguas, em relação ao processo de aprendizagem, considerando que essas percepções influenciam “[...] sua prática de ensino e, como consequência, o aprendizado dos estudantes” (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2017, p. 3).

A temática referente às percepções docentes já foi objeto de estudo de diferentes pesquisadores, dedicados a investigar fenômenos relacionados à ensinagem de línguas, com foco no progresso da aprendizagem infantil (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2018), estratégias aplicadas ao ensino-aprendizagem (ALMEIDA; BRAWERMAN-ALBINI, 2019), tradução e ensino de línguas (AZEVEDO NETO; SILVA, 2019), opiniões sobre o uso de mídias digitais (MARCOS, 2020), entre outras pesquisas não menos importantes.

Considerando o panorama apresentado, neste estudo discuto a seguinte problemática: Quais as percepções dos professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o papel do Centro de Idiomas nesse processo? Tem como objetivo,

portanto, discutir as percepções dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, articulando o trabalho docente e as possibilidades oriundas do Centro de Idiomas (doravante CI) no contexto institucional em que esse trabalho se insere.

Os procedimentos envolvem uma pesquisa bibliográfica, com uma amostragem não probabilística, composta por quatro professores de inglês e dois de espanhol, do Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro. O planejamento da pesquisa também levou em conta a preocupação com o registro, constituição dos dados, a qualidade e a confiabilidade das possíveis interpretações.

Considerando que a confiabilidade “[...] adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa apenas em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo e que trate da utilização de métodos” (FLICK, 2004, p. 343), o arcabouço teórico envolve uma discussão pautada no ensino de línguas, a partir de perspectivas pedagógicas críticas (FREIRE [1970] 2003), e da Pedagogia do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006). A análise e a interpretação dos dados são realizadas por meio de uma abordagem qualitativa, com uso do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE LÍNGUAS E A PEDAGOGIA CRÍTICA

Neste estudo, enfatizo o Centro de idiomas, vinculado a Instituições de Ensino Superior, como uma iniciativa reconhecida na democratização do ensino-aprendizagem de línguas e como estratégia para fomento da internacionalização.

Considerando a importância política e o relevante papel da língua no cenário educacional, faz-se necessário discutir as possíveis funções e contribuições desse espaço formativo na construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades comunicativas e atitudes voltadas para o fomento de uma cidadania global.

Isso implica potencializar práticas pedagógicas conectadas aos interesses e necessidades dos estudantes, a fim de torná-los “[...] mais reflexivos, autônomos e corresponsáveis pelo seu aprendizado” (ALMEIDA; BRAWERMAN-ALBINI, 2019, p. 178). Para tanto, ressalta-se a relevância de uma proposta pautada no ensino crítico de línguas, com base nos princípios da Pedagogia Crítica (FREIRE [1970] 2003) e na pedagogia do pós-método (KUMARADIVELU, 2001, 2006), um sistema tridimensional

que integra três importantes dimensões: a particularidade, a prática e a possibilidade para o planejamento do ensino de línguas.

A particularidade envolve o grupo e o contexto específico dos docentes, a prática direciona-se à interpretação e à aplicação de teorias, e a dimensão da possibilidade refere-se ao novo contexto de atuação, momento em que o professor tem um importante papel na mudança do processo de ensino-aprendizagem de línguas, podendo, juntamente com seu aluno, atuar na transformação da realidade e enfatizar a importância da língua-alvo para essa mudança.

Para Borges (2010, p. 407), a construção de uma pedagogia do pós-método deve concretizar-se durante o exercício do ensino de línguas, em sala de aula, mobilizando “[...] questões relativas aos ambientes de ensino e à pedagogia pós-método, a saber: particularidade (linguística, sociocultural e política), praticabilidade (ruptura teóricos-professores; relação teoria-prática) e possibilidade (consciência sócio-política)”.

A possibilidade de articulação entre essas três dimensões surge da necessidade de uma teorização aliada à prática, visando constituir novos espaços de aprendizagem que transcendem a sala de aula, por meio de uma virada crítica. Para Kumaravadivelu (2006, p. 70, tradução minha),

[...] a virada crítica é sobre conectar a palavra com o mundo. Trata-se de reconhecer a linguagem como ideologia, não apenas como um sistema. Trata-se de estender o espaço educacional para a dinâmica social, cultural e política de uso da linguagem, não apenas limitando-o ao fonológico, sintático e aos domínios pragmáticos do uso da língua. Trata-se de perceber que ensinar e aprender a língua é mais do que ensinar e aprender a língua. É sobre a criação de formas culturais e conhecimentos interessantes que dão significado para as experiências vividas por professores e alunos.

Dessa forma, do ponto de vista metodológico, novos desdobramentos, sob uma perspectiva crítica, são esperados, considerando que “[...] o que acontece numa sala de língua dentro da ordem do ensinar é muito mais do que só a implementação de um método particular ou técnicas específicas de ensino” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 66).

Dentro dessa perspectiva, compreendo a relevância do efetivo trabalho com “[...] tópicos até então negligenciados que têm um impacto significativo nas práticas metodológicas - tópicos como a identidade do aluno, percepções do professor, ensino de valores e conhecimento local” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 71, tradução minha). Essas temáticas podem possibilitar reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, bem

como a compreensão do papel da língua como parte essencial do processo de construção da natureza humana, na constituição do sujeito como ser social, que não apenas internaliza as formas linguísticas e culturais, mas também intervém e as transforma.

Para Norton (2000, p. 142 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 71), “é apenas através da compreensão das histórias e experiências vividas da linguagem dos alunos que o professor de línguas pode criar condições que irão facilitar a interação social [...]”. Tais aspectos desempenham um papel crucial no processo de tomada de decisão.

O diálogo entre o ensino de línguas e a pedagogia crítica, nesse sentido, reforça a necessidade de que o professor deve valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem para a sala de aula e ampliar as discussões, com ênfase em “[...] questões como diferença, conflito e os novos dilemas emergentes na sociedade contemporânea que nos desafiam a conviver com o outro [...]” (DUBOC, 2018, p. 21).

Com base nessas considerações teórico-metodológicas, ressalto a necessidade de refletir, planejar, identificar, implementar metodologias e fomentar o uso de novos espaços no processo de ensino-aprendizagem, sob uma perspectiva crítica, que “[...] depende da atitude docente sobre o currículo”, diante das “[...] possibilidades de expansão e transformação” (BENEDINI, 2019, p. 240).

Na mesma direção, Duboc (2012) também aponta a relevância da atitude docente, evidenciando as oportunidades emergentes da sala de aula de línguas, consideradas ‘brechas’ que podem surgir a partir do currículo e fomentar o agenciamento crítico.

Essa ideia é compreendida segundo o princípio da possibilidade, como oportunidades que surgem para otimizar o processo de ensino-aprendizagem da língua, a partir de uma perspectiva crítica, com ênfase nas demandas da sociedade contemporânea.

Uma característica central é que os elementos do currículo de línguas devem se relacionar com as questões da vida dos alunos e as coisas em suas vidas que são problemáticas, que podem ser capazes de mudar e melhorar por meio da ferramenta de alfabetização ou de uma linguagem adicional, e a mudança de consciência que vem disso (CROOKES, 2012, p. 2-3).

Tal reflexão evidencia a necessidade de que o professor de línguas vá além dos conteúdos e das habilidades trabalhadas, integrando o currículo às necessidades, à realidade dos estudantes e ao objeto de conhecimento. Nesse contexto, “[...] à medida que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática, a de sala de aula, e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (COUTO, 2018, p. 14), ampliam-se as possibilidades de transformação das práticas docentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados foi realizada com auxílio de um questionário com cinco perguntas abertas e contou com a participação de seis professores de línguas (quatro de inglês e dois de espanhol) do Instituto Federal do Amazonas. Em razão da pandemia provocada pelo novo coronavírus, o questionário foi enviado por meio eletrônico, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa.

O método de análise de conteúdo foi utilizado, abarcando as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Na pré-análise, foi possível organizar os dados com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa que foi submetido à descrição analítica. A primeira leitura realizada do material, denominada leitura flutuante, serviu para o reconhecimento das informações que eram relevantes aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011).

Durante a fase seguinte, de exploração do material, o *corpus* foi estudado com mais profundidade, a fim de determinar as unidades de registro e unidades de contexto, para a posterior seleção dos eixos temáticos. Nessa etapa, de acordo com Bardin (2011, p. 131), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”.

Nessa etapa de codificação, os dados brutos foram transformados em unidades de registro, tendo em vista a pertinência em relação à descrição das características do *corpus* e aos objetivos de análise. Essas unidades de registro são apresentadas em formato de eixos temáticos iniciais, unidades perceptíveis (palavras, frases).

A etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, envolveu a categorização, descrição e análise dos dados. A categorização foi realizada, a partir de um reagrupamento progressivo, dos dados brutos aos dados organizados. Essa operação envolve uma “[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Foram encontradas, inicialmente, dezessete (17) unidades de registro ou temas iniciais. Essas unidades deram origem às categorias intermediárias, organizadas, posteriormente, em quatro categorias finais (Quadro 1), apresentadas sob um título genérico, em função das características comuns (BARDIN, 2011).

Quadro 1 - Categorias de análise estabelecidas

Unidades de registro/Temas iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Dificuldades de aprendizagem	Considerações a respeito da aprendizagem da língua	Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino-aprendizagem de línguas
Falta de motivação e interesse pela língua		
Heterogeneidade e turmas numerosas		
Burocracia/Falta de sistematização	Currículo	Atitude curricular
Falta de equilíbrio entre a carga horária e o conteúdo programático		
Falta de apoio da gestão		
Planejamento didático-pedagógico para a distribuição de turmas e execução das aulas por níveis de aprendizagem	Planejamento didático-pedagógico	
Organização de um espaço que centralize as atividades de aprendizagem da língua		
Diversificação de métodos e avaliação dos resultados das turmas que podem ser repetidos na Instituição de ensino		

Constituição de novas práticas pedagógicas para uso do Centro de Idiomas	Constituição de novas práticas pedagógicas para uso do Centro de Idiomas	Constituição identitária do Centro de Idiomas
Infraestrutura tecnológica/Problemas Técnicos	Infraestrutura tecnológica	
Limitações da prática docente		
Oportunidades de capacitação/formação	Vantagens/Relevância do Centro de Idiomas	
Planejamento futuro	Planejamento futuro	Práticas pedagógicas inovadoras
Nivelamento de turmas	Nivelamento de turmas	
Valor e finalidade da língua	Valor e finalidade da língua	
Experiências e práticas vivenciadas	Experiências e práticas vivenciadas	

Fonte: Elaboração própria (2021)

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção discuto as quatro categorias finais. A categoria “Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino-aprendizagem de línguas” compreende as percepções docentes relacionadas às dificuldades de aprendizagem e à falta de interesse dos estudantes em estudar uma língua-alvo, tanto inglês, como espanhol, conforme os excertos que seguem:

- i) Como professora percebo que muitas vezes os alunos acabam dando mais importância para outras disciplinas, principalmente as disciplinas técnicas. O estudo de línguas acaba sendo deixado de lado por alguns estudantes. (P2)
- ii) Manter o foco na língua estrangeira já que em detrimento das outras matérias, a primeira acaba por ficar em segundo plano, sendo estudada somente "para passar". (P4)
- iii) Falta de interesse, de compromisso dos alunos e da família (P5).

Entre as principais causas, apontadas na literatura, relacionadas à falta de interesse e de motivação dos estudantes na aprendizagem da língua-alvo destacam-se as aulas descontextualizadas, falta de recursos diferentes que desmotivam os alunos, ausência de condições ideais garantidas, turmas grandes e heterogêneas, falta de domínio da língua, baixa carga horária destinada às aulas, constrangimento diante de colegas com maior competência linguística etc (PESSOA; PINTO, 2013).

A situação particularmente evidenciada das dificuldades dos professores em despertar o interesse e a motivação para a aprendizagem da língua demonstra a relevância em compreender a individualização das necessidades, anseios, interesses dos estudantes e a realidade da comunidade escolar local. A partir dessas informações, o professor pode (re)pensar as metodologias utilizadas, potencializar o uso de novos espaços de aprendizagem e ampliar a compreensão das práticas linguísticas, tendo em vista suas condições sociais de produção, reprodução e utilização.

Com relação às metodologias, Jalil e Procailo (2009, p. 783) questionam a adoção de um único método de ensino para os contextos de aprendizagem de línguas e destacam a relevância de uma seleção crítica dos encaminhamentos metodológicos que circundam as práticas. Para os autores, faz-se necessário levar em conta o “[...] contexto, a prática docente e a pedagogia da possibilidade – premissas básicas do Pós-método”.

Na perspectiva da pedagogia do pós-método (KUMARADIVELU, 2001), destaca-se a relevância do contexto específico dos docentes, de suas experiências vividas, da interpretação, da aplicação de teorias na prática, da constituição de novos espaços de aprendizagem e do fomento às possibilidades de trabalho. Esse cenário é evidenciado, ao ressaltar o CI como um espaço caracterizado pela flexibilidade, liberdade de atuação, proposição, testagem de diferentes metodologias e avaliação constante das práticas, conforme excertos que seguem.

iv) O Centro de Idiomas para mim é o lugar onde posso trabalhar livremente e com responsabilidade os mais variados aspectos que abrangem a língua. Posso propor diferentes cursos e trabalhar com diversas metodologias e materiais didáticos. Para mim é um ambiente enriquecedor na minha prática docente. (P2)

v) [...] considero como pontos positivos, a diversificação de métodos, aplicação de questionários para verificação dos interesses dos estudantes na língua e avaliação contínua dos resultados das turmas que podem ser repetidos na Instituição de ensino. (P3)

O trecho (iv) vai ao encontro do princípio da praticabilidade que estabelece uma relação dialógica entre teoria e a prática, de forma autônoma e autocrítica, na medida que o professor pode refletir e avaliar suas ações pedagógicas. Dessa forma, vislumbram-se práticas adaptadas aos contextos específicos de ensino-aprendizagem de línguas, levando em conta as diferenças individuais, as identidades, as

necessidades, as motivações dos estudantes, assim como a influência dos fatores socioculturais e históricos.

Nesse processo, é importante ressaltar a relevância da língua como um instrumento emancipatório, pelo qual o estudante pode adotar um papel corresponsável por suas aprendizagens e o professor, com devida “liberdade”, pode oferecer diferentes oportunidades, (re)construir suas teorias e testá-las, de maneira contextualizada, num contexto sociocultural único, caracterizando uma práxis libertadora e transformadora.

Por outro lado, considerando o parâmetro pedagógico da particularidade, destaca-se a fala de P3 que evidencia a contribuição do CI devido à aplicação de questionários e avaliação contínua dos resultados alcançados das turmas.

Levando em conta o fato de que “[...] as necessidades, desejos e situações envolvidas na aprendizagem e ensino são imprevisivelmente numerosas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 68), justifica-se a sondagem das exigências específicas do contexto local, dos interesses e metas particulares de cada grupo de alunos, assim como dos resultados qualitativos de aprendizagem, vislumbrando novos direcionamentos e tomada de decisões.

A compreensão desse cenário se integra à discussão da próxima categoria, denominada “Atitude curricular”. A discussão evidencia a necessidade de uma reorganização do currículo escolar e a conexão entre o componente curricular (língua inglesa/língua espanhola) e as situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, objetivando “[...] criar um novo vínculo entre a escola, os alunos e seus interesses” (SILVA, 2011, p. 6), com práticas voltadas para a ação social. Isso implica fomentar as possibilidades de uso da língua e a compreensão, por parte do estudante, de seu papel como protagonista e agente de transformação.

Vale ressaltar que numa discussão calcada nos princípios críticos e emancipatórios, termos como: proposta curricular, organização curricular ou grade curricular não seriam os mais apropriados para essa categorização. Sendo assim, em consonância com Duboc (2012, p. 95), “[...] falo em atitude curricular, porque essa noção encerra a fraqueza, a imperfeição, e a interrupção legitimadas na pós-modernidade”, no que se refere ao ensino de línguas, no cenário contemporâneo.

Essa atitude pode ser vislumbrada nas percepções docentes, que enfatizam a necessidade de mudanças referentes à organização curricular, à carga horária, aos

conteúdos selecionados, à necessidade de inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino, à falta de apoio dos departamentos institucionais, aspectos exemplificados nos trechos que seguem:

- vi) Falta de equilíbrio entre a carga horária e o conteúdo programático (P1).
- vii) Há falta de colaboração por parte da administração dos respectivos departamentos (P5)
- viii) O desafio está em poder ensinar espanhol para os alunos do ensino médio integrado que por questões de horário e de não colaboração do setor [...] dos departamentos em reservar um horário adequado [...] (P6)

De acordo com Silva (2011, p. 8), muitas escolas adotam uma visão conteudista de currículo, especificamente dos currículos de línguas adicionais. Isso ocorre, “em geral, baseado no ensino descontextualizado de estruturas gramaticais e de vocabulário, tendo como foco o treinamento de habilidades linguísticas, raramente trabalhadas com textos”.

Tais considerações vão ao encontro das percepções dos professores, referentes à necessidade de um planejamento pedagógico, com foco em diferentes aspectos, tais como o papel da língua-alvo no atual contexto educativo, a disponibilização dos conteúdos curriculares, a necessidade de conexão com a realidade do estudante, assim como a devida valorização das questões sociais e políticas. Isso implica fomentar o potencial transformador da língua “[...] no currículo escolar quando pensada sob a lógica da agência e da crítica [...]” (DUBOC, 2018, p. 15).

Soma-se a essa discussão, a preocupação dos docentes ao apontar outras questões como a “*ausência de cultura para estudo da língua*” (P4) e a “*excessiva preocupação com a avaliação em detrimento das aprendizagens*” (P1).

Ao levar em conta essa noção de atitude curricular, fundamentada na necessidade de uma perspectiva crítica no ensino de línguas, o professor passa a assumir uma atitude/postura problematizadora frente às brechas/possibilidades de sua prática docente e concernente às suas experiências prévias, desafios, desconfortos e preocupações detectadas que se constituem em um contexto local, social e culturalmente significativo e podem ser compartilhadas na práxis.

Nesse sentido, faz-se necessário fomentar “oportunidades para ressignificação de percepções educacionais e reconstrução de práticas de forma colaborativa, a fim de contribuir para que o professor assuma seu papel social” (NASCIMENTO, 2015, p. 1056). A partir da ideia das ‘brechas’, as novas práticas são consideradas aberturas

para inovar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, com devido lugar para ações que envolvam potencializar o ensino/aprendizado crítico, conectar os conteúdos aos interesses locais, transcender a sala de aula, fornecer oportunidades para que os estudantes possam interagir de forma ativa com a comunidade local e o mundo do qual fazem parte, compreendendo seu efetivo papel como transformadores da realidade social.

Novamente aqui, as dimensões de possibilidade e de particularidade se fazem presentes, no sentido de (des)construir currículos e potencializar novos contextos de aprendizagem. Dessa forma, as 'brechas' caracterizam-se como possibilidades que podem surgir das práticas, dos repertórios e dos diferentes espaços de aprendizado, com as quais é possível adquirir e desenvolver saberes na língua-alvo. São, portanto, encontradas nas ausências, nos interesses e nas problemáticas vivenciadas.

Esse olhar direcionado para novas práticas leva à discussão da próxima categoria, "Constituição identitária do Centro de Idiomas", buscando demonstrar as percepções docentes sobre as dificuldades enfrentadas, o papel e as possíveis contribuições do CI.

De maneira geral, entre os principais problemas apontados pelos docentes destacam-se a falta de infraestrutura tecnológica na sala de aula, de conectividade e de recursos para fomentar novas experiências e aprendizagens.

ix) Estrutura física das salas que carecem de equipamentos de som, laptop e Datashow (nem sempre funciona), então temos que carregar todos os apetrechos feito moradores de rua nômades. (P3)

x) Na sala de aula convencional nem todas as salas são equipadas com equipamentos de mídia ou de áudio que são necessários para o ensino de língua estrangeira, enquanto que na sala do Centro de Idiomas, nós possuímos toda essa estrutura. (P6)

Tais percepções estão relacionadas ao fato de que "[...] importantes desigualdades são engendradas em decorrência do baixo ou do inadequado investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas" (PRIOSTE; RAIÇA, 2017, p. 869). Além disso, o potencial uso de recursos tecnológicos pode "enriquecer o convívio entre professor e aluno, gerando assim mais interação" (MACHADO; BLUMENTRITT, 2018, p. 1).

No que tange à percepção dos professores sobre as principais contribuições do CI, citam-se: i) ambiente propício para o ensino-aprendizagem de línguas, com

infraestrutura tecnológica e conectividade adequada; ii) disponibilidade de laboratórios; iii) oportunidades de formação continuada e formação em serviço para os professores; iv) promoção de ações pedagógicas para estudantes (eventos, oficinas, feiras, mostras de línguas); e v) democratização da oferta de línguas (público interno e comunidade externa). Seguem alguns excertos ilustrativos:

xi) As vantagens são a utilização de recursos, de materiais e de tecnologias, presentes no Centro de Idiomas, que podem contribuir para o processo de aprendizagem da língua. (P2)

xii) Proporcionar à comunidade local ensino de qualidade com valor acessível e à comunidade interna, gratuito, com equipe qualificada e experiente, provendo ensino de uma segunda língua a todos os alunos, seja como um curso livre ou como um reforço ao ensino de língua estrangeira do Ensino Médio. (P4)

xiii) Por se tratar de um ambiente destinado principalmente para o ensino de Línguas e não somente da Língua que eu leciono mas de outras Línguas também, Libras, Inglês e Francês, o Centro de Idiomas se torna um ambiente apropriado agradável para ensinar e aprender novos idiomas. (P6)

Entre as percepções, destaco uma menção à condição de prestígio e de facilidade de acesso por parte dos estudantes.

xiv) Eles adoram estudar inglês no CI, é até um sinal de status, de ostentação, eles amam o IFAM e o CI faz parte dessa trajetória. Não vejo desvantagens, imagina a escola de idioma ficar dentro da sua própria escola, o aluno não precisar se deslocar para um curso de idiomas fora de sua escola é fantástico demais. (P3)

A última categoria, intitulada “Práticas pedagógicas inovadoras”, inclui percepções calcadas, de forma análoga, em outros desafios apontados, principalmente, pelos professores de língua inglesa. Esses desafios fazem referência ao planejamento, à aplicação, à avaliação do processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, aos arranjos de sala de aula (grande número de alunos e heterogeneidade das turmas).

xv) Turmas heterogêneas [...]. O CI pode contribuir organizando o planejamento didático-pedagógico para a distribuição de turmas e execução das aulas por níveis de aprendizagem (P1)

xvi) Uma das principais vantagens em termos a oferta de língua estrangeira por níveis em nossa instituição é que, assim, teremos excepcionalmente a abordagem das 4 habilidades (leitura, escrita, prática oral e auditiva) que envolvem o ensino-aprendizagem de idiomas, [...] e, com isso, elevaríamos o conhecimento de nossos alunos que podem sair após os 3 anos de curso do Ensino Médio, tendo razoável domínio nas habilidades trabalhadas. (P1)

xvii) Penso que pudéssemos dividir as turmas em grupos menores de alunos, de acordo com o nível de conhecimento deles da língua (básico, intermediário e avançado), as aulas seriam mais proveitosas e interessantes. (P2)

xviii) Outro desafio é trabalhar com turmas nas quais o conhecimento dos estudantes em relação à língua (básico, intermediário e avançado) não é nivelado. (P3)

A partir das experiências dos professores, a (re)organização das turmas, por meio de nivelamento dos estudantes, emerge como uma possibilidade para minimizar os desafios em um contexto de aprendizagem multinível e potencializar o desenvolvimento da proficiência da língua-alvo. De acordo com P1, “*mais da metade da turma não tem base e vem oriunda do ensino fundamental com fraco aproveitamento da língua estrangeira [...]*”.

A proposta pode levar em conta o desenvolvimento da proficiência dos estudantes, com base em três categorias: básico, independente e proficiente, com subdivisões em níveis (Pré A1, A1, A2, B1, B2, C1 e C2), tendo como documento norteador, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2020), padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em diferentes idiomas.

Com base na discussão, destaco a fala de uma das docentes de língua inglesa que compartilha suas experiências prévias e possibilita vislumbrar novas rotinas, de acordo com o trecho que segue:

xix) É necessário que haja uma ampliação da atual situação do CI, tanto em relação ao espaço físico, quanto sobre a equipe docente e pedagógica. Tenho experiência em ter ministrado turmas por níveis de conhecimento de Inglês, para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio [...] e, recordo-me que tínhamos uma seção separada das demais do colégio em que estavam lotados todos os professores de idiomas do colégio. Tínhamos as nossas próprias salas de aula, equipamentos, materiais etc. e horários já designados aos idiomas e trabalhávamos em consonância com as outras disciplinas, tanto em relação às avaliações (calendário acadêmico) quanto em relação às outras necessidades específicas que surgiam. [...] É possível fazer desta forma, mas requer uma série de elementos necessários para o devido funcionamento. (P1)

Para o devido funcionamento de tal estratégia, faz-se necessária a atuação de “*uma equipe pedagógica que acompanhe o andamento das aulas (caso estas ocorram por turmas e níveis)*” (P1) e o enfrentamento de novos desafios, considerando a demanda de maior planejamento docente, as novas expectativas linguísticas e culturais dos estudantes, a preparação de aulas para diferentes níveis, a organização dos materiais a serem utilizados, além da abertura para discussão de questões que não foram pensadas e que surgirão durante o processo (SILVA, 2011).

Outras iniciativas também podem ser fomentadas, como o uso do CI para o desenvolvimento de projetos de ensino, com foco nas atividades curriculares

complementares ou a implementação de ações de caráter extensionista, que podem ser desenvolvidas para dispensa de disciplinas. Ambas as ideias visam (re)significar os usos do CI, consolidando sua própria definição identitária e seu efetivo lugar de direito nas instituições públicas.

Ainda com relação à discussão da categoria que projeta a necessidade de práticas inovadoras no ensino de línguas, acredito que as mudanças também podem estar atreladas ao terceiro princípio discutido por Kumaravadivelu (2006), da possibilidade, relacionado aos aspectos sociais, culturais e políticos que podem ser refletidos no ensino-aprendizagem de línguas.

Esse parâmetro tem suas bases nas relações de poder e emancipação, tendo em vista a importância da legitimação dos saberes adquiridos e experienciados, não apenas no contexto pedagógico, mas também no social, político e econômico em que os agentes estão inseridos. Essas constatações levam em conta a “premissa de que só se pode ensinar de maneira crítica quem experimenta um exercício crítico” (DUBOC, 2018, p. 20), sendo, portanto, necessário que o professor perceba-se “[...] como parte de uma comunidade profissional detentora de crítica e de protagonismo”, evoluindo, dessa forma, “[...] da subordinação ao método para o exercício da autonomia” (LEFFA, 2012, p. 389).

Da observação das ideias expostas e em consonância com Almeida Filho (1993, p. 13, grifo do autor), acredito que:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas **compreensões vivenciadas** da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Parece não restar dúvida da necessidade de novas compreensões, cuja ênfase no ensinar e no aprender pode ter respaldo teórico-metodológico nas dimensões mencionadas nesta discussão. Assim, considera-se a relevância da particularidade que envolve o contexto específico dos docentes e dos estudantes, da prática que engloba a aplicação de teorias, a interpretação e a reflexão autocrítica, assim como da possibilidade, que compreende o desenvolvimento da criticidade e da consciência sociopolítica dos estudantes, em busca contínua da formação da identidade, assim como da transformação social.

A criticidade que se busca visa ao “[...] resgate da função social e educacional da língua [...], o respeito à diversidade cultural, identitária e linguística” (PONTES; DAVEL, 2016, p. 117), no intuito de enfrentar a falta de interesse dos estudantes em relação à aprendizagem da língua, pontuada como um dos principais desafios, na percepção dos docentes.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), pensar em uma pedagogia crítica e em novas propostas exige reflexão e implementação, que podem suscitar em diferentes oportunidades e desafios. Entre eles, cito o fomento a novas atitudes, o reconhecimento das possibilidades e particularidades pedagógicas, a ampliação dos cenários de aprendizagem (que vão além da sala de aula e dos muros da escola), por meio de uma nova atitude curricular, o potencial desenvolvimento da autonomia e da corresponsabilidade e a ampliação de oportunidades para que os estudantes possam compreender a língua como um instrumento de transformação social e não como um conjunto de conteúdos a ser memorizado em uma disciplina escolar.

Tais práticas buscam favorecer a construção de conhecimentos na língua-alvo, desde uma perspectiva multidimensional, interdisciplinar e emancipadora, em defesa da identidade linguística dos aprendizes, por meio de algumas rupturas epistemológicas, ontológicas e metodológicas que nos direcionam “[...] a tentar mudar as coisas, a tentar fazer diferente, a tentar fazer jus ao papel político e social da língua estrangeira enquanto componente curricular corresponsável pela formação cidadã e crítica dos alunos” (DUBOC, 2018, p. 20).

Isso implica ir além de qualquer tipo de disciplinarização ou curricularização da língua. Trata-se de (des)construir possíveis cenários de aprendizagem, em um movimento de abertura ao novo e de ruptura com velhas práticas que, muitas vezes, não têm demonstrado eficácia. Provoca-se, portanto, uma desestabilização para as mudanças que se propõe, objetivando insurgir reflexões em torno do que podemos aprender, melhorar e permitir-se como docentes na sala de aula e além dela.

Com base nas reflexões apresentadas, cabe ainda ressaltar que “[...] é relativamente fácil ceder a discursos nostálgicos que teimam por reinventar a sala de aula de línguas” (DUBOC, 2018, p. 15) e de forma análoga, é relativamente difícil contemplar a dimensão e a complexidade das ações a serem implementadas, especialmente, com relação às práticas de ensino-aprendizagem fundamentadas na pedagogia crítica. Contudo, a discussão teve como propósito contribuir para ampliar

a discussão na área de ensino de línguas e estimular novos ambientes de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, destaco as percepções de professores de inglês e espanhol do Instituto Federal do Amazonas, sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o papel do Centro de Idiomas nesse processo. Para a discussão lancei mão do posicionamento teórico do pós-método, com ênfase nos princípios da particularidade, praticabilidade e possibilidade, evidenciando possíveis implicações acerca da perspectiva crítica no ensino de línguas.

Com o intuito de (re)significar a práxis pedagógica e as atitudes curriculares foram evidenciadas algumas iniciativas que visam a transcender os espaços de sala de aula e potencializar o CI como locus formativo integrado. Essas ações têm respaldo na premissa de que “[...] intenções admiráveis precisam ser traduzidas em objetivos alcançáveis, que, por sua vez, precisam ser apoiados por planos viáveis” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 76, tradução minha).

Os principais resultados referentes às percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas evidenciam questões relacionadas às dificuldades enfrentadas, à falta de interesse dos estudantes em estudar o idioma, à heterogeneidade das turmas, à carência de infraestrutura tecnológica e à falta de conectividade.

Por outro lado, as percepções relacionadas ao papel do CI destacam as contribuições desse espaço formativo: i) provimento de recursos tecnológicos e materiais didáticos; ii) acesso a laboratórios; iii) estímulo à formação continuada, e iv) efetiva democratização da oferta de línguas para ambas as comunidades (interna e externa), evidenciando uma relação fundamental entre a instituição de ensino e a sociedade.

O conjunto de percepções mostra indícios da necessária (re)significação das práticas atuais, da exigência de rupturas ontológicas, epistemológicas e metodológicas, da abertura para novas aprendizagens, da urgência da reflexão crítica sobre as próprias práticas e da permissão para mudanças. Considerando o atual cenário do ensino de línguas, somam-se a essas demandas, a urgência de práticas

marcadas pelas resistências locais, a luta pelo reconhecimento do papel social e transformador da língua no contexto educativo, assim como a relevância da constituição identitária de novos espaços formativos nas instituições públicas.

Visando a auxiliar no enfrentamento desses desafios, presentes e futuros, não poderia deixar de ressaltar a relevância da colaboração entre os centros de línguas, por meio de uma atuação interdependente com a rede a que pertencem esses espaços formativos, no intuito de estimular a interação, o compartilhamento de experiências, a diminuição do individualismo e a eliminação de barreiras, em oposição às visões e às políticas reducionistas vigentes, relacionadas ao ensino de línguas.

Nessa perspectiva, enfatizo a importância das práticas curriculares multiculturais, multiétnicas e multilinguísticas, e aproveito o espaço para fazer menção à situação da Língua Espanhola, e o quanto “[...] nos enfraquecemos com a determinação do Inglês como única língua estrangeira obrigatória” (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018, p. 8), considerando a aprovação da Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio.

A partir das considerações expostas, reforço que não houve intuito de superar o que previamente já foi desenvolvido na área, tampouco discutir a positividade ou a negatividade do processo de ensino de línguas na sala de aula. Destarte, busquei contribuir para os estudos e reflexões sobre propostas para o ensino-aprendizagem de línguas, em um novo contexto em que somos “[...] levados pelo desejo de ver menos e fazer mais, paradoxalmente acarretando um aumento da influência do professor e da autonomia do aluno” (LEFFA, 2012, p. 404).

Antes de concluir, destaco como possibilidade de estudos futuros, a análise do processo de ensino-aprendizagem de línguas e as contribuições do CI, com base nas percepções discentes, tendo em vista que, a partir dessas investigações, pode-se “[...] tomar informações do contexto e das práticas socializadas pelos alunos, sistematizá-las com a ajuda dos conhecimentos disponíveis e pensá-las para que possam se tornar alternativas de transformação da realidade” (SILVA, 2011, p. 11).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. V. A.; BRAWERMAN-ALBINI, A. As percepções de professores de língua inglesa em formação sobre estratégias aplicadas ao ensino e aprendizagem. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 178-194, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12794/8379> . Acesso em: 12 maio 2022.

ALMEIDA, M. C. F.; NASCIMENTO, R. de O. O progresso no aprendizado da língua inglesa segundo a percepção dos professores. **Revista Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 1-19, maio. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/36299>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993, p. 13.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores; Porto Alegre: Arte Língua, 2005, p. 66.

AZEVEDO NETO, J. T.; SILVA, D. C. F. Tradução e ensino de línguas: percepções de professores de inglês em uma escola bilíngue de Fortaleza/CE. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, ano 5, v. 1, n. 7, p. 43-57, jan. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54204>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 131-147.

BENEDINI, L. C. A. O. **Letramento crítico e ensino de espanhol no ensino médio integrado**: questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais. 2019. 360f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019, p. 240. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12183/Tese%20completa%20vers%c3%a3o%20corrigida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 maio 2022.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, jul./ dez. 2010, p. 397-414. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15373>. Acesso em: 8 maio 2022.

BRAWERMAN-ALBINI, A. B. *et al.* A oralidade na era do Inglês como Língua Franca: percepções de professores de inglês em formação. **Diálogos pertinentes**, Franca, v. 14, n. 2, jul./ dez. 2018, p. 80-108. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3208> . Acesso em: 12 mar. 2022.

COELHO, I. M. W. S. O Centro de Idiomas do IFAM na prática: as dimensões pedagógica e administrativa no contexto do multilinguismo. *In*: COELHO, I. M. W. S. (Org.). **A institucionalização dos Centros de Línguas na rede federal**: desafios e boas práticas. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 47-72

COELHO, I. M. W. S. A construção identitária do Centro de Idiomas do IFAM/CMC e suas múltiplas funções. *In: II Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas, Linguística e Literaturas – CONAEL e III Jornada de Letras do IFSP. Anais eletrônicos* [...]. Avaré, 2020, p. 2145-2158. Disponível em: <https://sites.google.com/view/jornadadeletraseconael2020/edi%C3%A7%C3%A3o-atual-anais-v-3-2020?authuser=0>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <http://www.coe.int/lang-cefr>. Acesso em: 10 maio 2022.

COUTO, L. P. **Didática da língua espanhola no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 14.

CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. ORTEGA, L. (ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**, New York: Wiley/Blackwell, 2012, p. 2-3. Disponível em: <http://sls.hawaii.edu/Gblog/wp-content/uploads/2011/08/2012-Crookes-Critical-pedagogy-encyclopedia-entry.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Programa de pós-graduação em estudos linguísticos e literários, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 95. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman; São Paulo: Artmed, 2004, p. 343.

FORINTER - Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. **Políticas de Relações Internacionais dos institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília: 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *In: IX Congresso Nacional de Educação. Anais eletrônicos* [...]. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2009, p. 774-784. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2044_2145.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, New York, v. 35, n. 4, 2001, p. 537-560.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, New York, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.6139&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/index>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MACHADO, J. S.; BLUMENTRITT, L. B. O uso de recursos didáticos no ensino de língua estrangeira. **Revista Desempenho**, [S.l.], n. 29, v. 2, 2018, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/10851>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MARCOS, R. A. **Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5062/1/midiasdigitaisaulaslinguainglesa.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

NASCIMENTO, C. A. M. Complexidade e crenças sobre o ensino de LE na escola pública: um convite à reflexão. *In: International Congress of Critical Applied Linguistics. Anais eletrônicos [...]*. Brasília, 2015, p. 1056-1069. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/COMPLEXIDAD E%20E%20CRENCAS%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20LE%20NA%20ESCOLA%20PUBLICA.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/COMPLEXIDAD E%20E%20CRENCAS%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20LE%20NA%20ESCOLA%20PUBLICA.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.

PESSOA, R. R.; PINTO, J. P. De resistências à aprendizagem da língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. (52.1), 2013, p. 31-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zBhfp3SNNLgtpSmrvxpw8QM/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2022.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. Apresentação. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 5-9.

PONTES, V. F.; DAVEL, M. A. N. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. **Revista X**, Curitiba, v.1, n. 0, p. 102-117, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/32055>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PRIOSTE, C.; RAIÇA D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 1, p. 860-880, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10457>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, C. H. D. Currículo e ensino de línguas adicionais: revisitando conceitos e pensando possibilidades. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, 2011, p. 1-13. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18834/18834.PDFXXvmi=>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, R. C. As importâncias dos centros de línguas no e para o Brasil: *In*: COELHO, I. M. W. S. (Org.). **A institucionalização dos Centros de Línguas nos institutos federais: desafios e boas práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 277-310.

Sobre a autora

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Possui Doutorado em Linguística (2009) e Mestrado em Linguística (2005), na área de Variação e Ensino, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras - Português/Espanhol, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É professora do Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, ministrando aulas em cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico. Atua como coordenadora do Centro de Idiomas do IFAM, Campus Manaus Centro, e lidera o Grupo de Pesquisa Elatec: Ensino de Línguas Adicionais mediado por Tecnologias. Atualmente, é editora da Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM.