



A EFICÁCIA DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: Uma proposta intercultural

NASCIMENTO, Manielle Costa ¹
SILVA, Hilary Kessie Santos ²

RESUMO: A experiência no PIBID evidencia desafios do ensino de Língua Inglesa na escola pública, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio, marcados por limitações estruturais, desmotivação discente e fragilidade na construção de vínculos pedagógicos. Nesse contexto, o trabalho objetiva relatar vivências nesses espaços e propor a interculturalidade como estratégia de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida a partir de vivências no Colégio Estadual Imaculada Conceição, em turmas da EJA e do Ensino Médio. Foram realizadas observações das aulas, análise das práticas pedagógicas adotadas e reflexão crítica sobre os contextos vivenciados, articulando tais experiências com referenciais teóricos e com a legislação educacional. Observamos baixa frequência, evasão, desmotivação e dificuldades de identificação dos estudantes com a língua inglesa. Analisamos que a predominância de aulas expositivas, aliada a limitações de tempo e recursos, comprometeu a interação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Identificamos que fatores socioeconômicos e estruturais influenciaram diretamente o engajamento discente. Verificamos que práticas interculturais favoreceram, ainda que de forma gradual, maior participação e interesse dos estudantes. Os resultados indicam que a interculturalidade constitui uma estratégia relevante para promover uma aprendizagem mais significativa, ao valorizar as experiências dos estudantes e fortalecer o vínculo com o ambiente escolar. Também sugerem a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Ensino Médio; ensino-aprendizagem; interculturalidade; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos professores em formação a oportunidade de conhecer o “chão da escola” em suas belezas, potenciais, dificuldades e diversidade de contextos da educação básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio (EM) regular. Embora distintos em suas especificidades, ambos contextos compartilham desafios estruturais, sociais e pedagógicos, que impactam

¹ Graduanda em Licenciatura Letras-Ingês, Bolsista PIBID, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), *Campus* Feira de Santana, maniellessampaio@gmail.com.

² Graduanda em Licenciatura Letras-Ingês, Bolsista PIBID, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), *Campus* Feira de Santana, hilarykessie@gmail.com.



significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a experiência no programa favorece uma compreensão mais crítica e aprofundada das mazelas provocadas pelo sistema no qual a escola está inserida.

Em muitos casos, ao conhecer a gestão institucional, os limites de uma carga horária, as relações interpessoais e os desafios dos planejamentos, é possível refletir quanto aos deveres e responsabilidades, bem como as condições de trabalho exacerbadas suportadas pelo professor. Nesse cenário, tanto na EJA quanto no Ensino Médio, observam-se dificuldades relacionadas ao engajamento discente, à construção de vínculos pedagógicos e à efetivação de práticas que promovam participação ativa e significativa.

No caso da EJA, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), trata-se de uma modalidade voltada a jovens e adultos que, por motivos diversos, não puderam finalizar o ensino básico na idade estabelecida, o que implica reconhecer as questões sociais, econômicas, culturais e metodológicas que os cercam. Já no Ensino Médio, ainda que os estudantes estejam na faixa etária esperada, também se evidenciam desafios como desmotivação, distanciamento entre conteúdo e realidade e fragilização do vínculo com a escola por necessidades externas. Ainda que a legislação preveja que será assegurada uma educação eficaz de acordo com sua realidade social, a fim de garantir sua permanência (BRASIL, 1996), são observadas lacunas e empecilhos para o bom funcionamento da aprendizagem.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas nesses dois contextos, inferir causas e soluções e apreender os impactos causados nos estudantes, propondo a interculturalidade como potencial intervenção pedagógica. Dentro deste escopo, foram mobilizadas referências específicas ligadas ao discurso em sala de aula e conceitos da literatura que concebem o educando como ser social e histórico, como defendido por Vigotski (1991). Além disso, também aproveitamos concepções freireanas de educação dialógica e problematizadora (Freire, 1996), defendendo uma prática que valorize as experiências culturais dos estudantes e promova a construção compartilhada do conhecimento.

Complementarmente, foram feitas análises comparativas entre a legislação e os eventos narrados acerca do papel do professor e do contexto social para a real eficácia do processo de ensino-aprendizagem da escola. Haja vista as reflexões



desencadeadas pelas vivências na EJA e no Ensino Médio, buscamos apreender a educação como um trabalho conjunto realizado por educador e educando, construindo experiências de linguagem através de uma prática intercultural.

2 METODOLOGIA

A experiência ocorreu durante nosso primeiro ano no Colégio Estadual Imaculada Conceição (CEIC), em Feira de Santana (BA), no âmbito das atividades do PIBID, envolvendo turmas da EJA, no turno noturno, e turmas do Ensino Médio regular pela manhã. Na conjuntura da EJA, as aulas de Língua Inglesa aconteciam uma vez por semana, com duração de 30 minutos por turma, enquanto no EM havia uma aula de 50 minutos por semana, o que limita o desenvolvimento de práticas mais aprofundadas e interativas.

As aulas eram majoritariamente expositivas, com uso de atividades impressas focadas em estruturas gramaticais e vocabulário previamente selecionado e específico, como verbo *to be*, estrangeirismos e alimentos. Os materiais e recursos geralmente utilizados eram: apostilas, lápis, caneta, piloto e quadro para que os alunos fossem direcionados a ler e copiar. No Ensino Médio, embora houvesse maior regularidade, também se observava a predominância de práticas tradicionais, com pouca abertura para a participação ativa dos estudantes.

Em ambos contextos, foram observadas recorrentes situações que evidenciam desafios estruturais e pedagógicos, como baixa frequência, evasão, cansaço dos estudantes que conciliam estudo com trabalho, desmotivação e dificuldades de identificação com a língua inglesa. Episódios como salas quase vazias, cancelamento de aulas por problemas de infraestrutura e descontinuidade no processo de ensino foram marcantes durante a vivência.

A partir disso, emergiu-se a necessidade de pensar práticas de intervenção que dialoguem com a realidade dos estudantes. Desse modo, a interculturalidade foi pensada como possibilidade de promover maior engajamento, ao valorizar as experiências, identidades e repertórios culturais dos estudantes, aproximando o conteúdo de suas realidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO



As experiências vivenciadas evidenciam que, tanto na EJA quanto no Ensino Médio, a construção do saber é atravessada por fatores que vão além da sala de aula, como i. limitação do tempo; ii. falta de recursos; iii. infraestrutura defasada; iv. questões socioeconômicas; e v. políticas educacionais incongruentes. Todos os fatores citados, especialmente na EJA, dificultam a construção de vínculos e a promoção de práticas interativas mais sólidas, comprometendo o desenvolvimento das competências linguísticas e da formação crítica dos educandos.

Como explica Vigotski, o aprendizado “desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros” (Vigotski, 1991, p. 101). Entretanto, a predominância de aulas expositivas, somada a exigências burocráticas como a chamada de presença e a realização de atividades avaliativas, embora importantes, frequentemente limitam a possibilidade de desenvolver aulas mais abrangentes. Como consequência, reduz-se o tempo destinado ao desenvolvimento das quatro habilidades da língua e, sobretudo, à formação crítico-social, que deveria estar inerente a todos os conteúdos.

Os impasses se agravam quando somado ao desinteresse na língua inglesa que, muitas vezes, não dialoga com a vivência dos alunos e recai no docente a responsabilidade de encontrar conteúdos e discussões que fomentem a dedicação e a real internalização das habilidades da língua sem perpetuar ideias linguísticas que, por tanto tempo, foram mantidas por meio de um sistema que reduzia o inglês a uma estrutura, sem dar ao aluno a vez de tentar.

Embora o sonho da formação, por muitas vezes, os incentive a continuar, as muitas barreiras externas e internas encontradas demonstram um processo de descaso governamental e geram até mesmo problemas de autoestima, de autoeficácia, de vulnerabilidade, dentre outros, refletindo no modo que o estudante vive o meio educacional. Urge, portanto, a necessidade do professor romper com os padrões engessados de ensino e possibilitar que seus educandos, através de questionamentos e estudos, transformem suas existências.

De mesmo modo, surge uma preocupação com o processo de interação e construção de conexão entre professor e aluno em sala de aula para a garantia de uma aprendizagem contínua e reflexiva. Como bolsistas do PIBID, é esse o desafio inicial que enfrentamos ao ingressarmos na escola, o de estabelecer a comunicação



necessária para forjar uma relação de confiança. Consideramos que esse vínculo é essencial e favorável para oferecer suporte dentro da sala de aula e estimular o engajamento dos estudantes nas dinâmicas e atividades propostas dentro do projeto.

Como professores, devemos nos mostrar acessíveis para que os alunos sintam abertura em perguntar e expor suas inquietudes. Sempre nos afligiu o movimento discursivo que Wertsch (1984 apud Monteiro et al., 2012) aponta como argumentação retórica expositiva, na qual há transmissão de conteúdo sem, necessariamente, a resposta dos alunos. Tal comportamento foi observado nas turmas de EM e da EJA como um dos fatores que perpetuam o desencorajamento e a baixa participação dos estudantes, limitando a manifestação de suas ideias, questionamentos e conhecimentos prévios.

De acordo com Silva (2002, p. 21 apud Zat, 2019) durante uma aula expositiva, “os alunos têm a função de ouvir, compreender e assimilar as intenções comunicativas. [...] É aos alunos que se tenta interessar, motivar, impulsionar”, mas o que fazer quando a grande maioria não está interessada, motivada ou impulsionada? Deve-se configurar uma aula expositiva dialogada, na qual o professor exerce o papel de fazer perguntas, esperar pelas respostas e levá-las em conta para o desenvolvimento do conteúdo a ser aprendido. Dessa forma, revela-se o dever de trazer abordagens que promovam a escuta, a interação e a construção compartilhada do saber, considerando o corpo discente não como tábulas rasas, mas como corpos que também detêm conhecimentos prontos para serem relacionados a outros.

Nesse contexto, a interculturalidade apresenta-se como uma proposta de intervenção capaz de ressignificar o ensino de língua inglesa. Como destacado por Araújo e Figueiredo (2015, p. 70), realizar um trabalho que promova um diálogo entre culturas em sala de aula de língua estrangeira, “além de desenvolver a competência comunicativa intercultural do aluno, o ajudará em ser mais crítico em relação à multiplicidade de culturas existentes”. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos culturais, essa abordagem promove a valorização de suas experiências, saberes e identidades, possibilitando a construção de um espaço mais inclusivo, participativo e significativo. Por esse motivo, nossas práticas no PIBID têm se alinhado a essa abordagem e percebemos um aumento, ainda que lento e gradual,



na atenção e participação ativa e aí reside nossa defesa da troca e da interculturalidade.

Alinhada a Paulo Freire (1996), essa perspectiva rompe com a lógica transmissiva do ensino, ao propor uma educação dialógica, em que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Assim, práticas interculturais podem incluir discussões sobre cultura local, comparação entre diferentes contextos culturais, uso de dispositivos multimodais e temas que façam parte do cotidiano dos estudantes, favorecendo a identificação e o despertar de uma possível “curiosidade epistemológica”, como sugere Freire.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das experiências do PIBID é possível não apenas conhecer a realidade do ensino brasileiro, como também refletir criticamente quanto ao que acontece e propor mudanças que contribuirão não apenas para a sociedade, mas também para a formação de inúmeros licenciandos.

A partir dos eventos que narramos foi possível crescer quanto às habilidades de planejamento, de didática, mas, principalmente, de compreensão de contextos sociais e das relações humanas. O fazer docente está imbricado ao fazer discente e compreender os contextos sociais nos quais estamos inseridos permite uma formação sensível e verdadeiramente inclusiva. Ainda que a realidade seja exaustiva, é de responsabilidade dos docentes em formação conduzir os conteúdos de forma a criticar e explicar a realidade, de modo que, através da interação, as desigualdades sejam superadas.

Diante disso, a interculturalidade e o assumir da responsabilidade comunicativa se apresentam como potentes estratégias de intervenção, ao possibilitar a co-construção de práticas pedagógicas inclusivas e conectadas às realidades dos estudantes. Ao valorizar seu repertório e individualidades, e promover o diálogo, o professor contribui para o fortalecimento do vínculo com a escola e para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa.

Para isso, é necessário apoio de outros professores, bem como da gestão educacional e uma tentativa constante de suprir as lacunas evidenciadas pelas mazelas sociais e problemáticas que permeiam o espaço de formação humana, a escola. Aqui, de maneira proporcional, é importante conscientizar os alunos do



empoderamento social que a Educação desempenha na sociedade, a fim de um fomento na prática do estudo, no respeito aos profissionais e na valorização dos espaços formativos que, proporcionalmente, permitirão o vislumbre de uma vida melhor através do ensino superior.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é resultado dos esforços de docentes em formação que, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) foi possível formular uma análise crítica vivenciada no colégio anfitrião, CEIC. Agradecemos à escola que nos recebe, à professora supervisora e ao nosso coordenador de área.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 63-76, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3502>>. Acesso em: 30 mar. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto e VILLANI, Alberto. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência educ.** 2012, vol.18, n.04, pp.997-1010.



VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAT, Fernanda P.. **A proximidade na interação professor-aluno (s): um olhar para as estratégias discursivas**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7911942>. Acesso em: 30 mar. 2026.