

## **Educação, Escola e Sociedade**

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS**

#### ***THE ENGLISH TEACHER PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE BASIC EDUCATION: A STUDY ON THE DIFFICULTIES FACED***

Mônica Maria Teixeira Amorim<sup>1</sup>  
Stefani Moreira Aquino Toledo<sup>2</sup>  
Rayane Lorena Aquino Rodrigues<sup>2</sup>

#### **Resumo**

No presente estudo tencionamos examinar os problemas vividos pelos professores de língua inglesa no desenvolvimento da ação docente na educação básica. Para cumprir tal propósito realizamos uma revisão de literatura sobre o tema. O levantamento, a leitura e análise da literatura produzida sobre as dificuldades de professores permitiu situar com maior rigor teórico os problemas que acometem o professor de língua inglesa no cotidiano das escolas de educação básica destacando-se como principais dificuldades desses professores: a gestão dos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a adoção de uma abordagem comunicativa de ensino, a integração das quatro habilidades, o uso do livro didático e das novas tecnologias no ensino da língua, o grande número de alunos em sala, a carga horária reduzida e a desvalorização do inglês no currículo. Constatamos que esses docentes também se debatem com dificuldades como a indisciplina, a motivação dos alunos, a avaliação da aprendizagem e a relação com os colegas. Os dados levantados reforçam a importância dos currículos dos programas de formação inicial e continuada de professores contemplarem a discussão sobre a complexidade da docência e as dificuldades que permeiam o exercício do magistério. O exame crítico dos problemas que, em geral, fazem parte do trabalho pedagógico dos docentes pode auxiliar os licenciandos e licenciados no enfrentamento de problemas vividos e contribuir com o desenvolvimento de práticas mais significativas de ensino-aprendizagem da língua.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela UFMG. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. **Autora para correspondência.** E-mail <[monicamorimsa@gmail.com](mailto:monicamorimsa@gmail.com)>.

<sup>2</sup> Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.



**Palavras-chave:** Docência. Língua Inglesa. Educação Básica. Dificuldades.

### **Abstract**

In this paper, we examine the problems experienced by English teachers in the development of teaching practices in basic education in public schools. In order to fulfill that purpose, it was conducted a bibliographical review on the topic. The analysis of the bibliography about the difficulties of teachers made possible a more precise theoretical look at which problems affect English teachers during their practices. From the difficulties found, the main ones are the management of different learning levels and rhythm of students, the adoption of communicative approach, the integration of the four skills, the use of textbooks and modern technologies, the large number of students in a class, the short English classes schedule and the devaluation of English in the schools' curriculum. We also conclude that these teachers struggle with difficulties such as indiscipline, motivation of students, learning assessment, and relationship with co-workers. The evaluated data reinforce the importance of considering the discussion of the complexity of teaching practice and its difficulties in the curriculum of initial and continuous teacher training. The critical thinking on the problems, which are generally part of the pedagogical practice of teachers, can help undergraduate and graduate students face these types of problems and contribute to a more meaningful practicing development of language teaching and learning.

**Keywords:** Teaching Practice. English Language. Basic Education. Difficulties.

### **INTRODUÇÃO**

A formação de professores para atuar na educação básica pode ser entendida como um processo complexo e contínuo que ocorre ao longo da vida e não apenas em programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) e em cursos ou outras atividades de aperfeiçoamento profissional (formação continuada). Trata-se de um processo que ocorre em espaços sociais diversos, e não somente em espaços educativos formais como escolas e universidades (LIMA, 1995). A complexidade da formação docente está, em parte, associada à complexidade que permeia o exercício da profissão. Estudos que se ocupam da análise da formação e exercício da docência, entre os quais os trabalhos de Lima (1995), Veiga (2001), Santos (2001), Amorim (2002), reforçam essa tese. Considerando essa literatura, entende-se, ainda, a importância dos currículos dos programas de formação inicial de professores contemplarem a discussão sobre a complexidade da docência e as dificuldades que permeiam o exercício do magistério. Outrossim, entende-se a necessidade de estudos que se ocupem de examinar a prática pedagógica de professores e, mais especificamente, professores de língua inglesa.

Tencionando contribuir com o debate nesse âmbito, realizamos um estudo de natureza bibliográfica sobre as dificuldades enfrentadas por docentes, detendo-nos na análise dos problemas vividos pelos professores de língua inglesa no desenvolvimento da ação docente na educação básica. O presente artigo apresenta os resultados desse estudo, que consistiu em uma revisão de literatura sobre o tema. A sistemática adotada na revisão bibliográfica incluiu levantamento, fichamento e análise de teses e dissertações, além de livros e artigos de natureza científica de autores nacionais e internacionais. O texto encontra-se organizado em três partes – inicialmente discutimos o conceito de dificuldade; em seguida abordamos os trabalhos que tratam das dificuldades enfrentadas por professores; posteriormente expomos os estudos que analisam, especificamente, as dificuldades enfrentadas por docentes de língua inglesa. Por fim, a título de conclusão, indicamos as contribuições da revisão bibliográfica para entendimento do problema em pauta.

## **Revisão da literatura: As dificuldades docentes na educação básica**

### **O conceito de dificuldade**

A ação docente vem sendo tema de muitos estudos científicos, entre os quais os trabalhos de Veenman (1984), Guarnieri (2000), Amorim (2002) e outros, que objetivam examinar o início da docência, ou seja, como a docência é exercida por aqueles que deixam a universidade, após o término da formação inicial, e ingressam na carreira. Ao chegar à sala de aula o novo professor se vê desejoso de realizar propostas metodológicas inovadoras que foram ensinadas durante a formação inicial, mas depara-se com algumas dificuldades que fazem com que ele adote abordagens de ensino mais tradicionais. (VEENMAN, 1984). Essas dificuldades podem ser definidas como obstáculos ou situações críticas, de caráter difícil, são impedimentos, situações que atrapalham o desenvolvimento de algo. (FERREIRA, 1999). No caso do trabalho docente as dificuldades são entendidas como problemas, como impedimento ou obstáculo à ação que o professor pretende realizar. (VEENMAN, 1984; AMORIM, 2002).

Veenman (1984, p.143) considera a *dificuldade* como “um problema que o professor encontra no desempenho de sua tarefa de ensino” e que pode atrasar ou impedir a realização do planejamento feito pelo professor. Amorim (2002) adota concepção similar. Ao estudar as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, a citada autora diz ser a dificuldade um problema, obstáculo ou dilema que faz parte “da complexidade do pensar e agir didático em

sala de aula no enfrentamento das questões de ensino-aprendizagem dos alunos”. (AMORIM, 2002, p. 20).

Lampert (1985) classifica os problemas da docência como dilemas vivenciados pelos professores na sala de aula. A referida autora considera que o *dilemma*, tecnicamente, caracteriza-se como uma situação para a qual há duas ou mais alternativas conflituosas, isto é, o professor se vê, com o seu próprio antagonismo, tendo que se decidir por diferentes práticas pedagógicas que, mesmo sendo escolhidas para a solução de problemas existentes, podem desencadear consequências indesejáveis. O que se observa é que o dilema representa uma situação difícil, complicada, em que o professor se vê dividido entre diferentes opções de atuação.

Partindo desse quadro conceitual consideramos que as dificuldades enfrentadas pelos professores podem ser entendidas como barreiras, obstáculos, problemas e dilemas que surgem no exercício da profissão docente e que atrapalham o desenvolvimento da ação docente. Esses problemas, que em geral angustiam os professores, muitas vezes, requerem dos mesmos a adoção de estratégias diferentes para dar conta de desenvolver, a contento, as atividades de ensino-aprendizagem. À luz das pesquisas nesse terreno pantanoso da docência apresentamos, a seguir, as principais dificuldades vividas pelos professores no exercício do magistério.

### **As dificuldades enfrentadas por professores**

Estudos que se ocupam em identificar as dificuldades dos professores têm concentrado sua atenção no professor iniciante<sup>2</sup> – como é o caso das pesquisas de Veenman (1984), Silva (1997) e Amorim (2002). Esses estudos, que abordam os primeiros anos de docência, mostram que o início da carreira é um período marcado por euforia e dificuldades. Veenman (1984) indica que a euforia encontra-se presente nesse início do exercício da profissão, mas ressalta que o professor vivencia, igualmente, um “choque com a realidade” ou *reality shock* – expressão usada pelo autor para a fase de transição da formação inicial para o exercício profissional, em que o docente vive mudanças de comportamento diante dos enfrentamentos surgidos na prática escolar, ou seja, o estudante, agora professor, coloca em cheque teorias e propostas apreendidas no âmbito da graduação.

---

<sup>2</sup>Consideraremos aqui professor iniciante aquele que possui entre 1 a 5 anos de prática docente, tomando a definição de Amorim (2002).

A partir das análises de Veenman (1984) pode-se considerar que os modelos de ensino preconizados na graduação, que poderiam supostamente ser adotados pelo futuro professor na sala de aula da escola básica, encontram pouco alcance naquele espaço. Em outras palavras, a formação inicial do professor não se articula com a realidade da escola básica no que concerne as práticas de ensino ali desencadeadas, ou seja, há um distanciamento entre a formação ofertada na licenciatura e o contexto em que o futuro professor irá atuar. Ademais, se o “choque com a realidade” for significativo, o mesmo pode levar até ao abandono da docência pelo iniciante<sup>3</sup> – que se encontra em um estado máximo de desilusão para com as expectativas iniciais que possuía em relação à profissão. (MULLER-FOHRBRODT, CLOETTA, DANN, 1978 *apud* VEENMAN, 1984).

Silva (1997) entende que o professor se vê influenciado pelo novo ambiente que lhe é apresentado e tende a organizar seu trabalho conforme essas influências – e não conforme propostas pedagógicas apreendidas no âmbito da graduação. Ainda segundo Silva (1997), esse período da vida do profissional é marcado pela emancipação, tanto profissional quanto emocional, pois é o momento que, para alguns, ao terminar a graduação, é preciso deixar familiares e amigos para ter sua casa própria e passar a munir-se de recursos próprios. Ao se tornar um “sujeito emancipado” e munido de crenças que, na maioria das vezes são influenciadas pelo modo de pensar e agir do meio profissional o qual passa a fazer parte, o indivíduo se depara com um choque ao perceber a existência de uma dicotomia entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivida na sala de aula e na escola. Essa percepção lhe provoca uma autêntica crise de identidade e o que resta ao docente iniciante é adequar o seu comportamento e discurso às normas vigentes da instituição na qual se insere.

No decorrer desse processo complexo e por vezes prolongado que é o *reality shock*, conforme Veenman (1984) e Amorim (2002), o professor principiante apresenta um conjunto de dificuldades. Segundo Veenman (1984) os professores novéis apresentaram mais dificuldade com controle de turma. Para o autor os “professores iniciantes tinham mais dificuldade com o controle. Eles pareciam consentir que a desordem passasse despercebida, como se ela fosse se dissipar sozinha por não ser reconhecida”. (VEENMAN, 1984, p. 144, tradução nossa)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Utilizaremos os termos iniciante, principiante, novato e neófito quando fizermos referência ao docente em seus primeiros anos de exercício da docência.

<sup>4</sup>“Beginning teachers had more difficulty with control. They seemed to allow much disorder to go unnoticed, as if it would go away by itself if not acknowledged”.

Investigando os problemas vividos por docentes novatos, o citado autor formulou um *ranking* de vinte e quatro problemas mais frequentes percebidos pelo professor iniciante. A partir da análise de oitenta e três estudos realizados em diferentes países, Veenman chegou à conclusão de que a disciplina na sala de aula se apresenta como o problema mais sério percebido pelos neófitos. A motivação dos alunos ocupa o 2º lugar do ranking, seguida das seguintes dificuldades: gestão das diferenças individuais dos alunos (3º lugar); avaliação do trabalho dos alunos (4º lugar); relação com os pais (5º lugar); organização do trabalho na aula (6º lugar); insuficiência de materiais e recursos (7º lugar); gestão dos problemas individuais dos alunos (8º lugar); carga árdua da docência e tempo insuficiente para preparação do trabalho (9º lugar); relação com colegas (10º lugar); entre outras dificuldades.

Examinando as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, Amorim (2002) apresenta conclusões semelhantes às de Veenman (1984). A autora traça um panorama das dificuldades vividas na iniciação à docência por licenciados egressos de uma universidade pública estadual de Minas Gerais e destaca que a gestão da disciplina (ou indisciplina), a gestão do processo de ensino-aprendizagem (ou organização do trabalho pedagógico), a falta de recursos materiais e limitação de espaço, a relação com os colegas de trabalho, as transformações na organização escolar (advindas de reformas no ensino), o domínio do conteúdo da área e da didática, além da motivação dos alunos e da gestão das diferenças são as principais reclamações dos docentes neófitos.

Em direção similar, Silva (1997), em seu estudo sobre as dificuldades de socialização profissional de professores, constata que a maior dificuldade dos mestres reside “no processo de comunicação com os alunos, na organização das aulas e, conseqüentemente, na dificuldade em controlar a disciplina”. Apoiando-se no estudo de Veenman (1984), a referida autora, agrupa as dificuldades dos docentes em categorias, quais sejam: preocupações centradas em si próprio; controle e organização; e preocupações com os alunos. (SILVA, 1997, p. 72).

Ainda segundo Silva (1997), não somente problemas de cunho pedagógico são relatados por professores, mas também de cunho escolar. Ela explica que a imagem burocrática encontrada pelo professor principiante ao chegar à escola e a difícil relação estabelecida com os colegas são algumas das dificuldades que se encaixam no contexto da escola (SILVA, 1997).

Se os professores em início de profissão são postos à prova, e os anos iniciais se mostram reveladores da natureza complexa do trabalho docente, o profissional experiente também experimenta dificuldades – que, aliás, não são privilégios da docência, mas inerentes

ao exercício de qualquer ofício, da própria vida. Todos nós, seres humanos, somos submetidos, em maior ou menor escala e percepção, a barreiras, obstáculos, problemas e dilemas que surgem no nosso dia a dia. Assim, é de se esperar que, no exercício da profissão docente, passando da condição de novato para experiente, alguns problemas serão ainda percebidos pelo professor. Para Veenman, professores experientes também se queixam de problemas com o controle da turma e a motivação dos alunos. Conforme esse autor:

Em resumo, vários problemas de professores iniciantes eram também problemas de professores experientes. Estes problemas estão listados aqui para ilustrar que não apenas iniciantes lidam com problemas, e que estes problemas não estão unicamente ligados ao ingresso na profissão. (VEENMAN, 1984, p.159, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Ainda de acordo com Veenman (1984) professores experientes também enfrentam turmas muito numerosas, dificuldades com indisciplina, insuficiência de materiais e recursos didáticos, equipamento inadequado ao ensino, além de apresentarem problemas quanto aos salários e a sobrecarga das tarefas que são a eles delegadas.

O que se constata é que as dificuldades vivenciadas por professores iniciantes são similares nos distintos estudos apresentados. A partir da literatura examinada também se observa que vários problemas de professores iniciantes são, também, problemas de professores experientes. As queixas principais não são relativas ao domínio de conteúdo, mas, em geral, relacionadas às questões pedagógicas – como é o caso da motivação dos alunos e da indisciplina. Os problemas têm a ver com a comunicação com os alunos, ou seja, com a relação professor-aluno. Consistem, todavia, em dificuldades mais gerais, que não tangenciam as especificidades, por exemplo, do ensino da língua estrangeira. Assim, convém questionar: E no caso do ensino da língua inglesa? Essas dificuldades pedagógicas estão presentes? O professor de língua inglesa (LI) experimenta dificuldades mais específicas do ensino de língua estrangeira? A seguir, problemas mais específicos do ensino de LI são discutidos, ou seja, as dificuldades vividas pelos professores de língua inglesa, segundo a literatura na área, são abordadas.

---

<sup>5</sup>“In summary, a number of the problems of beginning teachers were also problems of experienced teachers. These problems are listed here to illustrate that not only beginners experience problems and that these problems are not linked solely with the entrance into the profession”.

### **As dificuldades vividas por professores de língua inglesa**

Amorim (2002) analisa as dificuldades vividas na educação básica por professores de diversas áreas, incluindo professores de inglês. Todavia, não focaliza aquelas que seriam dificuldades específicas do ensino da língua inglesa na escola básica. Nesse campo, a pesquisa mostra-se ainda incipiente no Brasil, como indica Matos (2000), já que são poucos os trabalhos que abordam o tema, como é o caso do estudo de Souza, Gabriel e Santos (2010). Assim sendo, novas investigações revelam-se necessárias para ampliar as análises.

No que se refere aos dilemas do professor de língua estrangeira dentro da sala de aula, percebemos que muitas dificuldades do professor de LI são comuns aos professores das demais disciplinas. Nesse terreno, o estudo de Miccoli (2007) é elucidativo. Em pesquisa sobre as experiências vividas dentro da sala de aula de LI, a citada autora coletou informações de catorze professores em educação continuada para identificar os desafios enfrentados por eles diariamente. A autora classifica essas experiências em duas categoriais iniciais: diretas e indiretas. As primeiras dizem respeito às experiências originadas em salas de aula, influenciadas pelas atividades propostas pelo docente – podem ser *pedagógicas* (decisões tomadas acerca do ensino de LI na sala), *sociais* (interação aluno-professor) e *afetivas* (sentimentos do aluno e do professor). As indiretas se referem às experiências que vêm de fora da sala de aula – podem ser *contextuais* (papel da LI na sociedade, instituição onde a profissão é exercida ou particularidades da sala de aula) e *conceituais* (crenças dos professores advindas de sua prática, formação ou experiência como aluno no passado).

Ao dividir as categoriais iniciais em subcategorias, Miccoli (2007) chegou à conclusão de que os docentes de LI também compartilham com os demais colegas problemas como insuficiência de recursos materiais para o ensino, turmas muito numerosas com alunos apresentando diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldade na avaliação da aprendizagem, desmotivação e gestão de diferenças individuais dos alunos, além da indisciplina – problemas então identificados nos estudos de Veenman (1984) e Amorim (2002).

Além desses desafios que os professores, sejam novatos ou veteranos, comumente lidam no dia a dia, há aqueles que são inerentes ao ensino, especificamente, de língua inglesa na sala de aula, tais como: carga horária reduzida em relação a outras disciplinas (o professor de LI detém, em geral, apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos para cumprir o currículo obrigatório); material inadequado, que nem sempre atende às expectativas do professor, deixando a desejar ou excedendo o tempo disponível; dificuldade em abordar as quatro habilidades da língua (*reading, writing, listening e speaking*) em turmas heterogêneas e



alunos com diferentes níveis de conhecimento; desvalorização das aulas de LI por alunos, que se mostram desinteressados; e desvalorização das aulas de LI por parte dos próprios colegas de profissão e pela própria escola. (MICCOLI, 2007).

São, também, dificuldades específicas do docente de LI: as crenças construídas acerca do ensino do inglês – muitos acreditam que só se ensina o *verbtobe* nas aulas; e, por último, mas não menos importante, a dificuldade que se apresenta em substituir a abordagem tradicional – voltada para aspectos estruturais da língua inglesa – por uma abordagem comunicativa, pela qual o aluno interage e aplica os conhecimentos adquiridos ao estudar o idioma. (MICCOLI, 2007).

Em outro estudo, Miccoli (2007/2009), a partir das narrativas dos docentes pesquisados, estabelece uma tabela dos desafios mais abordados pelos mesmos, em primeiro lugar, aparecem as condições de ensino vivenciadas por professores de língua inglesa, seguida do desafio de ensinar Inglês em sala de aula. Posteriormente aparecem: o estudante, o professor, o material de ensino e a avaliação – estes últimos referentes à existência ou não do livro didático e a avaliação da aprendizagem. Os próprios professores, durante as suas narrativas, indicam, também, como enfrentam as dificuldades. Eles consideram a falta ou a presença de experiência em lidar com os desafios da sala de aula – um professor, por exemplo, afirma buscar diferentes formas de ensino para oferecer aos alunos condições favoráveis de aprendizagem; outro já salienta a dificuldade que encontra em estabelecer um ensino menos tradicional e mais comunicativo, talvez por ser ele um iniciante na profissão docente, como o próprio reconhece. (MICCOLI, 2007/2009, p. 113).

O que se observa é que, apesar dos inúmeros entraves enfrentados, os professores buscam alternativas para superar os problemas, mesmo em condições precárias de trabalho. Para Miccoli (2007/2009, p.107), os docentes procuram superar os problemas vividos no ensino da Língua Estrangeira (LE) com pequenas ações “que só podem ser consideradas como louváveis”. Segundo a autora as ações desencadeadas pelos professores que tentam driblar as dificuldades são louváveis pois, ainda que vivenciem condições precárias de serviço, eles se esforçam para que seu trabalho “passe a ter credibilidade perante aos alunos e a comunidade escolar criando uma atmosfera favorável ao ensino da LE”, como diz um dos professores participantes da pesquisa. (Miccoli, 2007/2009, p. 110).

O trabalho de Mattos (2000) também apresenta significativa contribuição para o entendimento das dificuldades do professor de LI. Ao pesquisar as percepções de uma professora de inglês, em formação, sobre sua sala de aula, a citada autora descreve que a

professora pesquisada relatou as suas vivências em sala de aula indicando suas dificuldades, entre as quais:

Dificuldades pessoais enquanto aprendiz da língua que ensina, as influências ora positivas ora negativas dos níveis já cursados por suas alunas, sua dificuldade em controlar o tempo de cada atividade, suas cobranças pessoais, sua vontade de manter uma boa imagem frente às alunas, suas dificuldades e ansiedades frente às suas outras atividades e suas obrigações curriculares, como fazer avaliações, apresentar notas e cumprir o programa do curso. (MATOS, 2000, p.82).

Matos (2000) apresenta uma categorização dessas dificuldades dividindo-as em dois grupos: pressões externas e pressões internas. As pressões externas envolvem problemas relacionados à vida pessoal da investigada, sua sobrecarga de atividades, bem como ao contexto de trabalho, incluindo pressões para cumprir um programa e para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos. No caso das pressões internas, segundo a autora, estas envolvem pressões pedagógicas de controle do tempo – tempo curto para o que foi planejado – e administração de problemas não previstos – como o aluno que não entende a explicação do professor. As pressões internas também envolvem, conforme Matos (2000), pressões de interação com os alunos, ou seja, o desejo do docente de passar uma boa imagem ao aluno, de demonstrar segurança.

Já Mascarenhas (2007), ressalta a diversidade do alunado como um dos principais problemas vividos no ensino de LI. Ao trazer à discussão a diversidade discente, a citada autora afirma que:

Todo aquele que se forma professor e atua como tal, percebe, logo no início de sua carreira, que seus alunos são diferentes uns dos outros. Não é difícil constatar esse fato, como também não é difícil aceitá-lo. O problema do professor responsável por qualquer matéria se encontra na dificuldade em trabalhar com essa diferença, em sala de aula, visando ao sucesso no processo ensino-aprendizagem. (MASCARENHAS, 2007, p.78).

Assim, mesmo que o professor domine perfeitamente o sistema linguístico do idioma ensinado, ele encontrará barreiras relacionadas à diversidade do alunado, ou seja, o trato pedagógico das dificuldades individuais de aprendizagem que, segundo a autora, vem da indisciplina percebida na sala de aula, e das diversas condutas adotadas pelos alunos, se coloca como dificuldade no ensino de LI. Mascarenhas (2007) argumenta sobre a dificuldade do docente em saber lidar com essas diferenças de ritmos de aprendizagem em sala de aula, com os diferentes níveis de conhecimento linguístico entre os discentes, uns mais inclinados para o estudo da língua inglesa do que outros e, além disso, ratifica a recorrência de

reclamações de qualquer profissional de línguas com a carga horária reduzida para o trabalho. Contudo, Amorim (2002) adverte que o trato da diversidade remete a outras questões que merecem, igualmente, a atenção do docente: a diversidade cultural, de raça, de gênero, entre outras.

As investigações empreendidas por Miccoli (2007), Mattos (2000) e Mascarenhas (2007) apresentam significativa contribuição para a compreensão dos problemas de ensino-aprendizagem que acometem o professor de LI. Notamos que dificuldades de natureza pedagógica, e não relativas ao domínio de conteúdo (da língua) pelo professor, são recorrentes nos estudos citados. Assim como outros docentes, os professores de LI se queixam da indisciplina e do desinteresse dos alunos, se queixam das salas numerosas, da falta de recursos e das condições precárias de trabalho. Contudo, há dilemas que se apresentam mais significativos no cotidiano escolar dos professores de LI como, por exemplo, dificuldades relacionadas ao uso do livro didático LI e às novas tecnologias no ensino da língua, bem como à gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, além de dificuldades em desenvolver a abordagem comunicativa dentro da sala de aula e a complexidade em integrar as quatro habilidades (*reading, writing, listening, speaking*). Somam-se a estas, a carga horária reduzida, a sala lotada e a desvalorização da disciplina no currículo.

## A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O levantamento, a leitura e análise da literatura produzida sobre as dificuldades de professores permitiu situar com maior rigor teórico os problemas que acometem o professor de LI no cotidiano das escolas de educação básica. Os estudos indicam que as principais dificuldades dos professores de LI são: a gestão dos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a adoção de uma abordagem comunicativa de ensino, a integração das quatro habilidades, o uso do livro didático e das novas tecnologias no ensino da língua, o grande número de alunos (ou sala lotada), a carga horária reduzida e a desvalorização do inglês no currículo. Contudo, os docentes de LI também se debatem com dificuldades como a indisciplina, a motivação dos alunos, a avaliação da aprendizagem e a relação com os colegas.

Os dados levantados na revisão bibliográfica reforçam a importância dos currículos dos programas de formação inicial e continuada de professores contemplarem a discussão sobre a complexidade da docência e as dificuldades que permeiam o exercício do magistério. O exame crítico dos problemas que, em geral, fazem parte do trabalho pedagógico dos

docentes pode auxiliar os licenciandos e licenciados no enfrentamento de problemas vividos e contribuir com o desenvolvimento de práticas mais significativas de ensino-aprendizagem da língua, ou seja, práticas em que o conteúdo da língua possa ser efetivamente apreendido pelos estudantes. Ressaltamos, nesse bojo, a relação da maior parte das dificuldades enfrentadas pelos professores com a dimensão pedagógica da formação docente, indicando a necessidade de maior investimento nessa dimensão formativa.

\* O trabalho, que foi aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer N°911.605), contou com financiamento próprio e com bolsa de iniciação científica da FAPEMIG, além do apoio do programa de Iniciação Científica Voluntária – ICV/UNIMONTES. Agradecemos, portanto, o incentivo da FAPEMIG e o apoio da Unimontes.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. M. T. **A prática pedagógica do professor iniciante**: Um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2002. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. **Harvard Education Review**. v.55, n.2, 1985. p. 178-194.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha Lima. **A memória educativa no projeto de formação de professores do Ensino Superior**: o fazer é sobretudo criação. São Paulo, FaE/ Universidade de São Paulo, 1995. (Tese, Doutorado em Educação).

MASCARENHAS, Maria Cristina Braga. O professor de Língua Inglesa face à diversidade discente. **Sitientibus**, n.37, p.75-87, 2007.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Percepções de uma professora de Inglês sobre sua aula de aula**: uma visão êmica. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2000. (Dissertação, Mestrado em Letras: Linguística Aplicada).

MICCOLI, Laura. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.47-86, 2007.

\_\_\_\_\_. Experiências de professores de língua inglesa em escolas públicas municipais e estaduais no interior de Minas Gerais: narrativas que emocionam. **Estudos Anglo-Americanos**, n.31, 32, 33, f. 101-117, 2007/2009.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 123-136.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997, p. 51-80.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**. v. 54, n.2, 1984. p. 143-178.

**Artigo recebido em: 15/05/2017.**

**Artigo aceito em: 04/06/2017.**