

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Didactics of English language teaching: challenges and perspectives for teacher education in basic education

Kesley Mariano da Silva¹
Leopoldo Briones Salazar²

580

Resumo: Este artigo analisa os desafios e perspectivas da didática no ensino de língua inglesa na educação básica, com ênfase nas implicações para a formação docente. Por meio de uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Libâneo (2013), Tardif (2002), Richards (2008) e *Kumaravadivelu* (2006), o estudo explora o papel da didática na articulação entre teoria e prática, as demandas da formação de professores de inglês no Brasil e os desafios do ensino de línguas. Os resultados apontam para a necessidade de integrar abordagens comunicativas, como o *Task-Based Learning*, e tecnologias digitais, superando barreiras como formação insuficiente e desmotivação dos alunos. As considerações finais recomendam o fortalecimento de práticas supervisionadas, programas de formação continuada sistemáticos e a criação de comunidades de prática, além de sugerirem pesquisas sobre o impacto das tecnologias e da pedagogia pós-método. O estudo destaca a importância de políticas públicas que promovam a valorização docente para um ensino de inglês mais inclusivo e relevante.

Palavras-chave: Didática. Língua Inglesa. Formação Docente. Ensino-Aprendizagem. Educação Básica

¹ Graduação em Letras: Português/Inglês (UEG – 2007); Graduação em Direito (UniMB – 2009); Especialização em Docência do Ensino Superior (FINOM – 2012); Mestrando em Ciências da Educação (UNESA -2016); Doutorado em Ciências da Educação (UDS – 2020). E-mail kesleymariano@hotmail.com.

² Doutor em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Chile (2000), com Mestrado em Ciências da Educação e Licenciatura em Linguística pela mesma instituição. Atua como Diretor Geral da Visión Educacional Chile e Diretor de Programas de Pós-graduação na Universidade Internacional SEK, Chile, e na UDS, Paraguai. Especialista em gestão educacional, acreditação de programas de ensino superior e desenvolvimento curricular, é assessor de universidades e secretarias de educação, além de palestrante em seminários nacionais e internacionais. E-mail: leopoldobriones@gmail.com

Recebido em 11/04/2019
Aprovado em 15/05/2019

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

Abstract: This article examines the challenges and perspectives of didactics in English language teaching in basic education, focusing on implications for teacher education. Through a literature review, grounded in authors such as Libâneo (2013), Tardif (2002), Richards (2008), and Kumaravadivelu (2006), the study explores the role of didactics in bridging theory and practice, the demands of English teacher education in Brazil, and the challenges of language teaching. The findings highlight the need to integrate communicative approaches, such as Task-Based Learning, and digital technologies, addressing barriers like insufficient training and student disengagement. The final considerations recommend strengthening supervised practices, systematic continuing education programs, and the creation of communities of practice, while suggesting research on the impact of technologies and post-method pedagogy. The study emphasizes the importance of public policies promoting teacher valorization for a more inclusive and relevant English education.

Keywords: Didactics. English Language. Teacher Education. Teaching-Learning. Basic Education.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica brasileira enfrenta um cenário complexo, marcado por demandas crescentes por proficiência linguística em um mundo globalizado e por desafios estruturais que limitam a eficácia pedagógica. A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como a didática, enquanto campo teórico-prático, pode responder às especificidades do ensino de inglês, especialmente no que tange à formação docente.

A didática, entendida como a ciência que organiza os processos de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 25), oferece um arcabouço para articular saberes teóricos e práticos, promovendo práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas.

Nesse sentido, este estudo busca explorar as tensões e possibilidades da formação de professores de língua inglesa, considerando o papel central da didática na superação de lacunas educacionais. A relevância social deste tema reside na crescente importância do inglês como ferramenta de acesso à cidadania global, à cultura e ao mercado de trabalho. No Brasil, onde o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório na educação básica, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a qualidade da formação docente impacta diretamente o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos.

Academicamente, o estudo contribui para o campo da Linguística Aplicada e da Pedagogia, ao discutir a intersecção entre didática, formação docente e ensino de línguas, áreas

que demandam maior diálogo teórico (GIMENEZ, 2009, p. 306). No âmbito educacional, a pesquisa oferece subsídios para a reformulação de práticas formativas, alinhando-as às necessidades contemporâneas.

O problema de pesquisa emerge da constatação de que, apesar dos avanços nas políticas educacionais, como a inclusão do inglês na BNCC, persistem desafios na formação de professores capazes de implementar práticas didáticas inovadoras e eficazes. A questão central é: como a didática pode contribuir para superar os obstáculos enfrentados no ensino de língua inglesa na educação básica, promovendo uma formação docente mais integrada e reflexiva?

Essa indagação reflete a necessidade de articular saberes docentes (TARDIF, 2002, p. 45) com as demandas de um ensino de línguas que seja comunicativo, inclusivo e alinhado às realidades locais.

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios e perspectivas da didática no ensino de língua inglesa, com foco nas implicações para a formação docente na educação básica. Os objetivos específicos são: (1) explorar o conceito de didática e sua relevância para a prática pedagógica; (2) examinar o percurso histórico e as políticas de formação de professores de inglês no Brasil; (3) identificar métodos, estratégias e desafios no ensino de língua inglesa; e (4) propor recomendações para a formação inicial e continuada de professores, com ênfase na articulação entre teoria e prática.

Acerca da metodologia adotada temos a revisão bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, como Libâneo (2013), Pimenta (2006), Tardif (2002), Richards (2008) e Gimenez (2009). A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de consolidar um referencial teórico robusto que sustente a análise crítica dos desafios e perspectivas da didática no ensino de línguas. A revisão abrange textos que discutem desde os fundamentos da didática até as especificidades da formação docente em língua inglesa, permitindo uma visão ampla e aprofundada do tema.

A organização do artigo reflete a intenção de articular teoria e prática de forma coesa. Após esta introdução, a seção de referencial teórico está dividida em quatro subseções: a primeira aborda a didática como base da prática pedagógica; a segunda analisa a formação de professores de língua inglesa no Brasil; a terceira discute métodos, estratégias e desafios no ensino de inglês; e a quarta explora a formação inicial e continuada, com foco nos saberes

docentes. As considerações finais sintetizam os achados, propõem recomendações e sugerem direções para pesquisas futuras.

Essa estrutura busca oferecer uma análise densa e reflexiva, que contribua para o avanço do conhecimento sobre a didática no ensino de língua inglesa e suas implicações para a formação docente. Ao integrar autores de diferentes perspectivas teóricas, o artigo pretende não apenas mapear os desafios, mas também apontar caminhos para uma prática educativa mais consistente e transformadora.

1 A DIDÁTICA COMO BASE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Didática como Base da Prática Pedagógica A didática, enquanto campo teórico-prático, constitui-se como o eixo estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, funcionando como um elo entre os objetivos educacionais, os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias pedagógicas.

Conforme Libâneo (2013, p. 25), “a didática é a ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem, articulando objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do trabalho pedagógico”. Essa definição sublinha a natureza sistemática da didática, que transcende a mera transmissão de conteúdos para promover uma prática reflexiva, capaz de responder às especificidades do contexto educacional.

Para o autor, a didática não se limita a prescrições técnicas, mas se configura como um campo de mediação que orienta o professor na construção de práticas significativas, considerando as particularidades dos alunos e os desafios do ambiente escolar. A perspectiva de Pimenta complementa essa visão ao afirmar que “a didática é, antes de tudo, um espaço de reflexão sobre a prática docente, no qual o professor constrói sua identidade profissional por meio da articulação entre teoria e prática” (PIMENTA, 2006, p. 33).

Essa abordagem enfatiza a importância da reflexão crítica como elemento central da formação docente, permitindo que o professor analise, adapte e reelabore suas estratégias pedagógicas em função das necessidades dos aprendizes. Nesse sentido, a didática assume um papel dinâmico, promovendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva que habilita o educador a enfrentar os desafios da sala de aula, como a heterogeneidade dos alunos e a

complexidade das demandas curriculares, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, onde fatores culturais e comunicativos são igualmente relevantes.

Recentemente, autores como Shulman (1987, p. 8) têm contribuído para ampliar a compreensão da didática ao propor o conceito de “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Pedagogical Content Knowledge PCK), que integra o domínio do conteúdo disciplinar com o conhecimento das estratégias didáticas mais adequadas para ensiná-lo. No contexto do ensino de língua inglesa, o PCK implica que o professor não apenas domine a língua, mas saiba como transformá-la em objeto de aprendizagem acessível, utilizando métodos que promovam a interação e a comunicação autêntica.

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma didática que seja sensível às especificidades do ensino de línguas, articulando abordagens teóricas, como o “Communicative Approach”, com práticas contextualizadas que respeitem as realidades socioculturais dos alunos (RICHARDS, 2006, p. 12). Por fim, a didática, enquanto campo de saber, enfrenta o desafio de manter-se atualizada frente às transformações educacionais impulsionadas pela tecnologia e pela globalização.

Nóvoa (2017, p. 45) argumenta que “a didática deve ser reinventada em um contexto de rápidas mudanças sociais, incorporando novos suportes tecnológicos e práticas colaborativas que favoreçam a aprendizagem ativa”. No ensino de língua inglesa, isso implica adotar metodologias ativas, como o uso de recursos digitais e projetos interdisciplinares, que promovam o engajamento dos alunos e a construção de competências comunicativas.

Assim, a didática não apenas sustenta a prática pedagógica, mas também se renova como um campo de investigação que responde aos desafios contemporâneos da educação, oferecendo ao professor ferramentas para articular teoria, prática e contexto de maneira crítica e criativa.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A formação de professores de língua inglesa no Brasil reflete um percurso histórico marcado por avanços e limitações, profundamente influenciado por políticas públicas que nem sempre atenderam às demandas educacionais. Gimenez (2009, p. 306) observa que “a formação inicial de professores de inglês no Brasil, historicamente, foi caracterizada por uma abordagem fragmentada, com ênfase em conteúdos linguísticos em detrimento da prática pedagógica”. Esse

cenário resultou em professores muitas vezes despreparados para enfrentar a complexidade da sala de aula, especialmente em contextos de educação básica, onde a heterogeneidade dos alunos e a escassez de recursos são desafios constantes.

As políticas educacionais do início do século XX, que priorizavam o ensino de línguas estrangeiras em escolas de elite, deixaram um legado de desigualdade que ainda se reflete na formação docente atual. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 representou um marco na redefinição do papel do ensino de língua inglesa, ao destacar sua importância como “ferramenta de comunicação global e intercultural” (BRASIL, 2018, p. 76).

A BNCC exige dos professores competências que vão além do domínio linguístico, incluindo habilidades comunicativas, culturais e críticas, que permitam aos alunos atuar em contextos globais. No entanto, Richards (2008, p. 15) alerta que “a formação inicial frequentemente carece de práticas contextualizadas, o que dificulta a preparação dos professores para os desafios reais da sala de aula”. Essa desconexão entre a formação acadêmica e as exigências da prática docente evidencia a necessidade de reformular os currículos das licenciaturas, integrando experiências práticas que promovam a reflexão sobre o ensino de línguas.

As limitações na formação inicial são agravadas pela insuficiência de programas de formação continuada que atendam às especificidades do ensino de língua inglesa. Segundo Celani (2008, p. 23), “a formação continuada no Brasil é frequentemente pontual e desarticulada, não oferecendo aos professores espaços consistentes para o desenvolvimento profissional”.

A realidade aqui considerada é particularmente problemática em um contexto em que as demandas pedagógicas evoluem rapidamente, impulsionadas por mudanças tecnológicas e pela globalização. A ausência de oportunidades de atualização impede que os professores incorporem abordagens contemporâneas, como o Task-Based Learning ou o uso de tecnologias digitais, que poderiam enriquecer a prática pedagógica e atender às expectativas da BNCC.

Além disso, a formação de professores de língua inglesa no Brasil enfrenta desafios relacionados à valorização profissional e às condições de trabalho. Nóvoa (2017, p. 47) argumenta que “a formação docente não pode ser dissociada da valorização da profissão, pois o desenvolvimento profissional depende de condições materiais e simbólicas que reconheçam o papel do professor”.

No contexto brasileiro, baixos salários, cargas horárias excessivas e falta de infraestrutura escolar desmotivam os professores, comprometendo o impacto da formação inicial e continuada. Esses fatores estruturais reforçam a necessidade de políticas públicas que articulem formação, valorização e melhoria das condições de trabalho, criando um ambiente propício ao desenvolvimento profissional.

A análise da formação docente também deve considerar o papel das práticas pedagógicas supervisionadas nas licenciaturas, que, quando bem estruturadas, podem promover a integração entre teoria e prática. Pimenta (2006, p. 35) destaca que “as práticas de estágio supervisionado são momentos privilegiados para a construção da identidade docente, pois permitem ao futuro professor experimentar e refletir sobre sua prática em contextos reais”.

No entanto, a qualidade dessas práticas varia significativamente entre as instituições de ensino superior, muitas vezes limitadas por falta de recursos ou por uma abordagem excessivamente teórica. A ampliação de parcerias entre universidades e escolas da educação básica poderia fortalecer essas práticas, oferecendo aos futuros professores oportunidades de enfrentar os desafios reais do ensino de língua inglesa. Por fim, a formação de professores de língua inglesa no Brasil deve ser repensada à luz das demandas do século XXI, que exigem um educador capaz de atuar como mediador cultural e facilitador de aprendizagens significativas.

Kumaravadivelu (2006, p. 19) propõe o conceito de “pedagogia pós-método”, que incentiva os professores a desenvolverem práticas contextuais, emancipadoras e sensíveis às realidades locais. Essa abordagem implica uma formação docente que valorize a autonomia profissional, o pensamento crítico e a capacidade de adaptar métodos às necessidades dos alunos. Assim, a formação de professores de inglês no Brasil deve superar suas limitações históricas, promovendo uma educação docente que seja reflexiva, interdisciplinar e alinhada às exigências de um mundo em constante transformação.

3 A DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MÉTODOS, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

A didática do ensino de língua inglesa no contexto da educação básica brasileira é moldada por uma evolução de abordagens que buscam equilibrar o desenvolvimento de competências linguísticas com a formação de habilidades comunicativas e interculturais. Richards destaca que “o Communicative Approach, centrado no uso funcional da língua em

contextos reais, tornou-se uma referência global para o ensino de idiomas” (RICHARDS, 2006, p. 12). Essa abordagem prioriza a interação autêntica, incentivando os alunos a utilizarem o inglês como ferramenta de comunicação, em vez de focarem exclusivamente em regras gramaticais.

A ênfase de Richards (2006) acerca do “Communicative Approach” reflete uma transformação significativa na didática do ensino de língua inglesa, especialmente no contexto da educação básica brasileira, onde a busca por práticas mais dinâmicas e contextualizadas tem ganhado força. Ao priorizar a interação autêntica, essa abordagem alinha-se às demandas da BNCC (BRASIL, 2018), que valoriza o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, incentivando os alunos a enxergarem o inglês como um instrumento vivo de conexão global. Contudo, a implementação efetiva desse modelo no Brasil enfrenta desafios, como a necessidade de formação docente contínua para criar atividades que simulem contextos reais e a adaptação de recursos didáticos às realidades socioculturais dos alunos. Superar essas barreiras é crucial para que o ensino de inglês transcenda a memorização gramatical e promova um aprendizado significativo, capaz de preparar os estudantes para interações autênticas em um mundo cada vez mais interconectado.

Outra abordagem relevante é o “Task-Based Learning” (TBL), que organiza o ensino em torno de tarefas significativas que simulam situações do mundo real. Willis define o TBL como “um modelo pedagógico que promove a aprendizagem por meio da realização de tarefas que exigem o uso integrado das quatro habilidades linguísticas” (WILLIS, 1996, p. 38).

A abordagem TBL, conforme definida por Willis (1996), oferece um modelo pedagógico promissor para o ensino de língua inglesa, ao priorizar tarefas que integram as quatro habilidades linguísticas — escuta, fala, leitura e escrita — em contextos que refletem situações reais. Para superar os desafios existentes, é essencial investir na capacitação de professores e no desenvolvimento de materiais contextualizados que conectem o aprendizado às realidades dos alunos, alinhando-se às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) que enfatizam competências comunicativas.

Essa metodologia é particularmente adequada para atender às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), que enfatizam a formação de competências comunicativas. Contudo, Dutra e Oliveira apontam que

A resistência dos alunos ao aprendizado de língua inglesa frequentemente decorre de experiências negativas com abordagens tradicionais, centradas em memorização gramatical e exercícios descontextualizados, que não promovem o desenvolvimento de competências comunicativas. Essas práticas, ao desconsiderarem o contexto sociocultural dos aprendizes, geram desmotivação e dificultam a adoção de metodologias mais dinâmicas e comunicativas, que poderiam engajá-los de forma mais efetiva.” (DUTRA; OLIVEIRA, 2006, p. 183)

A observação de Dutra e Oliveira (2006, p. 183) sobre a resistência dos alunos ao ensino de língua inglesa, causada por práticas tradicionais descontextualizadas, destaca um desafio central para a implementação de metodologias comunicativas alinhadas às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). Essas práticas, focadas em memorização gramatical, não apenas desmotivam os aprendizes ao ignorar seu contexto sociocultural, mas também perpetuam uma visão do inglês como disciplina abstrata, distante de sua função comunicativa.

Para reverter esse cenário, é fundamental que a formação docente priorize estratégias que integrem o ensino à realidade dos alunos, como atividades baseadas em gêneros textuais do cotidiano ou simulações de interações reais. Assim, o aprendizado do inglês pode se tornar mais relevante e envolvente, promovendo não apenas competências linguísticas, mas também a confiança dos estudantes para usarem a língua em contextos autênticos, em linha com os objetivos de uma educação intercultural e comunicativa.

Além disso, a falta de infraestrutura, como acesso a tecnologias digitais, limita a criação de tarefas autênticas e contextualizadas. A integração de tecnologias no ensino de língua inglesa tem emergido como uma estratégia promissora, mas também problemática. Dudeney e Hockly argumentam que

O uso de ferramentas digitais, como aplicativos de aprendizagem e plataformas colaborativas, pode enriquecer a prática pedagógica, promovendo engajamento e autonomia dos alunos. Essas tecnologias permitem que os professores criem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, onde os alunos podem interagir com o conteúdo de forma personalizada e colaborativa. Além disso, o acesso a recursos digitais facilita a integração de atividades autênticas, que conectam o aprendizado de língua inglesa às necessidades e interesses dos alunos, aumentando sua motivação intrínseca e incentivando a autorregulação no processo de aprendizagem.” (DUDENEY; HOCKLY, 2012, p. 17)

No entanto, no contexto brasileiro, o acesso desigual à internet e a formação limitada de professores para o uso de tecnologias representam obstáculos significativos. Muitos educadores, pressionados por currículos extensos e avaliações padronizadas, relutam em

incorporar ferramentas digitais, preferindo métodos tradicionais que garantam resultados imediatos, ainda que menos significativos. Os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa também incluem a heterogeneidade das turmas e as expectativas institucionais.

Kumaravadivelu (2006, p. 21) observa que “a diversidade cultural e linguística dos alunos exige práticas pedagógicas que sejam sensíveis às suas realidades e experiências”. Em escolas públicas brasileiras, onde os alunos frequentemente possuem níveis variados de proficiência, os professores enfrentam dificuldades para adaptar atividades às necessidades individuais, especialmente em turmas numerosas. Além disso, a pressão por resultados em exames padronizados, como o ENEM, frequentemente desvia o foco de práticas comunicativas para o ensino de gramática e vocabulário de forma descontextualizada.

Outro obstáculo relevante é a desmotivação dos alunos, frequentemente associada a percepções negativas sobre a relevância do inglês. Dutra e Oliveira notam que

A prática pedagógica centrada em exercícios gramaticais e traduções, sem relação com o contexto sociocultural dos alunos, contribui para a desmotivação e o desinteresse, dificultando o envolvimento dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. (DUTRA; OLIVEIRA, 2006, p. 182).

Para superar esse desafio, estratégias como projetos interdisciplinares e o uso de temas culturalmente relevantes podem aumentar a motivação, conectando o aprendizado do inglês a contextos significativos, como música, cinema ou questões sociais.

Essas práticas, no entanto, exigem professores bem formados e com autonomia para adaptar o currículo. A formação docente inadequada agrava os desafios mencionados, pois muitos professores não dominam as metodologias contemporâneas ou carecem de confiança para aplicá-las. Richards enfatiza que “a eficácia de abordagens comunicativas depende diretamente da capacidade do professor de criar ambientes de aprendizagem interativos e significativos” (RICHARDS, 2008, p. 16).

No Brasil, a formação inicial frequentemente privilegia o domínio linguístico em detrimento das competências pedagógicas, deixando os professores despreparados para enfrentar a complexidade da sala de aula. Programas de formação continuada, quando disponíveis, raramente abordam as especificidades do ensino de línguas, reforçando a necessidade de iniciativas mais direcionadas.

Por fim, a didática do ensino de língua inglesa deve ser repensada como um processo dinâmico, capaz de responder aos desafios contemporâneos. Nóvoa sugere que “a prática pedagógica deve ser constantemente reinventada, incorporando inovações que promovam a aprendizagem ativa e significativa” (NÓVOA, 2017, p. 46).

No contexto nacional, isso implica investir em formação docente que articule teoria e prática, promover o uso de tecnologias acessíveis e incentivar metodologias que valorizem a diversidade dos alunos. A superação dos desafios do ensino de inglês depende, portanto, de uma didática que seja reflexiva, contextualizada e comprometida com a formação de cidadãos críticos e comunicativamente competentes

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: SABERES DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação inicial e continuada de professores de língua inglesa constitui um pilar fundamental para a qualidade do ensino na educação básica, especialmente no contexto das exigências da BNCC (BRASIL, 2018, p. 76). Tardif define os saberes docentes como “um conjunto plural de conhecimentos construídos na interação entre a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto sociocultural” (TARDIF, 2002, p. 45).

Esses saberes, que incluem o domínio do conteúdo, as competências pedagógicas e a capacidade de reflexão crítica, são essenciais para que o professor de inglês desenrola práticas que promovam aprendizagens significativas. No entanto, no Brasil, a formação inicial frequentemente apresenta lacunas na articulação entre teoria e prática, limitando a construção desses saberes.

As práticas pedagógicas supervisionadas nas licenciaturas representam um momento crucial para a formação inicial, pois permitem ao futuro professor experimentar e refletir sobre sua prática em contextos reais. Pimenta argumenta que “o estágio supervisionado é um espaço de construção da identidade docente, onde o professor em formação confronta suas concepções teóricas com as demandas da sala de aula” (PIMENTA, 2006, p. 35). Contudo, a qualidade dessas práticas varia significativamente, muitas vezes restrita por currículos acadêmicos desconectados das realidades escolares ou por supervisões insuficientes.

A ampliação de parcerias entre universidades e escolas poderia fortalecer esses espaços, promovendo uma formação mais alinhada às demandas do ensino de língua inglesa. A formação

continuada, por sua vez, é essencial para que os professores em exercício mantenham se atualizados frente às transformações educacionais.

Celani observa que “a formação continuada deve ser um processo sistemático e colaborativo, que ofereça aos professores oportunidades de reflexão e atualização pedagógica” (CELANI, 2008, p. 24). No Brasil, porém, esses programas são frequentemente pontuais, desarticulados e pouco focados nas especificidades do ensino de línguas.

Esta reflexão sobre a necessidade de uma formação continuada sistemática e colaborativa para professores de línguas aponta para um aspecto crucial no fortalecimento da didática do ensino de inglês no Brasil. A ausência de programas consistentes, que promovam reflexão crítica e atualização pedagógica voltada às especificidades linguísticas e culturais, limita a capacidade dos docentes de adotarem abordagens comunicativas e contextualmente relevantes, como as preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Diante disso, o Brasil é marcado por iniciativas de formação frequentemente fragmentadas, a observação de Celani (2008) reforça a urgência de políticas educacionais que invistam em processos contínuos, colaborativos e centrados nas demandas reais das salas de aula, permitindo que os professores superem os desafios de práticas tradicionais e engajem os alunos em experiências de aprendizado mais dinâmicas e significativas.

A ausência de iniciativas consistentes impede que os professores incorporem metodologias contemporâneas, como o “Task-Based Learning” ou o uso de tecnologias digitais, que poderiam enriquecer suas práticas e atender às expectativas curriculares. Os saberes docentes, conforme Tardif (2002), são dinâmicos e contextuais, construídos não apenas na formação formal, mas também na interação com colegas, alunos e comunidades es colares.

Nesse sentido, as comunidades de prática, como grupos de estudo ou redes de professores, emergem como estratégias promissoras para o desenvolvimento profissional. Lave e Wenger (1991, p. 53) definem as comunidades de prática como “espaços onde os indivíduos aprendem por meio da participação e da troca de experiências em contextos compartilhados”.

No ensino de língua inglesa, essas comunidades podem facilitar a troca de estratégias pedagógicas e o enfrentamento coletivo de desafios, como a desmotivação dos alunos ou a falta de recursos. As demandas do século XXI, incluindo a globalização e o avanço tecnológico, impõem novos desafios à formação docente. Kumaravadivelu propõe que “a formação de

professores deve preparar educadores para uma pedagogia pós-método, que valorize a autonomia e a capacidade de criar práticas contextuais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 20).

Essa abordagem exige que os programas de formação inicial e continuada promovam o pensamento crítico, a experimentação pedagógica e o uso de tecnologias, preparando os professores para responder às necessidades de alunos cada vez mais conectados e diversificados. No entanto, a implementação dessa visão no Brasil enfrenta barreiras, como a falta de investimento em formação e a desvalorização da profissão docente.

Por fim, a formação inicial e continuada deve ser entendida como um processo contínuo, que articule os saberes docentes às demandas sociais e educacionais. Nóvoa (2017, p. 48) enfatiza que “a formação docente é um projeto de longo prazo, que exige políticas públicas consistentes e o reconhecimento do professor como agente de transformação”.

No contexto do ensino de língua inglesa, isso implica criar programas de formação que integrem teoria, prática e reflexão, promovam a colaboração entre professores e valorizem a profissão docente. Somente assim será possível construir uma educação linguística que seja inclusiva, relevante e capaz de preparar os alunos para os desafios de um mundo globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a didática constitui um pilar central para o ensino de língua inglesa na educação básica, funcionando como um elo entre os objetivos educacionais, as práticas pedagógicas e as demandas contextuais dos alunos. A revisão bibliográfica revelou que, apesar dos avanços teóricos e das diretrizes propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), persistem desafios significativos, como a formação docente insuficiente, a desarticulação entre teoria e prática e a falta de infraestrutura escolar.

Tais obstáculos limitam a implementação de abordagens comunicativas e metodologias ativas, que são essenciais para atender às expectativas de um ensino de inglês que seja inclusivo, intercultural e alinhado às realidades do século XXI. A articulação dos saberes docentes, conforme proposto por Tardif (2002), emerge como um elemento-chave para superar essas barreiras, promovendo uma prática reflexiva e contextualizada.

Os achados apontam para a necessidade de reformular os programas de formação inicial e continuada, priorizando a integração entre teoria e prática. As práticas pedagógicas

supervisionadas, destacadas por Pimenta (2006), devem ser fortalecidas por meio de parcerias entre universidades e escolas, garantindo que os futuros professores desenvolvam competências para enfrentar a heterogeneidade das turmas e os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro.

Além disso, a formação continuada deve ser sistemática e colaborativa, como sugerido por Celani (2008), oferecendo espaços para a reflexão crítica e a atualização pedagógica. A incorporação de metodologias como o “Task-Based Learning” e o uso de tecnologias digitais, conforme defendido por Dudeney e Hockly (2012), pode enriquecer as práticas docentes, promovendo o engajamento dos alunos e a construção de competências comunicativas.

A valorização profissional também se configura como um fator determinante para o sucesso da formação docente. Nóvoa (2017) argumenta que a formação não pode ser dissociada de condições materiais e simbólicas que reconheçam o papel do professor como agente de transformação. No Brasil, onde baixos salários e cargas horárias excessivas desmotivam os educadores, políticas públicas devem articular formação, valorização e melhoria das condições de trabalho.

Essa articulação é essencial para que os professores de língua inglesa desenvolvam práticas inovadoras e sustentáveis, capazes de responder às demandas da BNCC e às expectativas de uma sociedade globalizada. As recomendações derivadas desta análise incluem o fortalecimento de práticas supervisionadas nas licenciaturas, com maior integração entre universidades e escolas da educação básica, e a criação de programas de formação continuada que sejam contínuos, contextualizados e focados nas especificidades do ensino de línguas.

Além disso, sugere-se a adoção de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e o uso de recursos digitais, para aumentar a motivação dos alunos e conectar o ensino de inglês a contextos significativos. A criação de comunidades de prática, conforme proposto por Lave e Wenger (1991), também pode fomentar a troca de experiências e o desenvolvimento profissional colaborativo, permitindo que os professores enfrentem desafios coletivamente.

Para pesquisas futuras, recomenda-se explorar o impacto de tecnologias digitais na didática do ensino de língua inglesa, especialmente em contextos de acesso desigual, como as escolas públicas brasileiras. Estudos que investiguem o papel das comunidades de prática no desenvolvimento profissional docente também são promissores, pois podem oferecer insights sobre como redes colaborativas fortalecem a identidade e a autonomia dos professores.

Além disso, pesquisas que analisem a implementação da BNCC no ensino de inglês podem esclarecer como suas diretrizes estão sendo traduzidas em práticas pedagógicas e quais ajustes são necessários para garantir sua eficácia.

Outra perspectiva de pesquisa envolve a investigação da pedagogia pós-método, proposta por Kumaravadivelu (2006), no contexto brasileiro. Essa abordagem, que valoriza práticas contextuais e emancipadoras, pode oferecer caminhos para superar os desafios impostos por currículos padronizados e pela desmotivação dos alunos. Estudos empíricos que avaliem a aplicação dessa pedagogia em diferentes realidades escolares poderiam contribuir para a construção de um ensino de língua inglesa mais inclusivo e relevante.

Em síntese, a didática do ensino de língua inglesa e a formação docente devem ser entendidas como processos interdependentes, que exigem um compromisso contínuo com a reflexão, a inovação e a valorização profissional. A superação dos desafios identificados neste estudo depende de políticas educacionais que promovam uma formação docente robusta, articulada às demandas sociais e educacionais, e de práticas pedagógicas que sejam dinâmicas, inclusivas e sensíveis às realidades dos alunos.

Assim, o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira poderá cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, comunicativamente competentes e preparados para os desafios de um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de formação continuada de professores de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 19–34, 2008.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky. **How to Teach English with Technology**. Harlow: Pearson, 2012.

Dutra, D. P.; Oliveira, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: Barcelos, A. M. F.; Vieira-Abrahão, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006, p. 177-188.

GIMENEZ, Telma. Formação de professores de língua inglesa: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 305–328, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 2006.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack C. **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SHULMAN, LeeS. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.