



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE LETRAS**

**TAMARA YASMIN SOUSA PEREIRA**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA NA AMAZÔNIA: por uma perspectiva decolonial**

**SANTARÉM-PA  
2024**

**TAMARA YASMIN SOUSA PEREIRA**

**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA NA AMAZÔNIA: por uma perspectiva decolonial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Letras como requisito parcial para a obtenção de nota na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II; Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall.

**SANTARÉM-PA  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

---

- P436r Pereira, Tamara Yasmin Sousa  
Representações de alunos acerca do ensino e aprendizagem de Língua inglesa na amazônia: por uma perspectiva decolonial / Tamara Yasmin Sousa Pereira. – Santarém, 2024.  
34 p.  
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Sílvia Cristina Barros de Souza Hall.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Letras – Português e Inglês.
1. Língua inglesa – Estudo e Ensino. 2. Decolonialidade. 3. Práticas de ensino.  
I. Hall, Sílvia Cristina Barros de Souza, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 428.07



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

## PARECER DESCRITIVO DA BANCA

Orientador(a): Silvia Cristina Barros de Souza Hall

Banca Examinadora:

Maria da Conceição Queiroz Vale

Renan Bernardes Viani

Orientando/Autor: TAMARA YASMIN SOUSA PEREIRA

Título do Trabalho: "REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA AMAZÔNIA: POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL"

Parecer:

*São necessárias revisões quanto à metodologia*

Local da Defesa: Sala H304

Nota atribuída: 10,0

Data da defesa: 16 de maio de 2024, às 15:00h

Assinaturas:

Banca Examinadora (avaliador 1): Renan Viani

Banca Examinadora (avaliador 2): Maria da Conceição Queiroz Vale

Banca Examinadora (orientador): JP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Ao décimo sexto dia do mês de maio de 2024, às 15:00 horas, na cidade de Santarém, Estado do Pará, na UFOPA - Rondon reuniu-se a Banca Examinadora de Trabalho de Conclusão de Curso de Letras para realização da arguição do trabalho de conclusão de curso do(a) aluno(a) TAMARA YASMIN SOUSA PEREIRA, matrícula 2019001285, intitulado, "**REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS ACERCA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA AMAZÔNIA: POR UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**", sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall, da Universidade Federal do Oeste do Pará. A Banca Examinadora foi constituída pelo(a) professor(a) orientador(a) citado(a), Presidente desta Banca, e pelos(as) Prof. Dra. Maria da Conceição Queiroz Vale da UFOPA e Prof. Me. Renan Bernardes Viani da UFOPA. A banca deliberou pela  aprovação ( ) reprovação do TCC, resultando na nota <sup>10</sup>. A banca considerou que:

- ( ) Não são necessárias revisões.
- São necessárias revisões quanto à forma, conforme as observações apontadas.
- ( ) São necessárias revisões de conteúdo, conforme as observações apontadas, e revisão final feita pelo orientador antes de encaminhar a versão final do documento para a biblioteca.
- ( ) São necessárias revisões de conteúdo, conforme as observações apontadas, e reavaliação do trabalho pela banca e pelo orientador antes de encaminhar a versão final do documento para a biblioteca.

Fica acordado que a nota <sup>10</sup> está condicionada a entrega final do trabalho, no prazo máximo de **10 dias úteis** a partir desta data e ele deverá contemplar as observações da Banca Examinadora. Proclamados os resultados pela Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall lavrei a presente ata, que será assinada pelo autor do trabalho e pelos membros da Banca Examinadora.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS

Santarém, 16 de MAIO de 2024.

Orientador: *Júlia Antina Barros de Souza Hall*

Avaliador 1: *Renan Anan.*

Avaliador 2: *Maria da Conceição Queiroz Vale*

Autor: *Tomara Yasmim Sousa Pereira*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por seu amor incondicional, que se fez presente através de tantos rostos durante o meu caminhar. Ao meu pai, Paulo, com quem vivi a música 'O Caderno', que esteve comigo desde o meu primeiro rabisco até a conclusão deste trabalho. O pai mais compreensivo, paciente e amoroso do mundo. À minha mãe, Sandra, que me encorajou a dar os primeiros passos na vida para ser o que sou, a quem o amor se faz em ações, o meu norte, a luz do meu mundo. Reconheça o quão insuficiente é expressar com palavras a minha gratidão por tudo que vocês fizeram e fazem por mim. À minha irmã e melhor amiga, Samara, a alegria da minha vida, que está comigo para o que der e vier e jamais solta a mão. Pedra preciosa que só precisa existir para me completar. Aos meus sobrinhos, Artur e Sâmia, meus maiores presentes que desde os primeiros sinais de vida nesse mundo tornaram-se a minha felicidade. Ao meu cunhado, Rodrigo, por todo o apoio e incentivo de sempre. À minha família materna, representada pelo meu primo Erick e minhas primas Mary e Camila, por todas as bagunças nos almoços de domingo e por todas as nossas vivências cheias de afeto. Obrigada por vibrarem por todas as minhas conquistas e despertarem o melhor de mim. A todos os meus amigos, que não me deixaram desanimar e por acreditarem em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. Agradeço principalmente aqueles que aturaram os meus surtos nesse processo de escrita e me ajudaram na revisão. Vocês moram no meu coração. À minha turma Letras-Inglês 2019, por tantos momentos de alegria, de partilha, surtos e aprendizados durante essa jornada na universidade. Agradeço principalmente a Sara, minha dupla desde 2019, por me ajudar sempre e tornar o processo mais leve. À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sílvia Cristina Barros de Souza Hall, por todo incentivo e suporte durante a escrita deste trabalho e por todas as aulas e conversas que me ajudaram a desconstruir crenças que estavam enraizadas dentro de mim. Toda a minha admiração pela professora incrível que a senhora é. Suas aulas são inspiradoras. À professora Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Vale e ao professor Me. Renan Bernardes Viani pela disponibilidade de participar na minha banca de defesa, e contribuir para essa pesquisa, assim como contribuíram durante na minha formação acadêmica. À CAPES, cujo apoio financeiro foi essencial para estar em sala de aula por meio do PIBID, e à Ufopa, por todo o incentivo na produção científica na região Amazônica. Ao Programa Magis Brasil por proporcionar o protagonismo da juventude amazônica durante muitos anos através do Espaço Magis Santarém, lugar que plantou dentro de mim a semente do Amazonizar e a me incentivou a me reconhecer como mulher Amazônida. Ao boi caprichoso, meu brinquedo de amor, que ganha

vida ao ser símbolo de luta, resistência e revolução, fazendo ecoar através da arte e da cultura popular todos os clamores do povo da Amazônia. Por fim, expresso meus agradecimentos àqueles que deram vida a esta pesquisa. Agradeço especialmente aos alunos que participaram desse estudo, assim como os demais, que de tantas formas, contribuíram na minha jornada como professora em formação.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as representações de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio Regular de 2023, acerca do ensino e aprendizagem de inglês na Amazônia. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de um questionário semiestruturado, produzido na plataforma Google Forms. O ensino de língua inglesa na Amazônia apresenta, ainda hoje, traços coloniais, principalmente por conta das referências hegemônicas utilizadas nesse processo que evidenciam perspectiva da língua como estrangeira e distante do aluno. Com o surgimento de discussões advindas de desterritorialização da língua inglesa e da inserção de aspectos culturais nas aulas de inglês, o debate acerca da valorização do contexto local está ganhando cada vez mais espaço no ensino de línguas. Dessa forma, destacando as representações dos participantes desta pesquisa, sobre o ensino de inglês na Amazônia, é perceptível que os alunos reconhecem a necessidade de incorporar elementos da cultura local para que a aprendizagem se torne mais significativa, vendo a língua inglesa uma oportunidade para a transformação da visão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

**Palavras-chave:** Representações. Amazônia. Desterritorialização. Ensino e Aprendizagem. Língua inglesa.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
2.1 Representações.....	9
2.2 Língua inglesa como prática local- por que é importante discutir isso?.....	10
2.3 Língua e cultura-Por que elas estão interligadas?.....	11
2.4 Desestrangeirizar para quê?.....	12
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
3.1 Métodos de geração e análise de dados.....	14
<b>4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
4.1 O que é o PIBID na UFOPA?.....	17
4.2 Quem são os participantes?.....	18
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>19</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em tempos de globalização, impulsionada pela era digital e a velocidade da internet, vivenciamos um contexto em que o contato imediato entre pessoas de todas as partes do mundo é facilitado. Esse ambiente propicia a expansão potente da língua inglesa em uma escala global, despertando um interesse crescente de novos aprendizes que buscam integrá-la em suas práticas linguísticas (Anjos, 2019).

Essa expansão consolidou a posição do inglês não apenas como o idioma global mais amplamente utilizado no ensino e aprendizado de línguas (Anjos, 2019), mas também como uma ferramenta essencial de comunicação que interliga falantes nativos e não nativos, transcendendo fronteiras geográficas, resultando em um intercâmbio linguístico e cultural que vai muito além das barreiras e normas linguísticas impostas por grupos hegemônicos. Essa proximidade reflete na incorporação de características próprias dos novos falantes não nativos (Anjos, 2019).

Nessa perspectiva, a língua inglesa está trilhando um caminho de desterritorialização (Zaidan, 2019), no qual indivíduos cuja língua materna não é o inglês, estão cada vez mais se apropriando dela, tornando-se em sua maioria mais usuários ativos do idioma, e superando em número aqueles para quem o inglês é a língua oficial (Anjos, 2019). Essa mudança proporciona a oportunidade de reexaminar a língua inglesa sob uma nova luz, buscando ressignificar os domínios imperiais que a caracterizavam no contexto colonial passado, resultando em uma ruptura com o padrão imposto e historicamente associado principalmente a países hegemônicos como Estados Unidos e Reino Unido. Desse modo, tem sido amplamente discutida a desvinculação de tais referências exclusivas, pois a medida que esse debate se intensifica, surgem novas abordagens que buscam explorar o idioma mediante perspectivas locais.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas que este trabalho está inserido, a Amazônia, a Língua Inglesa ainda possui uma carga de colonização e superioridade, por isso, é necessário discussões e pesquisas que sugiram integrar elementos da cultura local nas práticas de ensino, uma vez que manter a preferência por modelos hegemônicos no contexto de ensino amazônico não reflete a realidade vivenciada pelos aprendizes (da Silva, 2019).

No ano de 2023, a escola Muiraquitã<sup>1</sup>, localizada na cidade de Santarém-Pará, recebeu a atuação de graduandos vinculados ao “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” do curso de Letras-Inglês da “Universidade Federal do Oeste do Pará

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

(UFOPA)”, onde desenvolveram um projeto denominado “Desestrangeirizar a língua inglesa” inspirado na pesquisa de Anjos (2019).

Na sala de aula de língua inglesa, os alunos concluintes da Educação Básica vivenciaram um ensino de línguas por um viés decolonial, conforme a proposta apresentada por Da Silva, Zenha e Oliveira (2022). Nessa perspectiva, o foco principal é “desvelar as lógicas do poder colonial-euro-norte-americano e como elas continuam agindo até nas dimensões mais íntimas da subjetividade” (Da Silva; Zenha; Oliveira, 2022, p.395), se faz necessário desconstruir e questionar sobre essas práticas opressoras, e toda herança colonial que estão presentes no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Por isso, os alunos foram expostos não apenas as culturas anglófonas de países não hegemônicos, mas também à sua própria cultura local incorporada no contexto educacional e vinculados aos discursos decoloniais, uma vez que essa perspectiva reconhece o contexto local dos alunos e suas particularidades.

Tendo em vista o percurso de trabalhos realizados pelo PIBID, e a carência de investigações em relação a esta temática na região, este estudo objetiva apresentar as representações de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio Regular de 2023, acerca do ensino e aprendizagem de inglês na Amazônia. Além disso, têm como objetivos específicos: investigar a percepção dos alunos sobre a importância do aprendizado do idioma em suas vidas e região, além de analisar a possível influência da cultura Amazônica no processo de ensino e aprendizado de Inglês.

No próximo capítulo abordarei aspectos essenciais dessa pesquisa, incluindo as representações, a concepção de língua como prática local, a relação entre língua e cultura, e a importância da desestrangeirização da língua inglesa. Nessa linha de raciocínio, as seções a seguir são cruciais para propor uma pedagogia crítica e libertadora no ensino de línguas na Amazônia.

## **2 APORTE TEÓRICO**

### **2.1 Representações**

Tendo em vista que o intuito deste trabalho é analisar as perspectivas dos alunos concluintes sobre o ensino e aprendizado da língua inglesa na Amazônia, uso o termo “representações” por Celani e Magalhães (2002) que o conceituam como:

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

As representações dos alunos, para as autoras, são um conjunto de significações construídas em meio ao contato com vivências sócio históricas e culturais. Essas significações envolvendo seus saberes, suas ações e a capacidade para agir estão sempre sendo influenciadas por questões políticas, ideológicas e teóricas (Celani; Magalhães, 2002, p. 321).

Woodward (2014) argumenta que é por meio dos significados produzidos pelas representações que atribuímos sentido às nossas vivências e nos posicionamos como sujeitos no mundo. Ainda acrescenta que, ao serem vistos como um processo cultural, discursos e os sistemas de representação são responsáveis por construir espaços nos quais os indivíduos podem expressar suas próprias vozes.

Além disso, Woodward (2014) aborda o poder da representação, destacando que todas as práticas que produzem significados estão ligadas a relações de poder, incluindo o poder de decidir quem é incluído ou excluído. Assim, certos significados são favorecidos em relação a outros, isto é, as representações também são influenciadas por dinâmicas de poder que implicam e moldam percepções e estruturas sociais, refletindo na forma que um indivíduo ou um grupo compreende a realidade social em que está inserido.

Em relação ao poder das representações no ensino de língua inglesa, Moita Lopes (1996) afirma que o poder da ideologia imperialista é tão impactante que frequentemente leva o colonizado a internalizar a crença da superioridade do país dominante. Isso gera um processo de imposição, no qual são submetidos à supervalorização de culturas hegemônicas em detrimento da sua própria.

Dessa forma, ao direcionar o olhar para as representações de alunos sobre o ensino e aprendizado de inglês na Amazônia, é possível perceber que estas foram (re)construídas por meio do contato com o contexto educacional, o qual segue um modelo tradicional, e pelo contexto social, sendo influenciadas pela vivência local por meio de discursos e aspectos coloniais que permeiam a língua inglesa na Amazônia.

## **2.2 Língua inglesa como prática local- por que é importante discutir isso?**

No contexto de ensino de línguas, muitos professores adotam um ensino por uma visão estruturalista, na qual os aspectos gramaticais são priorizados, enquanto concepções políticas, sociais e culturais são frequentemente ignoradas (Teixeira; Ribeiro, 2012). Por isso, é

imprescindível destacar o importante debate sobre a utilização da língua sob uma perspectiva que engloba esses aspectos e, principalmente, valorize o contexto e o saber local.

A partir disso, ao enfatizar sobre a valorização da realidade local, é relevante considerar as ideias de Celani (2016), que defende que o conceito de saber local, no que se refere ao ensino de línguas, está relacionado ao contexto e às práticas de transformação social. Para ela “trata-se do saber gerado em contextos diários de trabalho sobre estratégias efetivas de ensino-aprendizagem” (Celani, 2016, p. 550), ou seja, para muitos teóricos e especialistas essa concepção pode não ser considerada adequada ou valorizada, por isso Celani (2016) debate que esse saber não está totalmente definido por teorias, mas associado às vivências locais e as práticas sociais do cotidiano, já que o teórico, muitas vezes, não conhece o contexto local que o professor e seus alunos estão inseridos.

Celani (2016) também salienta a importância de integrar as concepções de saber, cultura e linguagem, ressaltando que precisam estar interligadas em uma constante reconstrução. Além disso, ela reitera sobre o saber local ser compreendido como a adoção de práticas específicas de um determinado contexto:

Nesta acepção, necessariamente, saber, cultura e linguagem não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução. Neste sentido, localidade é um discurso em um contexto e só pode ser definido em relação ao global. É múltiplo e diversificado, tem um caráter dinâmico. (Celani, 2016, p. 551).

Nessa perspectiva, a autora corrobora a ideia da interligação entre global e o local, enfatizando que essa relação deve ser guiada sempre do ponto de vista local e não mais sobre o que é imposto, constituindo em um processo dinâmico e constante de reflexão. Ela afirma que a localidade sob essa nova ótica envolve “ver e interpretar construtos sociais globais a partir de um posicionamento local” (Celani, 2016, p.551), o que implica em entender o global a partir de uma perspectiva local, e conseqüentemente, empoderar o contexto local, uma vez que a partir desse contexto que o saber é produzido.

Dessa forma, na sala de aula de língua inglesa, é essencial promover o protagonismo dos alunos para que o aprendizado seja construído de maneira contextualizada, partindo de suas realidades locais. Portanto, a língua considerada pela perspectiva de uma prática local é adaptada para corresponder ao meio em que o aluno vive, incorporando as suas próprias referências e traços, sejam eles identitários, culturais, sociais.

### 2.3 Língua e cultura-Por que elas estão interligadas?

Considerando a língua como prática local, é essencial refletir sobre sua estreita relação com a cultura. Seguindo esse raciocínio, Bennett (1997) destaca que, além de ser um meio de comunicação, a língua também consiste em um sistema que reflete a percepção e representação do pensamento, indo além da concepção da tradução e das regras gramaticais. Consonante as ideias de Lima (2008), ensinar uma língua não pode ser dissociado da cultura, pois esta é, intrinsecamente, um produto cultural, assim sendo, é inviável ensinar ou aprender uma língua sem compreender a cultura que a envolve.

No entanto, abordar essa temática em sala de aula de língua inglesa, principalmente na educação básica pública, continua sendo um desafio na atualidade. Devido às imposições de ideologias dominantes enraizadas no sistema educacional brasileiro, como a obrigatoriedade do uso de materiais didáticos-pedagógicos desenvolvidos por editoras internacionais, e ainda que nacionais, algumas não dialogam com a realidade da região. Além disso, há professores que ainda se baseiam em práticas tradicionais que superestimam essa abordagem, sem desenvolver métodos que abram espaço para explorar a questão cultural intrínseca à língua.

Silva (2019) ressalta que os obstáculos enfrentados no ensino podem ser menos complexos ao propor uma abordagem que envolva os alunos na discussão sobre a variedade e a heterogeneidade da língua inglesa, estimulando-os a refletir sobre o mito de falante nativo e as relações de poder que permeiam o ensino de línguas. Ao adotar essa perspectiva de ensino, adentramos no mundo das dinâmicas sociais, conforme salientam Teixeira e Ribeiro (2012) apresentar cultura na sala de aula, vai além do simples contato com o estilo de vida, os costumes, as tradições, a gastronomia ou o conhecimento sobre algum lugar específico, esses aspectos devem ser discutidos de forma contextualizada e reflexiva sempre incentivando a capacidade crítica do aluno.

Paulo Freire, um dos grandes intelectuais brasileiros, discute os impactos da herança colonial na cultura brasileira, que deixaram marcas por meio da prática de opressão colonial. Ele propôs uma perspectiva cultural e histórica para a educação por meio de uma pedagogia libertadora que dialoga com as condições de cada realidade. Segundo Freire (1967, p. 106), é necessária uma educação “integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito”. Assim, ao abordar cultura, também promove uma reflexão sobre a diversidade cultural presente tanto na nova língua quanto na língua materna, proporcionando um diálogo entre as questões sócio históricas da língua em estudo.

Sendo assim, uma educação que reconhece a indissociabilidade entre língua e cultura, atua como uma via de acesso ao protagonismo do aluno, estimulando o pensamento crítico. Ao integrá-las, os estudantes são incentivados a ir além das fronteiras de sala de aula para explorar novas perspectivas e participar diretamente na transformação de sua realidade.

#### **2.4 Desestrangeirizar para quê?**

Nesta seção, tomarei como inspiração as ideias de Anjos (2019), que discute a importância da desestrangeirização da língua inglesa. Em sua pesquisa, ao destringir a palavra “desestrangeirizar”, o autor relata que no âmbito da semântica esse termo se refere a remover o que é estrangeiro, estranho, desconhecido. Nesse sentido, ele frisa que o prefixo “des” expressa oposição, negação (Anjos, 2019, p.37), refletindo a percepção de desfazer aquilo que é estranho, e eliminar a distância percebida entre o aprendiz e a língua inglesa.

Anjos (2019) enfatiza a necessidade de desenvolver uma familiaridade com a língua que será acrescentada ao repertório linguístico do aluno, a fim de que este deixe de considerá-la como algo estranho e se aproxime dela. O autor descreve o processo pelo qual o aprendiz passa, iniciando com o “estranhamento”, que marca o primeiro contato com a língua desconhecida. Nessa fase, ela ainda é estranha, apresentando estruturas linguísticas diferentes como sons, léxico, morfologia. O aprendiz, por sua vez, é influenciado pelo contexto sócio histórico, político e cultural da língua materna para assim alcançar a familiarização com essa nova língua, permitindo que seja usada em situações reais de comunicação de maneira mais autêntica e natural. Isso abre espaço para a (re)criação na nova língua.

Desestrangeirizar a língua inglesa promove um processo de empoderamento linguístico, pois o aluno incorpora seus próprios propósitos, contribuindo para uma nova identidade e autenticidade na expressão linguística. Como resultado, ele se sente mais capaz e confiante na utilização do idioma em contextos reais de uso. Ao tornar a língua como familiar e própria, o aprendiz ganha poder sobre ela, podendo expressar seus pensamentos e ideias, envolvendo suas características próprias.

Dessa forma, estabelecendo uma familiaridade e se apropriando dessa nova língua, o ensino sob essa perspectiva implica em estabelecer uma conexão pessoal, emocional e social com o idioma. Proporcionar um ambiente de ensino onde os alunos se sintam seguros e livres de medo ou vergonha, favorece um cenário propício para o aprendizado. É importante destacar que a supervalorização do falante nativo ainda é uma realidade na sala de aula, quando os alunos percebem que não conseguem alcançar esse padrão, sentem-se frustrados.

Além disso, durante o processo de aprendizado de uma nova língua, é natural cometer erros, e levando isso em consideração é fundamental criar um ambiente acolhedor, onde os alunos não sejam ridicularizados por seus equívocos, evitando assim um bloqueio no aprendizado por conta do medo de errar (Anjos, 2019). Por isso, desestrangeirizar a língua inglesa também é um ato de empoderamento linguístico, que encoraja os alunos a sempre expressarem suas identidades locais, sem sentir a necessidade de ser o outro, ao reconhecer e valorizar o que é familiar e local, os alunos fortalecem sua autoestima e a autoconfiança ao longo da sua jornada de aprendizado com a língua inglesa.

Logo, desestrangeirizar a língua inglesa é também pensar no ensino de línguas por uma lente decolonial. Sanches (2022) destaca que a percepção de um ensino decolonial transcende a noção de inércia historicamente imposta, ressaltando a necessidade de repensar, desconstruir e reconhecer a urgência em romper com as estruturas impostas pelas colonialidades que desrespeitam as práticas em sala de aula. Essas estruturas, frequentemente subjagam os professores e negligenciam o potencial da educação linguística para promover uma formação crítica e humanizada dos alunos, que pode ser implementada por meio de uma nova atitude em relação aos saberes (re)construídos diariamente dentro e fora da sala de aula.

É de suma importância enfatizar que, assumir uma postura decolonial, não visa impor novas verdades no ensino e aprendizagem de inglês, mas sim compreender que é necessário trilhar um novo caminho marcado pelo reconhecimento de outras referências, como aponta Mignolo (2012), possibilitando que as colonialidades sejam reinterpretadas e ressignificadas, o que implica em um espaço de convivência com diferentes saberes que não se limitam apenas aos saberes gerados sob uma perspectiva eurocêntrica.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a construção deste estudo, optei pelo método de pesquisa com o propósito de compreender as representações de alunos concluintes do ensino médio acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa em Santarém-PA.

De acordo com Alves e Aquino (2012) a pesquisa qualitativa é fruto de um processo que iniciou durante o século XIX, com o advento dos campos de estudos das ciências sociais, os quais têm o sujeito como foco de investigação, como a sociologia, antropologia, psicologia, entre outras. Esta abordagem seguiu se desenvolvendo e estendeu-se ao longo do século XX até os dias atuais, conquistando seu reconhecimento e destaque mediante outras investigações.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa teve origem na busca de compreender o “outro”, porém esse “outro” no início era frequentemente representado pela figura do não-branco, visto por diversas vezes como um ser primitivo e considerado inferior pelos pesquisadores, que os notavam por meio de uma lente colonial. Denzin e Lincoln (2006) acrescentam que nesse caminhar de mudanças temporais e sociais, a pesquisa qualitativa teve um significado diferente na contemporaneidade, uma vez que para eles:

no início do século XXI, ocorreu a virada narrativa. São muitos os que aprenderam a escrever de um modo diferente, e também a situar-se em seus textos. Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17)

Seguindo nessa perspectiva, Minayo (2013) diz que a pesquisa qualitativa se atenta a investigar as manifestações sociais e suas particularidades, sem limitar apenas na tradução de dados estatísticos, buscando analisar essas dinâmicas em um mundo de significados nos seus aspectos mais sutis, o que pode incluir hierarquias de poder, motivações conscientes ou não, crenças culturais, dentre outros aspectos, objetivando sempre a compreensão mais profunda da vivência, do cotidiano, das transformações da realidade humana.

Assim, nasce um dos conceitos de pesquisa qualitativa por Denzin e Lincoln (2006, p.17) que a consideram uma atividade situada que localiza o observador no mundo, na qual seus pesquisadores investigam os objetos de estudo em seus ambientes naturais, por meio de técnicas materiais e interpretativistas que agrupam diferentes aspectos da realidade formando um conjunto de representações.

### **3.1 Métodos de geração e análise de dados**

Os dados foram gerados a partir da elaboração de um questionário semiestruturado, produzido na plataforma *Google Forms*. Os participantes da pesquisa foram assegurados acerca da confidencialidade e da privacidade de suas identidades, tendo garantia que os dados gerados por eles fossem usados somente para os objetivos desta pesquisa.

A geração de dados aconteceu ocorreu por meio de duas seções no formulário: a primeira com o intuito de conseguir informações necessárias para traçar o perfil dos alunos, e assim conhecer quem são os sujeitos que estão colaborando com essa pesquisa; a segunda seção com o objetivo de compreender as representações dos alunos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na Amazônia, quais são as perspectivas, crenças presentes no ensino de línguas na educação básica.

A análise dos dados gerados neste projeto de pesquisa foi realizada a partir do paradigma interpretativista de pesquisa. Conforme sugerido por Lopes (1994), na visão interpretativista o pesquisador não busca uma compreensão objetiva dos fatos, mas sim um entendimento mais profundo, levando em conta os diferentes significados e particularidades que envolvem um determinado acontecimento. Como afirmado pelo autor, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, ie, o particular, que interessa.” (LOPES, 1994, p.332). Esse paradigma enfatiza a relevância da interpretação dos dados gerados, ao considerar a natureza subjetiva e socialmente construída da realidade. Dessa forma, as particularidades de cada indivíduo moldam a maneira como interpretamos o mundo ao nosso redor.

Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que toda pesquisa é interpretativa, além de ser influenciada por uma série de sentimentos e crenças que permeiam o mundo. Algumas dessas crenças podem ser aceitas sem serem questionada por determinados grupos, à medida que outras podem ser contestadas por serem problemáticas. (Denzin e Lincoln, 2006, p.34). Nesse sentido, o paradigma interpretativo demanda esforços do pesquisador, que desempenha um papel ativo e reflexivo na construção de suas propostas e nas interpretações delas.

Nesse contexto, a análise dos dados também foi conduzida por meio de uma pesquisa bibliográfica, que abrangeu a leitura prévia de livros, artigos e teses que abordam os temas em questão. Essa escolha metodológica permitiu uma investigação mais aprofundada e reflexiva, possibilitando a contextualização da questão de pesquisa dentro de uma base teórica consistente e diversa.

A pesquisa bibliográfica, aliada a uma abordagem qualitativa e interpretativa, explorou a complexidade e a profundidade das respostas apresentadas pelos participantes. Essa abordagem possibilitou a interpretação dos fenômenos por meio de diferentes conceitos, teorias e narrativas, enriquecendo, assim, o estudo.

Ao analisar criticamente as diversas perspectivas e debates presentes na literatura para esta pesquisa, é possível identificar lacunas e desafios que merecem maior atenção em relação a investigação do ensino e aprendizagem de língua inglesa na Amazônia. Com base nisso, percebo que tanto a pesquisa qualitativa, o paradigma interpretativista quanto a abordagem qualitativa contribuem de maneira mais eficaz para a compreensão das questões investigadas nesta pesquisa.

#### 4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Viver na Amazônia é estar sempre ressignificando a vida, é perceber e experimentar a realidade deste território, é resistir e lutar pelo direito de todos, principalmente, daqueles que mantêm viva a história e a cultura deste lugar. No entanto, a Amazônia foi descrita, por diversas vezes, apenas pelo verde da floresta, paisagens exuberantes, extensos e largos rios e pela sua rica biodiversidade, relatos construídos segundo ideologias dominantes que retratam este solo (UCHÔA, 2017). Mas é preciso mergulhar profundamente na história deste chão para entender sua realidade pluriétnica e multicultural, uma vez que este território é marcado pela resistência dos povos que lutaram pela conquista de seus direitos, e a luta atual segue intensa no âmbito educacional, na busca de incentivo de produção de conhecimento e educação de qualidade (UCHÔA, 2017).

O contexto local da pesquisa, carinhosamente conhecido como “Pérola do Tapajós”, é a cidade de Santarém, localizada no interior da Amazônia Paraense, onde as águas dos rios Tapajós e Amazonas se encontram. Identificada como um importante centro urbano de referência regional, a cidade desempenha um papel crucial no aspecto político, econômico, social e cultural da região.

Além disso, Santarém é também o lar da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a primeira instituição federal de ensino superior instaurada na Mesorregião do Baixo Amazonas, tendo Santarém como sua sede e os demais campos situados em outros seis municípios da região. Tendo em vista, que a missão da universidade é “produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” (Plano de desenvolvimento Institucional da Ufopa, 2024–2031, p.24), a UFOPA busca ser protagonista no fortalecimento econômico e social da região, apoiando a educação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da região, incentivando políticas públicas de assistência estudantil totalmente focadas na inclusão social. Ademais, possui como uma de suas metas integrar principalmente os grupos que foram historicamente oprimidos e marginalizados, como povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, por meio da criação de ações afirmativas no ambiente acadêmico.

Essas condutas visam não apenas a preservação deste solo que é morada de tantos povos e de biodiversidade única, mas também a valorização de suas identidades e culturas locais, por meio de uma ampla variedade de cursos de graduação, pós-graduação e programas de pesquisa, ensino e extensão em diversas áreas do conhecimento (Plano de desenvolvimento institucional da Ufopa, 2024–2031).

Entre os cursos oferecidos, está o de Letras-Inglês do “Instituto de Ciências da Educação (ICED)”, que serve como ponto de partida para a pesquisa em questão. Em uma iniciativa que visa promover a formação inicial de professores da educação básica, a UFOPA em parceria com a “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” oferta bolsas de iniciação à docência para os estudantes dos cursos de licenciaturas do ICED, sendo então o curso de Letras-Inglês contemplado pelo PIBID, detalhado a seguir.

#### **4.1 O que é o PIBID na UFOPA?**

No ano de 2022, a Universidade Federal do Oeste do Pará, com o intuito de fortalecer a parceria entre universidade e escola, lançou um edital para proporcionar aos licenciandos de Letras-Inglês a oportunidade de vivenciar práticas de sala de aula desde os primeiros semestres do curso. Como resultado, a universidade contou com a colaboração de uma escola pública na qual adotei o codinome Muiraquitã, situada em um bairro periférico da cidade de Santarém-PA. A escola possui uma rede de professores capacitados, porém carece de uma infraestrutura de qualidade com condições dignas para um bom funcionamento escolar e conseqüentemente uma boa educação.

A instituição escolar recebeu 10 professoras em formação que deram início às atividades nos dois últimos meses do ano de 2022, abrangendo duas turmas de segundo ano do ensino médio. Durante este período, os trabalhos foram conduzidos conforme o conteúdo gramatical estabelecido pelo plano de ensino do professor supervisor.

No ano letivo de 2023, em continuidade às iniciativas do PIBID Letras-Inglês juntamente com o “Grupo de Estudos Linguísticos em Inglês (GELIN)”, foi desenvolvido um projeto intitulado “Desestrangeirizar a língua inglesa nas escolas públicas” visando realizar subprojetos durante o ano letivo pensado no viés de um ensino decolonial da língua inglesa. Considerando o contexto de sala de aula urbana periférica no interior da Amazônia, o projeto foi elaborado com o intuito de inserir temáticas já discutidas na universidade, mas que ainda não são pautas de discussões na educação básica, para que assim pudesse beneficiar os alunos, considerando que o estudo de uma língua como o inglês está frequentemente permeado por concepções coloniais, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas no contexto amazônico.

Dessa forma, o objetivo principal do projeto foi introduzir conteúdos que permitissem uma reflexão crítica sobre as culturas e as diferentes perspectivas de mundo representadas pela língua inglesa, buscando estabelecer uma familiaridade entre o aprendiz e a língua, desconstruindo percepções em que ela é vista como algo distante da realidade do aluno, como

uma língua estrangeira. Além disso, é necessário romper barreiras em relação às crenças acerca da figura do falante nativo, as quais supervalorizam o aprendizado centralizado no inglês americano e britânico (Anjos, 2019). Essa abordagem decolonial não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também empodera os alunos, incentivando a valorização de suas próprias identidades e vivências.

Nesse sentido, as licenciandas do curso de Letras-Inglês, através do PIBID, desenvolveram atividades com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, identificadas como turmas A e B. As professoras em formação desenvolviam seu trabalho em dupla, supervisionando pequenos grupos em ambas as turmas. A parceria entre a universidade e a escola fortaleceu os laços ao longo do ano letivo, implementando o projeto na prática a cada aula de língua inglesa. Ao final de cada bimestre havia o momento de compartilhar entre si o que foi desenvolvido por cada grupo nas duas turmas.

As ações conjuntas realizadas pelas turmas com os subprojetos tiveram início através do “coffee break literário”, uma manhã de imersão na Literatura Anglófona, tendo em vista o ensino da língua inglesa por meio de obras literárias com autores de fora do eixo eurocêntrico e norte-americano. Os grupos apresentaram suas obras por meio de apresentações culturais, como música, teatro e exibição de curtas-metragens.

A segunda edição foi o momento de embarcar em uma excursão exploratória sobre países que têm a língua inglesa como língua oficial, ressaltando a descentralização de países, como a Inglaterra e dos Estados Unidos, ao trazer referências da língua inglesa por meio de outras culturas e sotaques existentes ao redor do mundo. O terceiro encontro teve como objetivo abordar mitos e lendas anglófonas e regionais, interligando a cultura Amazônica e a cultura anglófona. Na quarta e última edição houve o “English talent show”, para encerrar o projeto e o ano letivo de 2023, no qual os alunos saíram do ambiente escolar e interagiram com o ambiente acadêmico, apresentando e relembrando temáticas abordadas nas edições anteriores através da arte, música e poesia.

As quatro edições aconteceram visando impulsionar o progresso dos alunos com a língua inglesa de maneira agradável e envolvente, para que pudessem expressar sua criatividade, arte e cultura significativamente. Portanto, o PIBID Letras-Inglês propôs repassar aos alunos concluintes uma perspectiva que transcende as crenças existentes no ensino local, buscando romper as barreiras do ensino tradicional e tecer redes para reconstruir um ensino de língua inglesa através de um olhar decolonial.

## 4.2 Quem são os participantes?

A pesquisa aconteceu no início de 2024, após o término das aulas do terceiro ano, assim, contou com representantes dos três grupos da turma B, com a qual tive contato nas aulas do PIBID. A proximidade estabelecida com a turma B durante o ano no PIBID facilitou a abordagem sobre a participação dos alunos na pesquisa, já que no último dia de aula, eles foram questionados se estariam dispostos a participar.

Dessa forma, resultou em uma participação total de 8 alunos, selecionados com base na disponibilidade para responder ao formulário de pesquisa, considerando que as aulas já haviam sido encerradas. Todos são alunos que concluíram o 3º ano do ensino médio em 2023 na Escola Muiraquitã, e participaram ativamente das atividades desenvolvidas durante o ano pelo PIBID.

A idade média dos participantes é 18 anos, sendo todos autodeclarados pardos. Quanto ao gênero, a maioria dos participantes, 6 deles, são mulheres, enquanto apenas 2 são homens. Em relação à moradia, todos vivem em áreas periféricas da cidade. Destaco uma das alunas reside numa localidade mais distante de Santarém, no bairro Jacundá, situado na vila de Alter do Chão, cerca de 38 km de distância da zona urbana da cidade, com um tempo médio de viagem entre 40 a 50 minutos.

Além disso, durante o ensino médio, metade dos alunos que participaram do estudo estavam envolvidos em uma dupla jornada, equilibrando suas atividades escolares com o trabalho, dos 8 participantes, 4 estudavam no período matutino e trabalhavam durante o período vespertino.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão abordados os dados gerados nesta pesquisa, seguindo a ordem do questionário aplicado. Na primeira seção, após a traçar o perfil dos participantes, as últimas duas perguntas foram destinadas para a compreensão da relação dos alunos com a língua inglesa, dessa forma, foi indagado se eles gostavam de estudar inglês e o porquê, as respostas foram unânimes, todos afirmaram gostar de estudar o idioma e os motivos foram diversos, sendo o principal vinculado ao mercado de trabalho, onde a língua inglesa é vista como um grande diferencial no currículo do trabalhador brasileiro, como pode ser observado nas respostas de alguns estudantes:

[R1] “Gosto, porque além de ser uma língua superdesenvolvida é ótimo para o mercado de trabalho, além de agregar bastante no dia a dia.”

[R2] “Sim, é interessante, além que abre portas para muitos ramos.”

[R3] “Me transforma em alguém com maior domínio da língua estrangeira, isso me possibilita comunicar com gringos ou viajar para outros países e interagir com o público de fora.”

Esses discursos retratam o contexto em que esses alunos estão inseridos. Apesar do inglês ser visto como uma exigência no mercado de trabalho, dentro do cenário amazônico o inglês ainda é visto como um diferencial. Essa percepção surge em decorrência da falta de políticas públicas educacionais que garantam resultados eficazes no aprendizado do idioma nas escolas públicas, por ser notório um ensino defasado, marcado por salas de aulas superlotadas, professores sobrecarregados, carência de recursos didáticos adequados, além da desvalorização do ensino de línguas.

Aprender inglês para compreender diálogos, instruções, músicas e outras formas de entretenimento, unindo a aprendizagem de um idioma e o lazer é uma experiência impulsionadora. Um dos participantes descreveu seu interesse em estudar inglês devido a sua proximidade com a língua por meio de músicas e vídeo game, que muitas vezes não possuem dublagem ou tradução em português. Para esse aluno, aprender inglês vai além de aprender uma nova habilidade, é também aproveitar um momento de lazer de forma imersiva e divertida:

[R4] “é uma coisa nova que se aprende, gosto de estudar inglês também por causa que eu costumo jogar Vídeo Game, a maioria não tem dublagem ou legendas em Português, por isso sempre tive mais interesse em aprender inglês, e por causa das músicas também.”

No que se refere ao contato dos alunos com a língua inglesa, 5 deles afirmam que a prática do idioma era limitada ao ambiente escolar, sem ter interação com o inglês fora desse âmbito. Enquanto isso, 3 relataram ter contato com o inglês durante a participação em cursinhos preparatórios para o Enem ou cursos de idiomas online.

Avançando para a segunda e última seção do questionário, de um conjunto de perguntas mais detalhadas, formulei as seguintes indagações e obtive os seguintes resultados:

Pergunta 1- Qual é a sua opinião sobre a importância do ensino de inglês na sua vida?

[R1] “O inglês é essencial na vida de qualquer pessoa, pelo fato de ser uma língua versátil e que pode ser usada em qualquer lugar do mundo.”

[R2] “O inglês abre muitas possibilidades, além do ensino, para as pessoas que tem desejo de viajar para outros países o inglês têm grande importância, ele abre portas.”

[R3] “Te possibilita mais oportunidades de empregos com qualificação, possibilita a comunicação mais fácil, pois o inglês é uma língua culturalmente falada em todos os países.”

[R4] “Na minha opinião é importantíssimo, pois nos levam a lugares que jamais imaginei, conhecendo palavras incríveis é muito importante no mercado de trabalho.”

A partir dos dados gerados é possível notar a semelhança entre as respostas, ao descreverem a importância da língua inglesa em suas vidas, ela é apontada como: *“uma língua versátil e que pode ser usada em qualquer lugar do mundo; O inglês abre muitas possibilidades [...] ele abre portas; Te possibilita mais oportunidades de empregos com qualificação”*. Essa associação entre o inglês e oportunidades, ascensão de carreira e possibilidades de melhoria de vida, leva os alunos a considerarem o inglês como uma língua de prestígio social.

Embora estes sejam aspectos significativos, uma vez que não há como negar a importância da língua inglesa nesses aspectos no mundo atual, vale ressaltar que ela transcende esse ponto de vista. É essencial recalcularmos a rota no ensino de língua inglesa na Amazônia, a fim de seguir em direção a desterritorialização desse idioma. Devemos avançar para uma compreensão que não veja a língua inglesa como uma hegemonia opressiva ou que imponha limitações, mas sim como um instrumento de empoderamento que forma os sujeitos para a interação social, podendo nos situar em uma nova cultura e em um mundo totalmente novo. É uma língua de contato entre uma multiplicidade de cultura e entre os mais diversos povos, como ressalta Ortiz (2006, p. 27):

Sua origem, americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, porém sua existência enquanto idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização.

Portanto, isso retrata uma nova dinâmica dessa língua, sendo frequentemente reinterpretada e adaptada nos mais diferentes cenários, refletindo a influência de uma variedade de culturas pelos diferentes contextos sociais que ela está inserida.

Pergunta 2- Como você percebe a importância do ensino de inglês na sua região?

[R1] “Algumas pessoas, não são todas, mas pensam que o inglês não é tão importante na vida delas e usam até aquela frase “não vou sair do Brasil mesmo”, mas acredito fielmente que o inglês não é só pra fora do país mas ele é usado no mercado de trabalho, ele é valorizado, no meu dia a dia ajuda.”

[R2] “O turismo, o Pará é um Polo muito abrangente em turismo e com isso exige a maestria em inglês.”

[R3] “Importante para o turismo.”

[R4] “percebi a parti do momento em que eu precisava conhecer mais, em pessoas de fora vinha para conhecer nossa cultura e precisavam de assistência de quem soubesse a comunicação por meio do inglês, e que ao sair para buscar o melhor o inglês é um grande auxílio.”

[R5] “Percebo a importância quando um gringo tenta pedir informações e não consegue respostas pelo fato das pessoas não saberem a língua dele.”

Na primeira resposta, ao comentar “*Algumas pessoas, não são todas, mas pensam que o inglês não é tão importante na vida delas e usam até aquela frase “não vou sair do Brasil mesmo”*”, o aluno aponta uma das mais fortes crenças no que diz respeito ao ensino de línguas no Brasil. Em uma pesquisa sobre as crenças de seus alunos durante o processo de aprendizagem de língua inglesa, Carvalho (2000, p.75) expõe que eles acreditam que “a estrutura da língua pode ser aprendida no Brasil, contudo, a fluência, a comunicação, o sotaque nativo, só são adquiridos ao se morar no país de língua-alvo”, assim, crer que a fluência só pode ser alcançada através de uma viagem para o exterior dificulta o aprendizado, principalmente para os alunos de escolas públicas que vivem em áreas mais periféricas e enfrentam dificuldades econômicas. Para esses estudantes, esse propósito de viajar para o exterior parece muito distante e fora do alcance, resultando em uma falta de motivação para aprender a língua alvo. Essa crença torna o processo de aprendizado desafiador e limitante, levando o aluno a assumir uma postura de desinteresse em estudar o idioma, pois, não consegue identificar motivações reais ou conexões entre essa língua e seus objetivos pessoais.

Os alunos também reconhecem a importância do ensino de inglês na região norte, principalmente ligado ao contexto turístico. Eles argumentam: *O turismo, o Pará é um Polo muito abrangente em turismo e com isso exige a maestria em inglês. Importante para o turismo.* Acrescentam que não saber falar inglês pode resultar em uma falta de comunicação com os turistas internacionais que visitam a região.

Consonante a Secretaria de Estado de Turismo do governo do Pará (2016), devido a sua localização geográfica privilegiada, o Pará é considerado o portão de entrada natural da

Amazônia brasileira. Com uma floresta exuberante e rios que emanam vida, essa região é afortunada por um majestoso patrimônio natural. Além disso, é um território marcado por uma herança do saber ancestral, da arte cabocla, de cultura viva refletida no manifesto do folclore popular. Esses atrativos naturais e culturais são responsáveis por atrair milhares de pessoas para visitar os municípios ao longo de todo o ano.

O município de Santarém, onde aconteceu a pesquisa, ganhou destaque no cenário turístico devido ao paraíso encontrado na vila de Alter-do-Chão. Esta praia, intitulada pelo jornal inglês *The Guardian* como o “caribe brasileiro”, colocou a cidade no mapa do turismo nacional e internacional (Sistema de Informações do Mapa do Turismo Brasileiro, 2024). Com prêmios de melhor destino turístico do Brasil, Alter-do-Chão consolidou sua posição como uma atração imperdível para as pessoas que desejam conhecer a praia de água doce mais bonita do mundo, além da festa do Çairé, uma festividade tradicional que acontece uma vez por ano na vila misturando religião, cultura e o folclore popular. Dessa forma, a presença de turistas internacionais é uma realidade na região, e a língua inglesa é o meio de comunicação essencial entre a comunidade local e os visitantes, para tornar a experiência satisfatória e promover de fato um intercâmbio linguístico e cultural.

Pergunta 3- Você acha que as práticas de ensino de inglês deveriam incorporar mais elementos da cultura Amazônica? Por quê?

[R1] “Acho que sim!!! Até porque temos turistas todos anos, e todos os dias, o lugar mais visitado é a Amazônia, deveriam incorporar porque além de ser super necessário para os guias é super necessário para as pessoas que trabalham nos pontos turísticos.”

[R2] “Sim, para os alunos saberem mais da sua própria cultura.”

[R3] “Sim, o ensino da língua inglesa é importantíssimo para que os alunos estejam sempre preparados para qualquer tipo de situação que necessite usar a língua inglesa.”

[R4] “Não sei, queria que eles deviam incorporar mais elementos sobre a América mesmo.”

[R5] “Sim, porque apreendendo com a cultura tudo se torna mais aberto, porque a cultura já conhecemos e esse é um meio de enxergá-la com olhos distintos e diferente.”

[R6] “Sim pois pessoas sentem falta dessa cultura na língua.”

[R7] “porque a cultura amazônica é muito rica de conteúdo, e quase sempre não é trabalhado instituições de ensino possibilitando um cenário frágil na educação sobre os povos antigos e sobre o Brasil.”

[R8] “Sim, pelo fato de recebermos pessoas de todos os lugares do mundo.”

A maioria dos alunos reconhece que as práticas de ensino de língua inglesa devem incorporar mais elementos da cultura amazônica. No entanto, muitos professores se concentram em ensinar aspectos estruturais da língua, focando em gramática e vocabulário, que acabam negligenciando essa perspectiva cultural no ensino de línguas.

No contexto de ensino pós-estruturalista Tavares (2006) argumenta ser indispensável pensar em um ensino de línguas desintegrado de cultura, pois:

Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica (Tavares, 2006, p. 9).

No entanto, o ensino de línguas não pode estar desvinculado da cultura. Martin (2016) incentiva a refletir sobre os momentos em que ocorrem os choques culturais e a necessidade de intermediar esse contato, dando destaque tanto à cultura-alvo quanto à cultura do aprendiz. Essa abordagem reflete os discursos da teoria crítica, que inicialmente identificou um cenário no qual a língua era utilizada como um instrumento de dominação, criando relações de poder que oprimiam determinados grupos em favor da classe dominante.

A relevância dessa abordagem se origina por meio de uma série de consequências do contexto geopolítico que impulsionou a expansão da língua inglesa, resultando em uma supervalorização das potências dominantes, como os Estados Unidos e a Inglaterra (Martin, 2016). A relação entre colonizado e colonizador exerce uma influência direta sobre essas atitudes, por isso, Anjos (2016) ressalta que:

muitas pessoas tomam como modelo as culturas hegemônicas de línguas dominantes, acreditando que atingirão uma suposta modernidade oriunda delas. Assim, exaltam-se e idealizam-se as culturas hegemônicas de língua inglesa em detrimento da nossa, deixando de primar e reconhecer valores locais, mesmo sabendo que as nossas experiências culturais nunca serão como elas. (Anjos, 2016, p.6)

Dessa forma, a supervalorização da língua inglesa e, por conseguinte, da cultura a ela associada, reflete essas relações históricas de poder, que remontam ao período de colonização e hegemonia. Essas relações persistem na atualidade, e se manifestam em outros domínios, como na Indústria Cultural.

Portanto, essa questão reforça a necessidade de adotar uma abordagem que não desassocie a cultura ao aprendizado de língua inglesa, pois esses resultados evidenciam uma pequena mudança de atitudes, onde os alunos passam a valorizar a importância do

conhecimento da cultura local. Isso torna o aprendizado mais próximo e familiar, permitindo que os alunos se sintam mais conectados ao conteúdo, ao explorar características que fazem parte do seu cotidiano. Como expressado por um participante: *porque apreendendo com a cultura tudo se torna mais aberto, porque a cultura já conhecemos e esse é um meio de enxergá-la com olhos distintos e diferentes.*

Pergunta 4- Diante da escolha entre abordar as regras gramaticais do inglês ou incorporar mais elementos das culturas locais, qual abordagem você acha mais eficaz e por quê?

[R1] “Incorporar mais elementos, até porque precisamos disso, precisamos mais do inglês nas culturas locais.”

[R2] “incorporar elementos culturais, assim nós poderíamos ampliar como algo nosso e bem diferente, uma língua que fale sobre a nossa cultura e a nossa região, sendo estrangeira.”

[R3] “Incorporar mais os elementos culturais locais. Uma forma dos alunos se interessarem melhor pela língua inglesa.”

[R4] “Vale os Dois.”

[R5] “Com toda a certeza o inglês melhor foi a incorporação da cultura, eles abriu novos caminhos.”

[R6] “Incorporar mais elementos culturais locais por que acho mais necessário.”

[R7] “Elementos locais com a finalidade de exemplificação no conteúdo para melhor compreensão.”

[R8] “Elementos culturais, pois se torna mais cativante a todos.”

É fundamental evidenciar que o ensino de línguas não precisa ser uma escolha entre uma abordagem ou outra. E sim, encontrar equilíbrio entre as diferentes abordagens existentes, sendo isso essencial para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e prepará-los para se comunicar de maneira inteligível em contextos reais. Como mencionado por um dos participantes: *vale os dois.*

No entanto, é inegável que o ensino de língua inglesa no Brasil tem sido predominantemente tradicional. Diante dessa realidade, ao ter contato com uma abordagem que não apenas enriquece o processo de aprendizagem de língua inglesa, mas também possibilita a expressão de sua própria cultura, os alunos podem vivenciar uma mudança em sua percepção sobre o idioma, como expressam em: *Incorporar mais os elementos culturais locais. Uma forma dos alunos se interessarem melhor pela língua inglesa; Com toda a certeza o inglês melhor foi a incorporação da cultura, ele abriu novos caminhos; Elementos culturais, pois se torna mais cativante a todos.*

Abordar a cultura no contexto do ensino de línguas (re)aproxima o aluno de sua própria cultura, como Hall (1973) argumenta ao compreender cultura como um caminho para o autoconhecimento. Ele sugere que é preciso ter contato com outras culturas para de fato conhecer a si. Além disso, Silva (2019) aponta que interagindo com outros saberes essa abordagem também estimula a refletir sobre a cultura do “outro”. Conforme Perrenoud (2000, p.30) destaca:

Aprender um novo idioma tem a ver com poder discursivo e deve ser transmitido ao aluno que se ele dominar mais de um idioma ele terá o poder de expressar-se, não dependendo de outros para interpretá-lo e transmitir sua mensagem. Tem a ver com saber usar o idioma para cooperar com os outros e não interferir negativamente. Tem a ver com ser multicultural e aberto ao novo e não fechado em seu mundo onde ninguém pode compartilhar. Tem a ver com entender a sua própria identidade, sua própria cultura, ao passo que compreende a cultura do ‘outro’.

Nesse sentido, Teixeira e Ribeiro (2012) salientam que estar em contato com a cultura do outro não significa considerá-la superior, mas sim oferecer ao aluno a oportunidade de aprimorar seu conhecimento. Ademais, as autoras destacam que debater cultura em sala de aula de língua inglesa está totalmente relacionado a uma perspectiva crítica, sendo apresentada de maneira contextualizada e reflexiva.

Dessa forma, Teixeira e Ribeiro (2012) ainda asseguram que trabalhar com cultura vai muito além de costumes, tradições, festejos, culinária, hábitos, rotina e outros aspectos, segundo elas “é proporcionar ao aprendiz um diálogo entre a literatura, a poesia, as questões sócio-históricas da língua em estudo.” (Teixeira; Ribeiro, 2012, p.192). Portanto, ao reconhecer e trazer essas dinâmicas históricas e sociais, é essencial adotar uma pedagogia crítica, uma vez que isso não apenas promove uma educação mais inclusiva, mas também desafia as estruturas de poder existentes, contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e comprometido com a sociedade.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, foram enfatizadas concepções que ressaltam a necessidade de repensar o ensino de língua inglesa na Amazônia, reconhecendo as relações de poder envolvidas e a inseparável relação entre língua e cultura. Esse novo enfoque destaca a importância da discussão de aspectos culturais, e a língua passa a ser considerada a partir de um contexto local, levando em conta a realidade histórica, social e cultural dos aprendizes. Assim, a sala de

aula se transforma em um espaço onde as vivências e experiências locais são valorizadas, permitindo uma compreensão contextualizada da língua em estudo.

Essa reflexão também retratou a questão da desestrangeirização da língua inglesa, destacando sua transformação em uma língua cada vez mais desvinculada de suas raízes e adaptada às perspectivas locais, no qual o aprendiz se torna cada vez mais familiarizado com ela, agregando-a às suas práticas e a reconhecendo como sua, e não mais como uma língua estrangeira.

As representações, relatadas pelos alunos concluintes do ensino médio, permitiram constatar um interesse no aprendizado de língua inglesa, motivado pela indústria do entretenimento que envolve a compressão de músicas, filmes e jogos. No entanto, é principalmente pelas oportunidades no mercado de trabalho que esse interesse se torna mais evidente. Além disso, reconhecem a importância de incorporar elementos da cultura amazônica no contexto de ensino e aprendizado do inglês, como forma de enriquecer seu conhecimento sobre sua própria cultura. Para eles, a língua inglesa, percebida como uma prática cultural, chama atenção tanto pela dimensão cultural quanto pela utilidade essencial em suas carreiras profissionais utilizada no contexto local.

Dessa forma, introduzir debates em sala de aula que empodere o aluno e desconstrua as relações de poder, as quais muitas vezes são responsáveis por crenças e atitudes negativas durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na Amazônia, resulta em uma maior aproximação e valorização da cultura local, o aluno se sente mais engajado em aprender o conteúdo ao entender a realidade que o cerca.

Fica evidente durante esta pesquisa que não defendo que se deixem de lado os estudos de estruturas da língua, mas alinhada com Anjos (2019) sigo no caminho que, mesmo havendo espaços onde erroneamente se promove, a supervalorização da cultura dominante, a busca pela identidade do outro, a imitação perfeita do sotaque nativo, dos falantes das culturas hegemônicas (ANJOS, 2019), já não é viável considerar abordagens puristas quando se refere a língua, principalmente a língua inglesa, que está atravessando um processo de expansão linguística sem precedentes.

Assim, em consonância com os ideais de Paulo Freire (1995), abordar as representações de alunos do ensino médio sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa na Amazônia, é perceber a educação como ato político, dando voz aos participantes desse processo, capacitando-os para a compreensão crítica das estruturas opressivas e motivando-os sempre a buscar práticas que pensem em políticas linguísticas guiadas pelos desejos e anseios dos povos que vivem neste território.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. C.; AQUINO, M. A. **A pesquisa qualitativa**: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do ppgci/ufpb - 2008 a 2012. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 22, n.esp, 2012.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2019.

BENNETT, M. J. **How not to be a fluent fool**: Understanding the cultural dimensions of language. In: FANTINI, A. E. (Ed.). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1997. p. 16-21.

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

CELANI, M. A. A. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea**: a construção de saberes locais. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 32, n. 2, 2016.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Educar é um ato político**. *Diário do Povo*, p.6, 14 ago, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Henrique Campos; CHAGAS, Diogo Silva. **Representação identitária da língua inglesa por alunos de uma escola da rede pública**. Travessias Interativas, Ribeirão Preto (SP), v. 6, n. 12, p. 7-2, jul-dez. 2016.

GOVERNO DO PARÁ, Secretaria de Estado de Turismo. O ordenamento turístico do Estado do Pará. 2016. Disponível em: <https://www.setur.pa.gov.br/o-ordenamento-tur%C3%ADstico-do-estado-do-par%C3%A1>. Acesso em: 11 de março de 2024.

HALL, E. T. **The silent language**. New York: Anchor Books, 1973.

LIMA, D. C. de. **Vozes da (re) conquista**: O papel da cultura no ensino da língua inglesa. Polifonia, [S. l.], v. 14, n. 15, 2008.

MARTIN, Tainá Almeida Alves. **Cultura e ensino crítico de língua inglesa como língua internacional**. Salvador, n. 44, p.182-205, jul-dez. 2016.

MIGNOLO, W. (2012), “**Decolonial aisthesis and other options related to aesthetics**”, in Alanna Lockward e Walter Mignolo (orgs.), BE.BOP 2012 Black Europe Body Politics.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA, Vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA - PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**, 2024-2031.

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia Diferenciada**. Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. (Trad. em português de Pédagogie différenciée: des intentions à l'action. Paris: ESF, 1997.)

SALES CARVALHO, V. C. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SANCHES, G. J. **Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica**. Travessias, Cascavel, v. 16, n. 2, p. 41-56, maio/ago. 2022.

SILVA, C. R. B. da; ZENHA, L.; OLIVEIRA, M. G. de. **Por práticas decoloniais no ensino da língua inglesa: atitudes e posturas outras com o uso das tecnologias digitais**. Revista Desenredo, [S. l.], v. 18, n. 2, 2022.

SILVA, Flavia Matias da. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.1): p.158-176, jan./abr. 2019.

SISTEMA de Informações do Mapa do Turismo Brasileiro (SISMAPA). Ministério do Turismo. Relatório de atividades turísticas: Santarém – PA. Disponível em: <https://www.mapa.turismo.gov.br/mapa/init.html#/home>. Acesso em: 16 de abril de 2024.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006.

TEIXEIRA, C. S; RIBEIRO, M. A. A. **Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem**. Linha d'Água, n. 25 (1), p. 183-201, 2012.

UCHÔA, J. M. S. **O ensino da língua inglesa em uma comunidade amazônica: práticas de resistência ao imperialismo do mercado editorial**. Communitas, v. 1, n. 2, p. 514-527, 2017.

ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. **Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua**. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da et al (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014. p. 7-72. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva.