

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ARISTIDES JAIME YANDELELA CAMBUTA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: O PAPEL
DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela
Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C178e Cambuta, Aristides Jaime Yandelela.

Ensino-aprendizagem da língua inglesa : o papel da motivação no processo / Aristides Jaime Yandelela Cambuta ; orientador: Angela Cristina Di Palma Back. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

144 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Motivação na educação. 5. Motivação (Psicologia). I. Título.

CDD. 22^a ed. 428.24

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC


ARISTIDES JAIME YANDELELA CAMBUTA

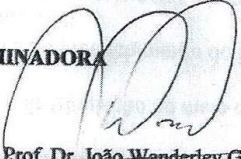
**ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: O PAPEL
DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.


Criciúma, 3 de dezembro de 2014.

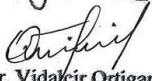
BANCA EXAMINADORA

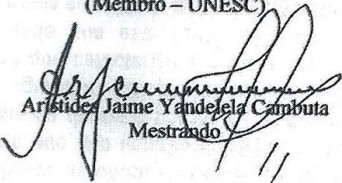

Prof. Dra. Angela Cristina Di
Palma Back
(Orientadora – UNESC)


Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
(Membro - UNICAMP)


Prof. Dr. Gadir da Silva Cabral
(Membro – UNESC)


Prof. Dr. Andre Cechinel
(Membro – UNESC)


Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC


Aristides Jaime Yandelela Cambuta
Mestrando

Aos pesquisadores da educação de Angola e Brasil que, de maneira incansável, se preocupam com a formação humana.

AGRADECIMENTOS

Este momento, às vezes, chega a ser o mais difícil, porque algumas pessoas, que nos apoiam e continuam nos apoiando constantemente de maneira incondicional, podem nos escapar, porém é importante arriscar para não parecer que todos nos escaparam. Assim sendo, um muito obrigado:

A minha mãe, Alzira Yandelela Félix, pela educação dada desde o berço até ao momento e pelo sacrifício, com a esperança de um dia ter seus filhos formados e bem-educados.

À professora Angela Cristina Di Palma Back, pela sua incansável dedicação na orientação desse trabalho, pelo sentido de pertença, pelo amor incomparável e pelos incessantes conselhos dados que servem, não apenas para a carreira profissional, mas sim para a vida.

À direção da Escola Superior Pedagógica do Bié, pelo apoio material e moral que possibilitaram a nossa permanência e pela compreensão pelo tempo de ausência no local de serviço.

Aos professores Alfredo Maria de Jesus Paulo, Evaristo Vitangui Gando e Eduardo Cassinda João, pelo altruísmo, atenção, incentivo e pela percepção do significado social da formação docente.

Aos irmãos Bernardo, Alcides, Eide, Adelina, Arlinda, Esmeralda, Deolinda, Clarindo, que não têm poupado esforços para nos apoiarem e pelo carinho especial.

À Avelina, pela compreensão e pelo apoio.

Aos professores João Vanderley Geraldi e André Chechinel, pelas ricas contribuições e enormes reflexões que fortaleceram esta pesquisa.

Aos colegas do departamento para os assuntos acadêmicos da Escola Superior Pedagógica do Bié, que conseguiram cobrir e suportar a minha ausência, de modo muito particular, o tio Estêvão.

Ao professor Mário José da Costa Rodrigues, pelo seu empenho, pelas opiniões e preocupação demonstradas desde a licenciatura até o momento.

Aos companheiros de luta Ricardo, Osvaldo, Euclides, Nelson, Aldemiro, Amândio, Walima e Manuel, que sempre estiverem ao meu lado, acompanhando de perto, dando sempre muita força e muitas sugestões valiosas.

À Vanessa, secretária do PPGE, pelo carinho e dedicação profissional sempre muito acolhedora.

Aos queridos colegas Lucas, Aline, Ana, Maurício, Daniela, Ándrea, Fernanda e a todos os pesquisadores do OBEDUC e do

LITTERA, que contribuíram bastante na nossa formação e pela hospitalidade inesquecível.

Às amigas Margarida e Kalende pelo calor, companheirismo e pela paciência.

À querida Celeste Chapuia e à família Munana, que mesmo distantes nunca se esqueceram de nós e de maneira ininterrupta demonstraram muita solidariedade.

A todos os professores do PPGE pela dedicação e preocupação em formar mestres em educação que consigam refletir e ajudar a solucionar alguns problemas educacionais.

A todos os colegas da Escola Superior Pedagógica do Bié que, de forma direta ou indireta, se dignaram em apoiar-nos para que a formação se efetivasse da melhor maneira possível.

A todos os colegas do mestrado em educação pela hospitalidade, carinho e pelas importantes reflexões feitas em sala de aula, nos corredores e eventos.

À coordenação do Curso de Letras da UNESC, pela abertura e participação neste trabalho, de modo particular ao professor Richarles.

Ao senhor Paulo Back, ao Mateus Back e à Paula Back, pelo carinho, abrigo, pela paciência demonstradas todos os sábados, assim como pelos seus nobres conselhos.

“A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo analisar o papel desempenhado pela motivação no aprendizado da Língua Inglesa dos alunos. O contato com o tema perpassou as contribuições de teóricos que pesquisam sobre o conceito de motivação e seus tipos, encontrados principalmente nos estudos de Bzuneck (2009), Bock (1999); (2001), Nérici (1993), Huertas (2001), Haidt (2006), Balancho; Coelho (1996), Núñez (2009), Braghirolli et al. (2012), Malheiros (2013). Em face disso, buscou-se compreender a motivação no processo de ensino-aprendizagem em uma relação dialógica professor-aluno, com ênfase no contexto escolar, com aporte em Krashen (1981), Garcia (1976), Libâneo (2013), Freire (1996), Haidt (2006), subsidiados pela abordagem interacionista, por meio da qual se pode compreender os motivos eficazes da atividade e a motivação como elemento essencial para criar disposição positiva nos alunos, considerando sempre a interação como ponto principal no aprendizado da língua, olhando o aluno como um ser sócio-histórico influenciado por aspectos imediatos que fazem parte da sua realidade. Portanto mostra-se importante perceber que os alunos se encontram dentro da escola ou de seu entorno social, e que essa situação influencia ou não o interesse do aluno no aprendizado. Quando esses aspectos são considerados, a construção do conhecimento pode se dar a partir de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Essa perspectiva realça o papel primordial da fala no intercâmbio social. E, durante esse processo, a palavra se destaca pelo fato de que se dirige para alguém, olhando a língua como um fenômeno social da interação verbal entre interlocutores de forma dialógica. O exposto, portanto, tem seus pressupostos em Núñez (2009), Leontiev (2012), Vigotski (2001); (2007); (2008), Geraldi (2010) e Bakhtin (2009); (2001). Adentrou-se na relação motivação e ensino da Língua Inglesa, trazendo os estudos de Dörnyei; Ushioda (2011), Dörnyei (2001), Gardner; Lambert (1985), e Kormos (2009). Para o desenvolvimento dos objetivos propostos, foi realizado um estudo de análise documental, com abordagem qualitativa, em que foram lidos 60 relatórios de estágio de alunos de graduação da UNESC, do curso de Letras – Português e Inglês, dos anos 2011, 2012 e 2013. Os resultados mostram que um dos fatores ligado à (des)motivação dos alunos na aula de inglês pode estar associado à maneira como o professor (não) planeja e executa a atividade de ensino. Foi possível observar que, quando o professor realiza atividades que envolvem a participação efetiva dos alunos e relaciona com a realidade deles, eles ganham um maior

interesse pelo aprendizado da Língua, ou seja, cria-se a necessidade do estudo nos alunos e isso influencia a motivação deles.

Palavras-chave: Processo Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa. Motivação. Interação. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present research's aim is to analyze the part played by the motivation in English language learning of the students. The contact with this theme has been passed by the contribution of the theoreticians that search about the motivation concept and its types, found mostly in the works of Bzuneck (2009), Bock (1999); (2001), Nérici (1993), Huertas (2001), Haidt (2006), Balancho; Coelho (1996), Núñez (2009), Braghirolli et al. (2012), Malheiros (2013). Thence we tried to understand the motivation in the teaching-learning process, in a dialogic relationship teacher-student with emphasis in school context with the aid of Krashen (1981), Garcia (1976), Libâneo (2013), Freire (1996), Haidt (2006), helped by the interactionist approach and through this approach is possible to understand the efficacious reasons of the activity and the motivation as an essential element to create an happy frame of mind in the students, taking always into consideration the interaction as the main aim in the learning of the language, taking the student as an historic-social being influenced by immediate aspects from where the student lives. Therefore, that evidences that it is important to realize that the students are in the school and in their social environment, and this can exercise influence or not upon student's interest in the learning. When these aspects are taken into consideration, a knowledge construction can occur from a significant teaching-learning process. This perspective highlights the main function of the speech in the social interaction. And during this process the word stands out by the fact that it is addressed to anyone, taking the language as a social phenomenon of the verbal interaction between the speakers in a dialogic way. The explained situation has its assumptions in Núñez (2009), Leontiev (2012), Vigotski (2001); (2007); (2008), Geraldi (2010) and Bakhtin (2009); (2001). We've penetrated in the relation motivation and English Language learning, bringing the works of Dörnyei; Ushioda (2011), Dörnyei (2001), Gardner; Lambert (1985) and Kormos (2009). For the development of the proposed goals there were accomplished a documental analysis study, with a qualitative approach and there were read 60 internship reports of students' graduation from UNESC, in the degree in Languages – Portuguese and English from the 2011, 2012 and 2013 years. The results evidence that one of the factors related to (de)motivation of the students in an English class can be associated to the way the teacher plan or not the lessons and the way he teaches. It was possible to notice that when the teacher carries out activities that involve the effective participation of the students and he relate it with

their reality; they become more interested with the Language learning, in other words, there is brought up the need of studying in the students and that influences the motivation of these students.

Key-words: Teaching-Learning Process. English Language. Motivation. Interaction. Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	– Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
L2	– Segunda Língua
LD	– Livro Didático
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LE	– Língua Estrangeira
LI	– Língua Inglesa
LITTERA	– Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a Linguagem em Foco
OBEDUC	– Observatório da Educação
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRMC	– Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
SC	– Santa Catarina
UNAHCE	– Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação
UNESC	– Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – PROBLEMATIZANDO O OBJETO	21
1.1 MOTIVAÇÃO: FATOR A SER (RE)VISITADO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA	23
1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO	27
2 ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO: MOTIVAÇÃO E LÍNGUA INGLESA	29
2.1 MOTIVAÇÃO: CONCILIANDO OS ESTÍMULOS EXTRÍNSECOS AOS INTRÍNSECOS	29
2.2 MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: A AUTONOMIA EM FOCO	33
2.3 AS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DOS ADOLESCENTES E O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA	35
2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO	39
3 CONCEITO DE MOTIVAÇÃO E SUA PERTINÊNCIA NA APRENDIZAGEM.....	40
3.1 TIPOS DE MOTIVAÇÃO	44
3.2 DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A MOTIVAÇÃO: DESDOBRAMENTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	46
3.2.1 Motivação segundo a Doutrina da Autonomia Funcional dos Motivos	46
3.2.2 Motivação segundo a Corrente Psicanalítica	47
3.2.3 Motivação segundo a Escola Gestaltista	48
3.2.4 Motivação segundo a Teoria Behaviorista	48
3.2.5 Motivação segundo a Teoria Cognitiva	49
3.2.6 Motivação segundo a Teoria Humanista	50
3.3 VISÃO INTERACIONISTA	53
3.4 A MOTIVAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O ÊXITO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	64
3.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO	69
4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDÊ-LA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	70
4.1 DIMENSÕES QUE TÊM INFLUENCIADO A EXPANSÃO E O APRENDIZADO DO INGLÊS.....	72
4.2 O ENSINO DO INGLÊS E O CONTEXTO DA ESCOLA	77
4.3 SISTEMATIZANDO A VINCULAÇÃO ENTRE O ENSINO DA LÍNGUA E A MOTIVAÇÃO.....	84
4.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO	93
5 CAMINHOS PERCORRIDOS: OPÇÕES METODOLÓGICAS	95

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA	95
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	96
5.3 PROCEDIMENTOS	96
5.4 CARACTERIZAÇÃO E OBJETIVO DO ESTÁGIO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS DA UNESC	98
5.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO	100
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	101
6.1 MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE OS TEMAS DE TRADUÇÃO	102
6.2 MOTIVAÇÃO DURANTE O ENSINO DA GRAMÁTICA	110
6.3 MOTIVAÇÃO A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	113
6.4 MOTIVAÇÃO DURANTE A PRONÚCIA E ESCUTA	116
6.5 MOTIVAÇÃO DURANTE A LEITURA	123
6.6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO	128
7 CONCLUSÕES	129
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO – PROBLEMATIZANDO O OBJETO

O ensino da Língua Inglesa tem sido tema de debate em espaços acadêmicos e essas preocupações aumentam num momento em que a comunicação ganha um ritmo diferente por causa do processo das transformações sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, por causa da globalização que faz com que a informação veicule com maior rapidez, chegando assim às diversas pessoas que vivem nos mais variados pontos do mundo¹. O processo de globalização é definido por Steger (2003) como intercâmbios sociais vistos no nível mundial, que possibilitam ligação intensa entre povos de diversos locais, até mesmo de locais que ficam distantes. Essa ligação, acompanhada de transformações que vêm ocorrendo na humanidade, como as econômicas, por exemplo, fizeram e fazem com que a Língua Inglesa tenha características globais, ou, melhor dizendo, vista como uma língua de uso global. Numa era de constantes transformações, a globalização se verifica num ritmo célere, a motivação pelo estudo da Língua Inglesa deveria estar presente nas práticas pedagógicas em sala de aula, vindo a se constituir como aspecto relevante ao processo de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, compreendendo sua pertinência no trabalho com a Língua Inglesa (doravante LI), foco deste trabalho, faz-se a defesa de que o professor pode, em conjunto com os alunos, associando outros componentes ao processo de ensino, adaptar e reconstruir suas práticas para despertar no aluno maior interesse pela disciplina de LI, de modo a torná-la significativa.

Tomando as práticas significativas como horizonte possível, mobilizam-se, por exemplo, parâmetros como o fortalecimento e construção de identidades. As línguas estrangeiras, como a LI, por exemplo, podem conduzir à (re)construção das identidades dos alunos na medida em que passam ou não a se identificar com as situações variadas no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a desenvolver a consciência sobre o papel exercido pelas línguas estrangeiras na sociedade, propiciando a aquisição do conhecimento, oportunidade para conhecer e interagir com outros povos e os seus modos de vida, bem como alguma facilidade na interpretação de termos técnicos usados em

¹ No capítulo 3, exploraremos um pouco mais os fatores ou dimensões que têm contribuído na internacionalização do inglês, em função das diversas transformações que o mundo observou e observa, e, a questão da necessidade de comunicação e divulgação do inglês.

várias áreas. Essa tomada de consciência desloca-se do âmbito cognitivo (consciência latente) para o metacognitivo (consciência da consciência).

As práticas, visando ao ensino-aprendizagem de LI, enquanto significativas para a construção do conhecimento, na sociedade de hoje, impõem ao professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar. De acordo com Almeida Filho (2008), a aula de língua estrangeira pode possibilitar ao aluno não somente a sistematização de um novo código linguístico, que o ajudará a compreender melhor o seu próprio significado, mas também a oportunidade de ocasionalmente se transportar para outros lugares, outras situações e, sobretudo, para outras culturas. Processo que pode inclusive ressignificar o seu papel social na sua cultura de origem, estabelecendo relações ora de aproximações, ora de distanciamentos.

As contribuições de Almeida Filho (op. cit.) levam a perceber a importância que pode haver a partir da educação em língua estrangeira, na vida de qualquer sujeito, e o desenvolvimento, principalmente cognitivo, que pode propiciar aos envolvidos. O domínio de uma língua estrangeira como o inglês, por exemplo, nessa perspectiva, tende a contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais das pessoas que se dedicam ao aprendizado da língua; isso porque a educação tem, geralmente, como objetivo fazer com que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos transmitidos nas diversas disciplinas, possibilitando, desse modo, um posicionamento crítico.

Compreendida no seu sentido mais amplo e complexo, a educação tem como um dos principais papéis e prioridade dotar a humanidade da capacidade de compreender seu próprio desenvolvimento. Assim sendo, sua função é fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para transformar a sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável, ativa dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1998).

Essa visão, destacada por Delors (op. cit.) possibilita o entendimento da pertinência e complexidade da educação, pois permite a apropriação dos conhecimentos num processo de interação, com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades, torna o sujeito aprendente crítico perante o mundo e autônomo para lidar como as diversas situações da vida social. Portanto é importante não perder de vista esse lugar transformador da educação, que, por meio da escola, tem como função social insubstituível a formação dos cidadãos ativos e responsáveis. Para isso, será tratada para este diálogo a defesa, quanto à mobilização nos processos educativos, da ‘motivação’.

Para que os indivíduos se apropriem do conhecimento, é necessário que estejam motivados, porque o motivo direciona a realização de uma atividade com vista a alcançar uma determinada meta que é a satisfação de uma necessidade.

Conforme enfatiza Brophy (1983 *apud* BZUNECK, 2009, p. 27), todo aluno deve orientar-se para a meta de realização denominada aprender, ou melhor, desenvolver a motivação para o domínio dos conteúdos e crescimento intelectual. Destaca-se, nesta perspectiva, o papel da motivação no aprendizado do aluno para que a apropriação dos conhecimentos ocorra de maneira adequada.

Importa ainda destacar que Brophy (op. cit.) afirma que a motivação para aprender os conteúdos curriculares necessita ser estimulada de forma direta. Averiguar os fatores que condicionam ou despertam o interesse do aluno para um aprendizado exitoso seria uma ferramenta pertinente no processo de ensino-aprendizagem. Portanto o papel do professor neste sentido é relevante, pois, apesar de ele não ser o único interveniente na aprendizagem do aluno, é o orientador que vai organizando as atividades de ensino para colocar o aluno nas práticas de estudo numa interação em que o diálogo desempenha função preponderante.

1.1 MOTIVAÇÃO: FATOR A SER (RE)VISITADO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA

Como dito anteriormente, a motivação pelo estudo da LI tem sido apontada por estudiosos da educação, motivo que levou à compreensão de que talvez resida na motivação a dificuldade presente no ensino-aprendizagem de LI em Angola. Isso causou inquietação e continua a causar. Durante a minha formação, desde o ensino médio até o ensino superior, fui verificando essa situação quando me formei na escola de formação de professores Marista São-José, na especialidade de Português/Inglês. Alguns aspectos foram observados durante os estágios realizados em escolas do ensino fundamental, mas de forma muito superficial devido ao escasso tempo de formação. A partir da prática pedagógica como professor de inglês no ensino médio, nos anos 2010 e 2011, pude constatar melhor isso e, muitas vezes, questionei-me sobre os fatores que estavam na base de alguns alunos estarem muito empenhados no estudo da LI e outros demonstrarem pouco interesse, muitos dos quais justificavam que não estavam muito interessados em aprender inglês, porque não queriam viajar para um país de LI ou

mesmo trabalhar numa empresa não-governamental. Vale ressaltar que estamos falando do contexto de Angola, onde realizo minha prática docente.

A situação descrita tem-nos preocupado bastante, uma vez que é preciso conhecer a importância da LI na vida do estudante do ensino fundamental e médio, contribuindo para a apropriação de conhecimento e formação da identidade do sujeito em formação, sem reduzir esse conhecimento a motivos meramente utilitários que levem o aluno a aprender inglês somente para obter emprego em uma empresa e ganhar dinheiro, ou apenas para realizar um jogo eletrônico.

A LI tem ocupado um papel de destaque na divulgação do conhecimento científico. Numa era de muitas transformações sociais e tecnológicas, quer-nos parecer importante que se incentive o estudo do inglês para a investigação, para o intercâmbio e principalmente para a interpretação e divulgação do conhecimento científico. Além de tudo isso, também passa a ser importante, na medida em que entendemos o discurso do outro, isso permite que não nos resignemos tão facilmente, deixando de sermos ingênuos perante outras realidades e dialogamos com outras pessoas. Nesse sentido, a LI seria uma ferramenta importante para que tal desejo se cumprisse e facilitaria na ampliação de novos horizontes de forma a interpretarmos o conhecimento para além do científico e, conseqüentemente, produzi-lo.

Procurando entender melhor a situação acima exposta, deparamo-nos com as contribuições de pesquisadores, como Almeida Filho (2008, p. 11), segundo o qual, para algumas pessoas, a língua estrangeira pode significar “a língua dos outros ou de outros, ou a língua dos antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou uma língua exótica”. Essa percepção não é a da maioria das pessoas com relação ao aprendizado de um novo idioma, mas, mesmo que não conscientemente, pode se constituir em um fator de impossibilidade à motivação para aprendê-la. Para Natividade (2009), existem pessoas que ignoram o conhecimento de uma nova língua por considerar que esta possa trazer danos a sua língua materna, o que parece estar dissociado dos caminhos da sociedade atual que valoriza o domínio de uma nova língua em várias esferas sociais.

Por sua vez, Souza (2011), a comunicação em LI representa um conjunto de habilidades de ampla valorização pela sociedade brasileira. Nas classes mais abastadas, observa-se a procura por prestadoras de serviços privados, e estas com promessas de alta eficácia na aprendizagem de idiomas. Verifica-se nessa fala a importância da LI no

contexto brasileiro e as possibilidades de enquadramento do sujeito que possui habilidades para se comunicar em inglês nos diversos setores.

Natividade (2009) assevera que, nas últimas décadas, “o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras têm sido objeto de numerosas reflexões em virtude das deficiências encontradas no sistema educacional brasileiro”. A autora realça, ainda, que muitas vezes o ensino nas escolas brasileiras se apresenta de forma fragmentada e descontextualizada, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares. O ensino é alvo de críticas severas por valorizar-se, no ensino de inglês, regras gramaticais e aulas de vocabulário. Esse viés é um dos que trataremos junto à análise dos resultados no capítulo 4, por emergir dos relatórios de observação manuseados nesta pesquisa. Talvez isso se aproxime do que este pesquisador encontrou em sua terra natal – Angola.

A aprendizagem está envolvida por múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que, embora possamos analisá-los separadamente, fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito.

Em face do exposto, a presente investigação apresentará, na medida do possível, problematizando os conhecimentos teóricos quanto à temática da motivação dos estudantes em relação à dinâmica do professor, partindo de postulados das diferentes contribuições teórico-científicas na compreensão da realidade que se pretende investigar. O presente estudo proporcionará, ainda, uma visão de como tem sido observada e analisada pelos estudiosos da educação a situação da motivação dos estudantes para despertar os seus interesses para a aprendizagem da LI; ilustrará como a motivação pode auxiliar esse processo preparando-os para a aprendizagem. Em síntese, o objetivo que se colocou para esta investigação é analisar o papel desempenhado pela motivação no aprendizado da LI dos alunos.

Para dar cumprimento ao objetivo geral anteriormente exposto, seguem os seguintes objetivos específicos:

- Fundamentar o conceito de ‘motivação’ e como se faz necessária sua presença no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Inglesa.
- Coletar e analisar dados relacionados às práticas pedagógicas dos professores para motivar os alunos no estudo da Língua Inglesa.
- Interpretar, a partir dos relatórios de estágio de acadêmicos do curso de Letras da UNESC (anos 2011, 2012 e 2013), o

diagnóstico sobre o estado da motivação pelo estudo da Língua Inglesa dos alunos a partir das práticas pedagógicas dos professores.

Os objetivos listados nada mais são do que orientação que guiou o que nos propusemos a fazer, iniciando pela busca de diversas contribuições teóricas sobre a motivação, bem como se associam ao ensino de LI no contexto escolar e a conseqüente importância na construção de conhecimentos por parte do aluno, entendendo esse processo numa relação dialógica com o professor. Esse, na condução do ensino, deve fazer sempre o esforço de compreender quais são os fatores que podem contribuir de forma exitosa para a aprendizagem dos alunos.

A compreensão do processo, na realização da atividade docente, pode transformar as práticas em sala de aula na medida em que alcança os objetivos preconizados no processo de ensino-aprendizagem. E, para uma melhor compreensão do percurso deste trabalho, apresentamos a sua estrutura e explicitamos a finalidade de cada uma das partes. Esta parte introdutória constitui, assim, o primeiro capítulo deste trabalho. Nele, trazemos a problemática do objeto, mostrando as principais razões que nos motivaram a realizar esta pesquisa, e quais as principais metas a serem alcançadas com a realização deste estudo.

No segundo capítulo, são destacados alguns antecedentes no Brasil que abordam questões relacionadas à motivação, bem como da pertinência dela no processo de ensino de língua estrangeira, fundamentalmente da LI. Junto a essas leituras, buscou-se compreender o universo em que nos inserimos, a fim de verificar o estado mínimo da arte a respeito da temática em investigação e os principais procedimentos e resultados encontrados, para que, inclusive, pudéssemos refinar nosso próprio percurso de investigação.

Abordam-se no terceiro capítulo orientações epistemológicas distintas sobre a motivação, tentando depreender delas quais contribuições historicamente se sucederam e pontuando nosso lugar teórico, interacionista, bem como a relação professor-aluno, vista como elemento importante no aprendizado escolar e interesse dos alunos, por causa dos laços de afetividade que podem ser desenvolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem; isso foi possível a partir de afirmações e conclusões testemunhadas por obras de diversos autores.

O quarto capítulo discorre sobre o ensino da LI, procurando entender, num primeiro momento, como é vista de forma geral, e também pontuar como esse processo é visto no contexto escolar, mostrando o lugar que ocupa numa época em que se registram diversas mudanças como, por exemplo, sociais e econômicas, bem como a

relação da LI com a motivação, indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Já o quinto capítulo apresenta o percurso metodológico, retratando a metodologia planejada e aplicada ao longo da pesquisa, bem como seu contexto para perceber em que âmbito se realizou e quais mecanismos nos orientaram durante a caminhada. Enquanto o sexto capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da análise feita nos relatórios de estágio dos alunos da graduação da UNESC, do curso de Letras – Português/Inglês, para interpretar como eles observaram a prática pedagógica dos professores, e a partir daí perceber como foi vista a motivação dos alunos durante as aulas de LI. Os dados apresentados nesse capítulo nos possibilitaram fazer uma avaliação de forma qualitativa.

Finalmente, no sétimo capítulo, trazemos as considerações finais desta investigação, apresentando de forma resumida as principais conclusões da pesquisa, após um vasto percurso de investigação.

1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO

Investigar o modo como se dá a motivação, compreendê-la, demanda muitas dificuldades por causa da sua complexidade. Aliás, quando se trata de um estudo que envolve sentimentos, valores e atitudes, o processo é sempre delicado, porque o comportamento do ser social é influenciado por vários fatores. Ao longo desta primeira parte, como já dissemos, procuramos fazer uma breve problematização da motivação, apontando os principais fatores que podem interferir nesse processo, e apresentamos o que pretendemos alcançar com esta investigação. Nesse percurso, fizemos algumas reflexões, trouxemos as nossas inquietações e apresentamos, de maneira sintética, os pontos-chave da constituição da pesquisa, descrevendo o que fizemos em cada momento para alcançar os objetivos preconizados.

Na próxima seção, trazemos os antecedentes da pesquisa que, como já dissemos, constituem, assim, o segundo capítulo, no qual fizemos uma análise de autor por autor, apresentando alguns contrapontos em função daquilo que temos pesquisado e entendido sobre essa temática. Existem outras pesquisas internacionais que poderiam fazer parte dos antecedentes da pesquisa, porém não aparecem aqui no primeiro capítulo, como, por exemplo, os estudos feitos por Dörnyei (2001) e Gardner; Lambert (1985), que vão aparecer no quarto capítulo, mais especificamente no tópico que aborda a relação da

motivação com o ensino da LI. Neste primeiro momento, procuramos trazer apenas pesquisas realizadas no Brasil para delimitar o nosso objeto de pesquisa, e poder apresentar como essa temática tem sido trabalhada nacionalmente².

² Para isso, procuramos vários trabalhos, sobretudo no banco de dados da CAPES, para encontrar as que relacionavam a motivação e o ensino da LI. E entre as várias pesquisas investigadas, encontramos o que consideramos como as que mais se aproximam dos propósitos da nossa busca. Essas são referentes às dissertações de mestrado de três pesquisadoras brasileiras, e pelas datas, são pesquisas um pouco recentes, pelo que observamos, pesquisas do gênero no Brasil não são muito antigas.

2 ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO: MOTIVAÇÃO E LÍNGUA INGLESA

A pesquisa sobre motivação pelo estudo da LI tem sido preocupação de estudiosos no Brasil e vários países do mundo. No Brasil, em particular, existem alguns estudos realizados acerca desta temática, entre os quais estão os realizados por Gonella (2007), que, do ponto de vista metodológico, faz uso do modelo qualitativo e aborda a importância do material didático como elemento que contribui na motivação ou desmotivação do aluno pelo aprendizado da LI; as pesquisas realizadas por Natividade (2009) e Cavenaghi (2010), segundo as quais, no Brasil, afirma-se que ainda há muito a ser pesquisado em relação à motivação para aprender uma língua estrangeira. Cavenaghi (op. cit.) realça, ainda, em seus estudos, que a situação constatada na maioria das escolas está relacionada ao pouco interesse e empenho dos alunos em aprender os conteúdos trabalhados nas disciplinas, com atenção principal à disciplina de língua estrangeira. A seguir, iremos nos deter à investigação de Gonella (2007), mostrando o percurso e, conseqüentemente, suas conclusões.

2.1 MOTIVAÇÃO: CONCILIANDO OS ESTÍMULOS EXTRÍNSECOS AOS INTRÍNSECOS

Neste tópico, buscamos compreender as questões motivacionais intrínsecas e extrínsecas no processo de ensino-aprendizagem da LI, com base na investigação de Gonella (2007).

A pesquisa realizada por Gonella (op. cit.) tem como local de investigação uma cidade do interior de São Paulo, São Carlos, cujos sujeitos são estudantes de duas turmas de quinta série do ensino fundamental, junto aos quais se verifica a disposição motivacional dos alunos pelo estudo do inglês a partir do material didático adotado. Na disposição motivacional, foi possível constatar, com a pesquisa da autora e com base nas análises feitas, que os alunos são motivados no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira por meio da utilização do material didático.

Embora os resultados de Gonella (2007) sejam importantes, pareceu-nos que para mapear adequadamente a motivação, deveríamos buscar outros fatores que não se esgotam única e exclusivamente aos materiais didáticos. Entendemos que a motivação, nesse processo, é desencadeada em inúmeros momentos do contato dos sujeitos com as

situações vivenciadas durante a prática pedagógica, tais como projetos pedagógicos que ressaltem as práticas de interação em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. Para corroborar o exposto, Haidt (2006, p. 78), por exemplo, pontua que “a participação intensa e ativa do aluno na aula depende do grau de motivação pelo assunto ou atividade focalizada”. Evidentemente, Gonella (2007) busca, no contexto, por meio de inúmeros fatores envolvidos, descrever e explicar a realidade observada, mas sempre o faz como correlacionado ao uso do material didático, portanto restringindo o universo de análise.

Gonella (op. cit.) utilizou uma escola de porte médio, com aproximadamente 1500 alunos, que atende, de modo geral, alunos residentes nos bairros mais próximos da região. Foram selecionados, na pesquisa, 54 alunos, considerando duas turmas, e dois professores participantes. A autora constatou que os alunos são motivados no início do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira por estarem na fase inicial e terem a ansiedade em querer aprender e obter bons resultados.

Por conseguinte, a pesquisa realizada por Gonella (2007) apresenta como predominância a motivação intrínseca dos alunos na medida em que alguns, segundo a autora, apontam o aprendizado como objetivo principal. Desse modo, o aprender é o objetivo principal e as expectativas são positivas por parte dos alunos. Ela apresenta em seus estudos conceitos-chave sobre motivação como aquilo que impulsiona o aluno no ensino-aprendizagem de línguas, citando, por exemplo, as contribuições de Oxford (1999), que aborda a motivação e enfatiza a compreensão deste elemento como valia para os professores, uma vez que lhes possibilita usar técnicas pedagógicas apropriadas ao envolvimento do aluno na aprendizagem, dando-lhes subsídios nos períodos em que existe uma dificuldade em manter a motivação interna para continuar e, de forma insistente, na tarefa.

Gonella (2007) aponta como a motivação é tratada no ramo da psicologia, estabelecendo correlação com o ensino da língua e, com isso, consequentemente, percebendo a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem, atestando o que afirmamos no início desta seção que, nas atividades de ensino, a motivação tem sido preocupação de vários estudiosos, conforme destaca Bzuneck (2009, p. 10):

[...] Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação.

As conclusões trazidas por Gonella (2007) demonstram em sua pesquisa que os fatores motivacionais dos alunos investigados geralmente eram de natureza externa:

[...] Embora os participantes tenham declarado estar intrinsecamente motivados, seu comportamento em sala revelou que os estímulos externos como notas, pontos e provas têm grande influência na adesão às tarefas propostas, isto é, a motivação extrínseca se mostrou acentuada (GONELLA, 2007, p. 170).

Gostaríamos de ressaltar que a fonte motivacional, em destaque na fala, não pode estar distanciada da motivação intrínseca, uma vez que acreditamos que a motivação externa vai, em certa medida, influenciar a interna. Segundo a autora, alguns elementos que servem de estímulos externos aos alunos investigados são notas, pontos e provas. Esse aspecto, motivação extrínseca, de fato influencia, porém deveriam ser analisados também outros, que correlacionam, por exemplo, a motivação do professor, que influencia também, em certa medida, a motivação dos alunos, já que ele é o orientador das atividades realizadas durante o dia e o seu estado motivacional pode afetar o estado dos alunos, bem como a maneira como ele conduz as suas aulas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tratando-se do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, e considerando sua motivação, de acordo com Balancho; Coelho (1996), a personalidade do professor influencia consideravelmente as aprendizagens dos alunos, quando estabelece relações de empatia e de afetividade, favorece o prazer de aprender e facilita a aquisição de conhecimentos. Esse pensamento tem sido analisados por autores como Garcia (1976), ao afirmar que as relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo.

Durante a investigação, Gonella (2007) utilizou entrevistas semiestruturadas com professores e alunos para coletar diferentes

informações acerca da utilização do material didático e de que forma esse material tem contribuído na motivação dos alunos. Segundo a autora, foram observadas também algumas aulas, semanalmente duas em cada uma das quintas séries, com o objetivo de completar os dados revelados nas entrevistas, tendo, desta forma, um contato direto, regular e espontâneo com os alunos em sala de aula, o que auxiliou e enriqueceu a interpretação das entrevistas, sempre ressaltando que o universo de interpretação se restringia ao material didático. Outro instrumento utilizado pela autora foram os diários de observação, que possibilitaram os registros das atividades realizadas e das percepções da pesquisadora sobre a participação, engajamento e receptividade dos alunos quanto ao material didático. Tais anotações, segundo ela, foram feitas pela pesquisadora, durante as aulas, a fim de garantir o registro dos fatos no momento em que ocorreram e, por vezes, também, ao final delas, quando alguma inserção mostrou-se necessária.

Paralelamente às entrevistas e observações³, Gonella (2007) fez algumas gravações em áudio e vídeo. As entrevistas das aulas foram devidamente selecionadas e, em função da atividade realizada, foram gravados também alguns vídeos para uma boa consistência na análise dos resultados obtidos.

Ressaltamos que Gonella (op. cit.) fez uma pesquisa com foco na motivação do aluno a partir da influência do material na aprendizagem de LI. A investigação feita pela autora, em certa medida, ajuda-nos a perceber a pertinência da motivação no ensino da LI, mas reiteramos que essa não pode ser encarada somente a partir do material didático, uma vez que a motivação é um processo complexo e existem vários fatores envolvidos, que podem contribuir de forma positiva ou negativa neste processo. A própria autora faz esse encaminhamento, contudo o faz restringindo-o a sua relação com o material didático. Para o estudo da motivação, é preciso ter em conta as condições sociais, a relação professor-aluno, o contexto da escola considerando os aspectos cultural, econômico e político. Portanto, procurou-se na pesquisa mobilizar procedimentos para análise da motivação a partir dos relatórios de observação dos alunos da graduação da UNESC, analisando as

³ A aplicação dos instrumentos mencionados, no trabalho de Gonella (2007), foi feita a partir de fevereiro de 2006, em duas aulas semanais, totalizando 32 aulas de cinquenta minutos por sala, em um período aproximado de quatro meses. Contabilizando as horas, foram 27 horas-aula por turma, as quais totalizaram aproximadamente 54 horas de gravação em áudio e cinco horas de gravação em vídeo. Em registros escritos, foram totalizados trinta diários de observação.

correlações do processo de ensino-aprendizagem da LI, numa perspectiva interacionista que abrange os aspectos aqui apontados.

2.2 MOTIVAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA: A AUTONOMIA EM FOCO

Destacamos aqui algumas contribuições de Natividade (2009), em sua pesquisa de campo realizada no Pará, com vistas a compreender como se dá o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem de LI. O espaço dessa investigação ocorreu em uma escola rural, tomando como orientação a necessidade de tornar significativa a aprendizagem do inglês, vendo a motivação como um elemento importante na apropriação do conhecimento.

O trabalho foi realizado com estudantes do ensino médio, numa turma composta por 28 alunos do primeiro ano do turno da noite, em uma escola pública da cidade de São Francisco. A autora fez uso de alguns instrumentos, com destaque para a atividade chamada de *Poster show*, instrumento que comportava temas geradores para o desenvolvimento de práticas de linguagem associadas à LI e, em seguida, um questionário de auto-avaliação dos próprios alunos acerca dessas práticas. Portanto, o *Poster show* foi utilizado para averiguar a conduta dos alunos durante a convivência em grupo, de modo a compreender como se dá sua autonomia, cujo objetivo é promover comportamentos diferenciados em relação à aprendizagem. Destacamos, por fim, que se tratando de autonomia, era importante que a autora constataste as vivências dos alunos, as experiências e a responsabilidade na situação de aprendizagem que são importantes nos domínios das práticas, entre elas as de análise linguística de uma língua estrangeira, ou o conteúdo programático de qualquer ensino.

Natividade (2009) realizou, do ponto de vista metodológico, uma pesquisa-ação, no seu próprio local de trabalho, quando constatou as dificuldades apresentadas pelos alunos em entender a disciplina, o que a levou a comunicar o fato ao diretor da escola. Diante disso, realizou a pesquisa nesse espaço, visando a minimizar as principais dificuldades que verificou durante o processo de ensino-aprendizagem da LI.

Ainda do ponto de vista metodológico, a pesquisadora obteve os dados a partir de variados instrumentos, como questionários, anotações durante as aulas, fichas temáticas e registros de imagens. A autora constatou, com base em perguntas, que os alunos estavam desmotivados não apenas nas aulas de inglês, mas nas demais disciplinas. Em vista

disso, trabalhou com a confecção do *Poster show*, que foi produtivo porque, segundo ela, os alunos estavam motivados por meio das atividades significativas com temas voltados para o contexto social deles.

Durante a pesquisa, Natividade (op. cit.) conseguiu notar atitudes autônomas por parte dos alunos porque, depois da intervenção, tinham modificado seus comportamentos em relação à aprendizagem de inglês, mesmo que, para alguns, essa mudança tenha sido incipiente. A autora ainda assegura que se houvesse um comprometimento por parte dos professores, aumentaria a qualidade de ensino e, se quisermos que os alunos desempenhem comportamentos diferenciados dos habituais, é importante dar condições para que esse ensino seja motivador, guiando de igual modo o aluno para que se torne autônomo. Natividade (2009) assevera ainda que a aprendizagem deva ser significativa e motivadora, porque desperta no aluno o interesse pelo conhecimento para ir além do que está lhe sendo oportunizado em sala de aula. Por isso, o que é relevante é a vivência dos alunos, as experiências adquiridas em sala, a tomada de decisões, as negociações, compreendendo acerca da própria responsabilidade na construção do conhecimento.

Os estudos realizados por Natividade (2009) são pertinentes na compreensão da importância da motivação na aprendizagem de LI, com foco para a autonomia do aluno, tendo o professor como agente desencadeador do processo, por meio de práticas significativas. Aqui se percebe a preocupação de haver interação entre professor e aluno por meio de práticas significativas que levem o aluno também a se comprometer com o processo de aprendizagem.

Considerando os resultados obtidos por Natividade (2009), contudo, nossa investigação pretende avançar quanto às dimensões envolvidas no processo de interação, pois queremos mostrar uma visão interacionista para a compreensão da motivação como componente indispensável ao ensino-aprendizagem da LI, compreendendo as condições socioculturais dos alunos, os aspectos internos e externos que interferem na motivação do aluno, a relação que ele estabelece com o professor, considerando os elementos afetivos, o contexto do professor, da escola, e de outros intervenientes do processo de ensino-aprendizagem que, de certa forma, influenciam a motivação, a exemplo do que destaca Ellis (1994 *apud* LIMA 2002, p. 46), ao pontuar que “a aquisição de uma língua é resultado de uma interação das habilidades do aprendiz e o ambiente linguístico”, à qual acrescentamos outros fatores já listados anteriormente, de forma que haverá sempre uma interação dinâmica entre os múltiplos fatores internos e externos.

2.3 AS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DOS ADOLESCENTES E O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Nessa seção, trazemos a investigação de Cavenaghi (2010) sobre a motivação de adolescentes para aprendizagem de uma língua estrangeira e suas percepções do contexto de sala de aula. O trabalho, de natureza descritiva, exploratória e correlacional, teve como objetivo investigar as orientações motivacionais de adolescentes em relação às suas concepções do ambiente de aprendizagem de língua estrangeira. Durante a pesquisa, a autora trabalhou com 396 estudantes, matriculados em escolas públicas do norte de Paraná. Trabalhou com adolescentes, com idades variando entre 12 e 17 anos, das 7^a e 8^a séries do ensino fundamental e nas 1^a, 2^a, e 3^a séries do ensino médio de escolas estaduais. Foram utilizados por Cavenaghi dois grupos de sujeitos investigados: um que olha para o ensino de inglês e outro para o ensino de espanhol. O primeiro grupo é de alunos que estudam inglês em escolas estaduais do ensino médio regular, que se constitui em um contexto de aprendizagem obrigatória.

O segundo grupo de sujeitos investigados é de alunos que estudam espanhol, também em escolas estaduais, porém no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), que remete a um contexto de aprendizagem por escolha própria. O instrumento de coleta de dados foi um questionário de auto-relato em escala de Likert que visa a medir as atitudes ou o comportamento de alguém.

A autora destaca que as questões se relacionam às metas de realização, aprender e evitar o trabalho por parte dos estudantes na aprendizagem de língua estrangeira e suas percepções de interesse e valor de utilidade. Igualmente, o que nos interessa com relação à investigação dos sujeitos aprendentes de espanhol é a análise qualitativa que a autora faz tratando-se de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ressaltando a motivação.

Alguns resultados foram encontrados, como relações positivas e significativas, destacando a orientação referente à meta de realização 'aprender' e às percepções de interesse, e em menor grau entre essa meta e a percepção de utilidade. Os resultados mostram a relevância do interesse e do valor de utilidade, que visam a compreender a motivação escolar em relação às metas de realização. A pesquisadora realça que os estudantes do inglês apontam como importante a utilidade dessa língua, por ser um idioma de caráter universal, utilizado no comércio e na vida,

sendo a língua que proporciona *status* quando utilizada e dominada. Talvez o valor que os alunos estejam dando à LI resulte do valor atribuído pela sociedade, quer dizer, é um valor apreendido socialmente. E destaca ainda que, no caso dessa hipótese estar correta, é necessário que o valor da aprendizagem do inglês e da sua utilidade na vida do estudante não se confunda com uma visão meramente utilitarista para que seja enfatizada, também, dentro da sala de aula, pelo professor, a relação entre o inglês aprendido na escola com a sua vida, com o conhecimento de mundo que esse aluno traz consigo. Isso nos remete a Freire, que defende que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma, transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1986, p. 11).

A leitura é um processo que envolve a produção de sentidos, e a leitura do mundo e da palavra têm uma relação intrínseca, isto é, são processos que caminham juntos e se manifestam simultaneamente. Como Geraldini (2010, p. 32) observou:

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao “lermos” o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.

O homem é um ser social, ele tem necessidade de manter relações com a natureza e com os outros seres; nessa interação, ele percebe o mundo e constrói significações socialmente produzidas pela humanidade. Logo, é fundamental a compreensão da importância da LI

que não deve restringir-se às dimensões comerciais, turísticas, de entretenimento, ou da moda. Isso remete a uma visão às vezes utilitarista, porque é preciso entender que, antes da leitura da palavra, o aluno já teve uma experiência de mundo em função das condições objetivas que lhe foram proporcionadas. Em face disso, é necessário motivar os alunos a aprender inglês para que eles desenvolvam diversas habilidades que lhes possibilitem se apropriar do conhecimento de forma interativa. Isso se nos orientarmos, nas práticas pedagógicas, a partir do horizonte de mundo do aluno, a fim de que as práticas possam ser significativas.

Algumas limitações podem ser apontadas no estudo de Cavenaghi (2010), a partir de suas próprias afirmações, como os tratamentos estatísticos que são de natureza correlacional e que, portanto, não definem influência, mas apenas relações entre variáveis, realizando assim um estudo de natureza quantitativa. É preciso compreender os vários elementos que podem influenciar esse processo, olhando sempre para aspectos internos e externos, sobretudo na correlação entre eles para explicar o todo, qualificando o processo durante a investigação. Dentre outros aspectos, conforme destaca Vigotski (2008, p. 137) “[...] o êxito do aprendizado de uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria”. Por isso, no estudo da motivação no aprendizado da LI ou de qualquer outra língua estrangeira, é importante compreender o processo de forma global e não isolada, uma vez que um elemento pode influenciar o outro.

Outra questão que pode ser apontada como limitação da investigação pela autora é o tamanho do questionário e a sua complexidade, que constituiu, de certa maneira, motivo de reclamação por parte de alguns adolescentes questionados, o que causa, em certos momentos, incompreensão de algumas questões colocadas pela pesquisa, e essas questões influenciaram de forma negativa na clareza das respostas por parte dos alunos. Durante a pesquisa, é importante tomar cuidado com esse aspecto para não causar fadiga aos inquiridos. Nesse sentido, Barros; Lehfeld (2010) pontuam que, na elaboração de questionários, é preciso considerar o tamanho, a organização, o conteúdo e a clareza na apresentação das questões para que o informante esteja estimulado e responda de maneira mais tranquila.

Ao longo deste capítulo, abordamos e refletiremos sobre algumas pesquisas que têm sido desenvolvidas no Brasil. Essas destacam de forma geral o ensino-aprendizagem de línguas, dando ênfase à LI e à motivação. Serão verificados os principais aspectos que podem

influenciar ou despertar o interesse dos alunos durante o aprendizado. Os autores dos trabalhos acima referenciados aplicaram os seus estudos utilizando diferentes instrumentos metodológicos para a coleta de dados, o que lhes permitiu chegar ao diagnóstico tendo em conta os objetivos preconizados.

Quanto a esta pesquisa, pretendemos utilizar uma metodologia diferente, procurando entender a motivação dos estudantes pelo estudo da LI, não a partir das nossas observações resultantes de um trabalho de campo, mas a partir de observações feitas por acadêmicos em formação inicial, quando de suas observações das práticas pedagógicas em uma das disciplinas de estágio da grade curricular do curso de Letras – Português/Inglês da UNESC, junto aos quais procuramos compreender o papel desempenhado pela motivação, a partir da análise dos relatórios. Para isso, tivemos de nos envolver num processo sistemático de seleção e análise de dados, encontrados nos relatórios de estágio que apresentam informações que revelaram quais e como têm sido as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de LI que contribuem na motivação ou desmotivação de seus alunos ao estudo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do capítulo metodológico, encontraremos de forma mais detalhada os procedimentos. Nos próximos tópicos do referencial teórico constam alguns conceitos-chave sobre motivação e sua influência na aprendizagem, e o ensino da LI no contexto escolar, assentando este trabalho em um viés interacionista do ponto de vista teórico, o que nos ajudará a cercar o entorno da motivação a partir da compreensão dos alunos como seres sociais, que vão se constituindo no processo de alteridade, destacando o papel da linguagem neste processo, bem como do professor na orientação do ensino. A relação professor-aluno é fundamental para o êxito da aprendizagem, considerando o papel do diálogo e dos laços afetivos que podem ser criados na relação entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO

Este capítulo ajudou, com o todo da dissertação, a entender como tem sido trabalhada a temática da motivação e o ensino da LI, propiciando assim um horizonte dos fatores que têm contribuído num maior interesse ou desinteresse dos alunos no aprendizado do inglês. Foi possível perceber os diferentes procedimentos metodológicos adotados no decorrer das pesquisas apresentadas, e a preocupação das pesquisadoras em buscar e apontar alguns elementos que contribuem de forma positiva ou negativa na motivação dos alunos. A seguir, apresentamos então o capítulo 3, abordando a questão da motivação com seus subtemas para a compreensão desse processo. De forma breve, trataremos também questões do ensino da LI; em alguns momentos, vamos abordar essa questão de forma geral, porém a nossa atenção será sempre à compreensão desses elementos no processo de ensino-aprendizagem, visto que, como profissionais de educação, nossa principal preocupação é a instituição escolar.

Ao iniciarmos o terceiro capítulo, trazemos o conceito de motivação, partindo da sua origem etnológica, e procurando sempre relacionar a motivação e o aprendizado. Entendemos que ela entra em qualquer atividade humana, porém a nossa principal preocupação é com o processo de ensino-aprendizagem da LI, ou seja, o nosso foco ao trabalhar a motivação é dentro da educação, e precisamente no espaço escolar. Não obstante, vamos trazer as algumas questões gerais, uma vez que entendemos que vários fatores interferem na motivação do aluno. A seguir, apresentamos, então, o terceiro capítulo para uma melhor compreensão da motivação.

3 CONCEITO DE MOTIVAÇÃO E SUA PERTINÊNCIA NA APRENDIZAGEM

A perspectiva teórica na qual se fundamenta este trabalho, como veremos, se dá no eixo epistemológico de uma visão interacionista, o que não implica, necessariamente, que vez ou outra mobilizemos para a discussão outras referências que, às vezes, podem contribuir para o debate. Como dito no início deste capítulo, em primeiro lugar, vamos abordar o conceito de motivação, apresentando sucintamente a maneira como diversos autores de diferentes lugares epistemológicos entendem esse processo complexo. Somado a isso, explicaremos, ao lidarmos com o domínio da motivação, sua relação com o ensino-aprendizagem. Entramos em uma seara que envolve sujeitos, discursos, historicidade, dialogismo e, portanto, alteridade entre os sujeitos envolvidos no processo. É desse lugar, de ampla complexidade, que nos desafiamos a estar para, assim, olhar. Vamos abordar como a motivação é entendida de forma geral e, posteriormente, especificar na área da educação, trazendo contribuições quanto a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem. A seguir, apresentaremos os tipos de motivação, explicitando principalmente aspectos referentes à distinção e à motivação intrínseca e extrínseca. Nessa discussão, observam-se como os autores trabalhados diferenciam os aspectos motivacionais internos e externos.

A partir da perspectiva interacionista, versaremos sobre motivação, procurando compreender esse processo a partir das condições objetivas dos sujeitos, entendendo-os como seres sociais que têm uma história, e que interagem com os outros para internalizar e externalizar suas ideias. Posteriormente, apresentamos a motivação na relação professor-aluno para o êxito da aprendizagem, enfatizando uma relação favorável entre eles, pontuando afetividade e, do diálogo nessa interação, contribuindo desse modo para a criação de um ambiente que promova o aprendizado.

Como já dito na introdução deste trabalho, a motivação é um processo complexo que tem sido objeto de estudo de pesquisadores da educação e preocupação de estudiosos de outras áreas do saber, como, por exemplo, da psicologia, sociologia, economia etc. A complexidade faz com que tenhamos de entender seu conceito para compreendermos “motivação”, sobretudo nos espaços de aprendizagem.

Para compreender o conceito de motivação, é necessário que nos reportemos, nesse próximo momento, a sua etimologia, cuja origem é latina, do verbo *movere*, cujo tempo supino motum (para mover) e o

substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao termo aproximado “motivo”. Assim, a motivação, ou motivo, assemelha-se a uma força que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso (BZUNECK, 2009). O significado aqui abordado parece remeter a um movimento mais físico. Já em Bock (1999), motivação é um processo que relaciona necessidade, ambiente e objeto, e que predispõe o organismo para a ação em busca da satisfação da necessidade. Desloca-se, portanto, o sentido de um movimento físico para um movimento de estado interior, sentido hoje usual, validado pelos dicionários da língua:

Motivação s.f. (1899): 1 ato ou efeito de motivar; 2 motivo, causa [...] 4 PSIC conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual [...] (HOUAISS; VILLAR, 1989, p. 1323).

O anteriormente dito coloca em perspectiva a sistematização de um processo mais elaborado, o que quer nos parecer uma visão mais apropriada ao ensino-aprendizagem. Isso significa que existem vários fatores que intervêm no processo da motivação e, conseqüentemente, a sua compreensão deve ser feita sempre de forma cautelosa e criteriosa. Bock (2001, p. 120) afirma que:

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade.

O conceito supracitado envolve vários elementos que concorrem na motivação do sujeito, pois abarca aspectos como necessidade, objeto, interesse, vontade, intenção, ambiente, que podem impulsionar o sujeito

a agir. É possível notar a amplitude desse conceito para explicar os fatores motivacionais do indivíduo na realização de uma determinada atividade. Em qualquer atividade que o sujeito estiver envolvido, a motivação estará presente para que ele possa satisfazer às necessidades. Isso quer dizer que o indivíduo realiza uma determinada ação para atingir uma meta e, na aprendizagem, esse fato também pode ser notório, porém, para que isso aconteça, é preciso criar essa necessidade. Considera Bock (1999), a presença da motivação como processo em todas as esferas da nossa vida, como, por exemplo, no trabalho, no lazer e na escola. Sobre a motivação nas atividades realizadas pelos indivíduos e em relação ao ensino, a grande preocupação é a criação de condições, para que o aluno possa aprender.

Em face do exposto, podemos trazer também a fala de Nérici (1993), que avança no sentido de frisar o quão complexo pode ser esse processo. Segundo o autor, ‘motivação’, vista como processo, é algo que suscita ou incita a conduta, mantendo uma atividade de maneira progressiva, e dando certo sentido a ela. No entanto, a motivação pode ser considerada como um elemento que desperta, dirige e condiciona a conduta humana. Com base em tal conceito, o autor faz a associação, considerando que, por meio da motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar as suas capacidades. É o processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se disposto a despender esforços para alcançar seus objetivos.

Tendo em conta a complexidade da motivação, Nérici (1993) diferencia motivação de incentivo, tratando o incentivo como estímulo exterior que desperta no indivíduo vontade ou interesse para algo.

O exposto, especialmente em Nérici (1993), aponta para a relevância de compreender a ‘motivação’ no processo ensino-aprendizagem, para o qual a motivação deve estar presente em todos os momentos. De acordo com esse posicionamento, Huertas (2001) salienta que toda motivação deve estar relacionada a metas e a objetivos, orientação que se aproxima do posto na citação anteriormente destacada em Young (*apud* CAMPOS, 2011)

Assim, considerando a importância da consciência do professor com relação ao papel da ‘motivação’, por um lado, e da ‘motivação em si dos alunos, por outro, para o processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor deve ser o de mediador na explicitação dos conteúdos de ensino. Para que a motivação esteja sempre presente nas realizações de qualquer atividade humana, o mais importante é que todo professor

acredite naquilo que faz e na importância do que faz. Campos (2011, p. 108) observa que:

O estudo da motivação humana representa, para o educador, uma necessidade amplamente conhecida, principalmente em uma sociedade democrática onde o conteúdo e o método da educação devem, sempre que possível respeitar os motivos individuais e os da comunidade em que vive o educando. O professor como orientador das atividades dos alunos é o mediador entre os motivos individuais e os legítimos alvos a serem alcançados.

Segundo Mitchell (1992), o elemento determinante e primordial para o sucesso na qualidade da aprendizagem escolar do aluno é a motivação. Isso porque, geralmente, é pela motivação que o aluno se dedica mais às atividades de estudo. Isso nos leva a perceber que, no processo de ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente para despertar maior interesse do aluno, de formas a se obter resultados mais eficazes no ensino. Como afirma Bzuneck (2009), os efeitos imediatos da motivação conduzem a um resultado final que são conhecimento construído e habilidades adquiridas e estes, por sua vez, asseguram e acarretam produtos de aprendizagem ou tipo de desempenho que são socialmente valiosos. Corroborando, Galand; Bourgeios (2011) asseveram que os fatores motivacionais servem de combustível para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, quanto maior for o envolvimento na atividade de aprendizagem, mais surgem os interesses e a atribuição de valores, propiciando confiança, capacidade e desenvolvimento que aprimoram e melhoram as competências, elevam as emoções positivas ao realizar as tarefas.

Com isso, é importante que o professor organize o ensino, delimitando de forma clara os objetivos que se pretende alcançar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, elaborando práticas que possam ajudar no favorecimento dos interesses dos alunos para que eles estejam cada vez mais engajados nas atividades de estudo.

Em síntese, vale salientar que a motivação é um elemento que ajuda a predispor os alunos ao aprendizado e à realização de esforços para alcançarem certos objetivos. Este elemento tem sido apontado por vários estudiosos da educação. Conforme pontua Haidt (2006, p. 23), no processo de ensino-aprendizagem, o aluno, quando está motivado, participa de forma mais ativa, se concentra mais e aprende melhor. E,

durante esta participação, todas as energias são concentradas para uma determinada situação de aprendizagem; desse modo, mantém-se seu interesse.

Esta breve introdução expôs alguns tópicos sobre os quais devemos nos deter, a fim de compreender a ‘motivação’, tanto do ponto de vista conceitual, quanto de sua relação com o ensino-aprendizagem e, por consequência, na interação professor-aluno. No próximo tópico, trataremos dos tipos de motivação, uma vez que os fatores podem ser de natureza interna ou externa, o que não contraria o fato de estarem em permanente interação.

3.1 TIPOS DE MOTIVAÇÃO

O estudo da motivação é objeto tanto da psicologia quanto da educação, entre os pensadores estão Coelho (1996), Huertas (2001), Núñez (2009), entre outros. Estes têm adotado vários tipos de motivação que o sujeito pode apresentar em função das condições reais que podem impulsionar o indivíduo a agir numa determinada situação. Dentre as várias construções conceituais, podemos destacar três: a primeira, utilizada por Balancho; Coelho (1996), que realçam a motivação do aluno, a partir de uma compreensão geral sobre os elementos que movem a conduta do sujeito. Eles, ao tratarem dos tipos de motivação, enfatizam que, quanto ao aluno, essa pode ser: automotivação, que é aquela em que o aluno deseja atingir um objetivo e tenta alcançá-lo pelos seus próprios meios, como também heteromotivação, que depende essencialmente de fatores externos que levam o aluno a se dedicar às matérias e não manifesta interesse especial pelas aulas. Para que o interesse surja, é necessário que o professor lhe incentive para que surjam motivos facilitadores da aprendizagem. É geralmente um percurso de fora para dentro. Em relação ao objeto, sublinha-se a intrínseca, interna no sujeito: curiosidade, interesse, necessidades, e depende de seus interesses, mas que não podem estar descolados dos aspectos externos que fazem parte da realidade do sujeito.

Independentemente de Balancho; Coelho (op. cit.) classificarem os tipos de motivação abordando aspectos como automotivação ou heteromotivação, é possível verificar, nas tipologias que eles trazem, as questões motivacionais intrínsecas e extrínsecas em que umas são essencialmente de natureza interna e outras externas, porém é importante perceber de forma dialética como dirige a conduta do aluno.

Outro elemento a realçar nessa classificação é a maneira como eles contextualizam a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Já a segunda classificação é a apresentada por Huertas (2001), ao apontar a motivação intrínseca e extrínseca. Segundo Huertas (op. cit.), a motivação intrínseca relaciona-se ao interesse da própria atividade, cuja finalidade está em si mesma e não como um meio utilizado com vistas ao alcance de outras metas. De acordo com Huertas (op. cit.), geralmente, quando uma determinada ação se encontra regulada de maneira intrínseca, apresenta três características fundamentais: autodeterminação; competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar. Em relação à motivação extrínseca, o autor realça que tem relação com as rotinas que o sujeito vai aprendendo ao longo da sua vida. Segundo Huertas (op. cit.), quando o fim da ação, a meta, e o propósito são de fonte externa, trata-se de motivação extrínseca. Essa classificação, embora não enfatize o processo de ensino-aprendizagem, apresenta os aspectos internos e externos que fazem com que um indivíduo realize uma determinada ação. No aprendizado, esses fatores aparecem também na motivação do aluno e se não forem compreendidos, a aprendizagem não se efetiva e os objetivos preconizados podem não ser alcançados de maneira satisfatória.

A terceira classificação a ser realçada é a de Núñez (2009), que em suas pesquisas fala sobre os motivos internos e externos na atividade de estudo. Em relação à motivação extrínseca, Núñez (op. cit.) aponta sua ligação aos motivos externos, os que não estão vinculados aos conhecimentos e à atividade de estudo, ao passo que a motivação interna refere-se aos motivos de interesse cognitivo. Em função dessa classificação, Núñez (op. cit.) destaca a importância do professor na criação de motivações internas para a atividade de aprendizagem. Essa última tipologia, sucintamente apresentada, também destaca a motivação intrínseca e extrínseca, explicitando os motivos internos e externos que podem estar presentes na atividade de estudo do aluno e fazer com que ele tenha interesse em realizar essas atividades para que ocorra a aprendizagem de uma forma exitosa.

Há, nos estudos, outras classificações, porém procuramos nos restringir às de Balancho; Coelho (1996), Huertas (2001) e Núñez (2009), por abordarem os aspectos internos e externos de forma mais abrangente e, em alguns casos, se de possível correlação com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo compreensão desse processo que, como destacado, apresenta complexidade. A seguir, apontaremos como diferentes abordagens trabalham a motivação.

3.2 DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A MOTIVAÇÃO: DESDOBRAMENTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tendo em conta as diferentes concepções epistemológicas, a motivação é tratada por diversas correntes com peculiaridades, de tal sorte que se compreendam quais são os elementos no entorno da motivação, ou seja, fatores que estimulam, impulsionam, ativam e dirigem o comportamento humano para a realização de uma determinada atividade, uma vez que não existe atividade sem motivo. Essa afirmação é colocada por Bakhtin (2009), para quem as condições reais ou situações sociais mais imediatas são determinantes no desencadeamento dos motivos do sujeito. Os motivos que levam o sujeito a agir estão associados às situações objetivas. Nesse sentido, vamos ilustrar como as várias abordagens colocam em debate a questão da motivação, não para apontar qual é a melhor, mas sim para trazer as diversas contribuições que oferecem, a partir do recorte que fazem, para compreender o comportamento humano, tendo em conta a complexidade e especificidade da motivação.

Para este tópico, temos como referência duas obras que classificam as teorias sobre a motivação; a primeira aponta para três grandes teorias motivacionais, na obra que versa sobre psicologia da aprendizagem, a saber: Doutrina da Autonomia Funcional dos Motivos; Doutrina da Autonomia Psicanalítica; e Escola Gestaltista (CAMPOS, 2011). Já a segunda destaca outra classificação, em obra que aborda a psicologia geral (BRAGHIROLI et al., 2012). Os autores destacam essencialmente três correntes para buscar a compreensão da conduta Humana: Teoria Behaviorista; Teoria Cognitiva; Motivação segundo a Teoria Humanista. Caracterizaremos a seguir todas as correntes apontadas por esses, com base nas obras de referência.

3.2.1 Motivação segundo a Doutrina da Autonomia Funcional dos Motivos

Os primeiros estudos da Doutrina Funcional dos Motivos foram iniciados por Woodworth (*apud* CAMPOS, 2011) e continuados por Allport (*apud* CAMPOS, 2011). Woodworth (*apud* CAMPOS, 2011) aponta que cada hábito acarreta possibilidades de ação. Isso significa que as atividades habituais tendem a predispor o indivíduo a um padrão comportamental. Os estudos feitos por Allport (*apud* CAMPOS, 2011),

de maneira mais abrangente, pontuam que o hábito, por si mesmo, não motiva, porém tem uma força motivadora. Isso leva a perceber que o ser humano adquire novos motivos, que são estimulados socialmente e vão se transformando em automotivadores. Esse processo vai mudando na medida em que o sujeito vai crescendo, a depender das condições objetivas em que ele está inserido.

Essa abordagem traz contribuições na compreensão da função dos motivos, destacando o hábito que se torna prática como força motivadora no comportamento do indivíduo.

3.2.2 Motivação segundo a Corrente Psicanalítica

Ao abordar a Corrente Psicanalítica, não podemos deixar de pontuar os estudos feitos por Freud (*apud* BRAGHIROLI et al., 2012) na área da motivação, uma vez que ajudaram bastante na compreensão da conduta humana. Ele entendia que o comportamento humano é motivado e que o processo da motivação prevalece ao longo da vida do sujeito, realçando que os motivos mais atuantes são inconscientes. No entanto, a motivação é expressa por tensões, sendo prevalentes alguns motivos por causa da sua natureza biológica e inata.

As contribuições dadas por esta corrente encaram o princípio da motivação como a busca do prazer, visto como uma tendência inata que determina a forma pela qual as tensões são ativadas e extintas; isso faz com que as pulsões aumentem ou sejam reprimidas num determinado momento e, ao serem reprimidas, vão para o inconsciente para aparecer num outro momento. Conforme Braghirolli et al. (2012), os impulsos são destacados em três planos distintos, que são: o id, o ego e o superego, organizando as tendências do comportamento social do sujeito. O id refere-se à parte inconsciente de satisfação imediata, o ego como mediador dos impulsos do id e os externos, e o superego visto como a parte mais consciente.

A noção de inconsciente nos mostra que, embora o educador possa organizar seu conhecimento, ele não tem controle sobre o efeito que produz em seus alunos, mais especificamente, não tem acesso às repercussões inconscientes de tudo que ensina.

Podemos dizer que a psicanálise abre um novo olhar sobre o aluno, um ser que tem subjetividade e desejo, um ser cujas manifestações, muitas vezes de difícil aceitação, têm seus significados, da mesma forma que os sintomas de não-aprender. Além disso, a psicanálise possibilita compreender certas dificuldades do aluno, na

medida em que dá a conhecer o processo de desenvolvimento de sua personalidade.

3.2.3 Motivação segundo a Escola Gestaltista

A Escola Gestaltista enfatiza que a motivação do sujeito depende das condições do momento, porém não nega as experiências do indivíduo que vão influenciá-lo de forma a perceber a realidade externa. Destacamos, nesta corrente, Lewin, que, ao abordar a motivação, sublinha as forças que influenciam o sujeito, numa relação que o organismo estabelece com o ambiente. Nesse sentido, de acordo com Campos (2011), as ações são vistas de forma dialética e não unilateral, e têm suas fontes no indivíduo e nos diversos objetos que estão ao redor dele, exercendo uma atração estruturada e integral.

Essa concepção realça que o sujeito não percebe os fenômenos isoladamente, mas vai percebendo a situação como um todo e reagindo a seus elementos mais significativos. A pessoa percebe uma forma, uma estrutura, uma configuração ou organização.

Quer nos parecer, portanto, que para abordar os aspectos motivacionais, não devemos nos pautar por um único critério. Por isso é que enfatizamos que o estudo deste processo tem sido tratado por vários pesquisadores, principalmente na área da psicologia, e isso tem pautado os estudos realizados na área da educação, uma vez que envolve a compreensão do comportamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.4 Motivação segundo a Teoria Behaviorista

A perspectiva da Teoria Behaviorista se ocupa do estudo do comportamento objetivo do sujeito, a partir de aspectos observáveis. Segundo Braghirolli et al. (2012), os estudos dessa teoria foram iniciados por John B. Watson, seguido de alguns pesquisadores como Guthrie, Hull e Skinner.

A motivação, segundo a Teoria, é tratada como um impulso, ou força que move o organismo para a realização de uma determinada ação. Em função do estímulo, o organismo reage e essa resposta visa à satisfação de um impulso, adquirindo propriedades motivacionais.

Braghirolli et al. (2012) destacam que o homem aprende uma quantidade de respostas. Quanto maior for o número de respostas, maior

o nível de desenvolvimento. O homem aprende pelas experiências: situações ou estímulos. Isso é, aprendemos somente pelas nossas próprias experiências. O que significa dizer que quanto mais experiências, mais respostas.

As questões sobre os eventos ambientais (estímulo) e os comportamentos observáveis (respostas) são aspectos de grande contribuição dessa abordagem. O comportamento observável permite ao professor uma avaliação objetiva do aluno durante o aprendizado.

3.2.5 Motivação segundo a Teoria Cognitiva

A Teoria Cognitiva considera, nos seus estudos, os aspectos que se passam dentro da cabeça do sujeito. Um dos precursores é Kurt Lewin (*apud* BRAGHIROLI et al., 2012) e, para ele, a motivação do sujeito depende da forma como ele percebe o fenômeno e que nem sempre essa percepção tem uma correspondência com a situação real, a maneira como ele percebe o estado das coisas é que influencia o seu comportamento. Nesse sentido, o indivíduo adquire e elabora informações com base nas experiências e, por meio da percepção, pensamento e raciocínio, crenças e opiniões, compreende e interpreta essas informações. Quer dizer que há um cálculo, um processo de cognição que torna distintos os conhecimentos ou informações em si e a compreensão construída efetivamente pelo sujeito.

A abordagem cognitiva agrega contribuições, uma vez que destaca cuidadosamente as atividades mentais, ou cognição, compreendendo o ser humano a partir do desenvolvimento do raciocínio, analisando de forma mais criteriosa processos estruturais e funções mentais. É a mente que dá ao corpo seu carácter distintamente humano. E, no processo de ensino-aprendizagem, para que as tarefas sejam realizadas com êxito, é importante entender a memória e outros processos cognitivos como atenção, imaginação, pensamento, percepção etc.

As estruturas cognitivas aparecem nos estudos feitos por Piaget (1923), quando observou que elas entram em funcionamento durante a aquisição de conhecimento, numa relação mútua que o organismo estabelece com o meio e, durante essa troca, o sujeito adapta-se ao meio e, concomitantemente, percebe o meio em função das suas estruturas cognitivas, procurando equilibrar-se de maneira constante. Isso quer dizer que, na medida em que o indivíduo estabelece uma relação com os objetos do seu meio, ele começa a perceber o significado delas, ou seja,

assimila as coisas numa relação com o seu conhecimento prévio. E na medida em que o sujeito assimila os conhecimentos numa interação com os que ele já possui, acontece uma modificação de suas estruturas cognitivas, o que na concepção piagetiana é conhecido como acomodação.

E a adaptação, na visão de Piaget (op. cit.), é biológica e possibilita ao organismo manter um equilíbrio na interação com o meio. As investigações realizadas por Piaget servem como uma grande contribuição ao estudo da psicologia ou do comportamento humano, porém apresentam uma limitação que foi superada por Vigotski. De acordo com Vigotski (2007), a mediação é um elemento-chave no processo de interação que o homem estabelece com o meio ou ambiente, por meio do uso de instrumentos e da linguagem. E, nesse processo da mediação, aparece o papel da linguagem que desempenha tarefa importante. Os pressupostos trouxeram uma compreensão mais abrangente do comportamento humano, ao explicar o meio social, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sem descartar as contribuições dadas pelos estudos piagetianos sobre a importância do biológico, que é necessário, mas o social, por causa das interações que o sujeito estabelece, aparece como um elemento preponderante. Não vamos nos estender muito em relação às concepções vigotskianas, uma vez que elas vão aparecendo ao longo do trabalho, principalmente quando abordamos a visão sociointeracionista.

3.2.6 Motivação segundo a Teoria Humanista

A Teoria Humanista dá ênfase à pessoa humana, à personalidade, como sendo alguém que merece respeito em função de suas potencialidades, motivos e necessidades. De acordo com Malheiros (2013), Maslow é um dos formuladores desta teoria; em seus estudos de 1940, ele realçou a ideia de que o comportamento humano pode ser motivado pela satisfação de necessidades específicas, começando pelas biológicas, prosseguindo com as necessidades de ordem superior, de realização, de conhecimento e necessidades estéticas; estas últimas que apenas se manifestam depois que as necessidades de ordem inferior forem satisfeitas. A satisfação dessas necessidades aparece como um ciclo, quer dizer, a satisfação de uma necessidade provoca o aparecimento de outras e, assim sucessivamente. Segundo Malheiros (op. cit.), Maslow esquematizou uma hierarquia de necessidades, conforme podemos observar na pirâmide abaixo:

Figura 1 – Pirâmide das necessidades de Maslow



Fonte: www.suamente.com.br

As principais necessidades fisiológicas são: oxigênio, líquido, alimento e descanso e supri-las é condição indispensável para o aparecimento e satisfação das necessidades de ordem superior.

Já as necessidades de segurança geralmente referem-se à evitação do perigo, pelo recuo diante de situações diversas. Ou seja, as pessoas buscam abrigo e proteção dos outros.

Relativamente às sociais, essas aparecem em quase toda a vida do sujeito, basta compreender que o homem é um ser social que precisa conviver com os outros, para se apropriar da cultura e do conhecimento que lhes permitirão se relacionar.

As necessidades de estima são aquelas que levam o sujeito a procurar a valorização e, conseqüentemente, o reconhecimento dentro do seu grupo de pertença para ganhar mais confiança e quando acontece o contrário, a tendência é fracassar.

Muitas vezes, o sucesso ou fracasso do aluno na escola depende em parte da autoestima, ou seja, em função da confiança no seio do grupo e, a partir dessa confiança, o seu desempenho pode ser positivo. Já as necessidades de autorrealização, na maioria das vezes, manifestam-se na tendência de o ser humano transformar as suas potencialidades para alcançar os objetivos ou planos preconizados, sonhos etc.

A Teoria Humanista dá ênfase à ideia de que a satisfação das necessidades gera motivação no aluno para que ele aprenda; por essa razão, é importante que o professor leve em consideração as necessidades e interesses do aluno na organização e direção do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, em alguns casos, se um aluno não está aprendendo, pode ser por causa da não satisfação de alguma das

necessidades que estão antes da necessidade de conhecimento. Pode ser o caso de que o aluno não tenha se alimentado, uma necessidade básica; se ele tiver autoestima baixa, isso pode contribuir no desinteresse dele em se apropriar dos conteúdos de ensino. Nesse sentido, a tarefa do professor não é fácil, porque precisa entender essas necessidades que interferem na motivação e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno.

Se um aluno não está conseguindo aprender, é provável que sua dificuldade seja proveniente da não satisfação de alguma ou de várias das necessidades que antecedem na hierarquia. O aluno pode ter dificuldade em aprender por estar com fome ou cansado, por estar inseguro quanto ao futuro, por estar isolado na família ou no grupo de colegas, por sentir-se desprezado ou inferiorizado, ou por sentir-se frustrado em relação a muitos de seus planos e objetivos. Dessa forma, há um longo caminho a percorrer antes que o professor possa entender por que um, vários, ou todos os alunos têm dificuldades em entender o que ele está tentando ensinar.

As diferentes abordagens teóricas, anteriormente expostas, ajudam-nos a compreender como a motivação é trabalhada, evidenciando a complexidade do conceito e do processo que ele encerra. Cada perspectiva explica os elementos que podem estar na base da motivação do sujeito para a realização de uma determinada atividade, dando ênfase a um aspecto, enquanto outra teoria dá ênfase a outro. Sem qualquer pretensão de uma síntese ou de um ecletismo estéril, importa considerar os aspectos apontados pelas diferentes teorias, a fim de fazer um diagnóstico mais completo das situações que enfrentamos na docência.

Entendemos que as contribuições acima listadas têm relevância na explicitação, ou melhor dizendo, na compreensão do fenômeno da motivação na medida em que nos apontam os aspectos que estimulam, dirigem, despertam, e/ou mantêm o comportamento humano em atividade.

Tendo em vista as contribuições trazidas pelas diversas abordagens e sem, contudo, desqualificá-las, daremos destaque à visão interacionista, apontando que o processo que envolve a motivação ocorre numa dimensão interacional, a partir de aspectos da realidade imediata, destacando os fatores vinculados às estruturas social e cultural que contribuem substantivamente para a produção dos sentidos e que, por conseqüência, podem ser os indicadores que interferem na motivação dos sujeitos. Evidentemente que há um processo instaurado e nele se requer uma mediação objetiva, em que o papel da linguagem é fundamental, de forma a despertar os interesses dos indivíduos e fazer

com que se apropriem do conhecimento produzido socialmente, num primeiro momento, considerando o contexto imediato da interação para, a *posteriori* e de modo mais universal, compreender aquele produzido pela humanidade. Isso porque o nosso foco é a motivação no estudo da LI, olhando principalmente para a prática pedagógica do professor durante as aulas no processo de ensino-aprendizagem de LI, por meio da lente do professor em formação-aluno do curso de Letras – Português/Inglês, a partir do seu relato de observação.

Nas atividades que o professor realiza com os seus estudantes, portanto, considerando a dimensão do ensino, parece-nos apropriado fazer a conciliação da abordagem interacionista com o desenvolvimento alcançado pela psicologia e pela pedagogia. Sobre os postulados da aprendizagem, em particular os de Vigotski (1929), segundo o qual “a aprendizagem humana pressupõe um carácter social específico e um processo pelo qual as crianças se introduzem, ao se desenvolverem, na vida intelectual daquilo que lhes rodeia”.

3.3 VISÃO INTERACIONISTA

Procuraremos, ao longo deste tópico, explicitar, mas não de modo exaustivo, o conceito de motivação, sob uma perspectiva interacionista, que dá realce à interação entre os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, que se encontram dentro da escola ou de seu entorno social, e que, em certa medida, vão influenciar ou não o interesse do aluno no aprendizado. Se os sujeitos envolvidos no processo – a escola, o professor e toda a comunidade escolar – estiverem conscientes dos processos que se dão na instituição escolar, a construção do conhecimento pode se dar a partir de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Se for significativo, então se internaliza; depois de internalizado, a construção está dada e, portanto, passível de constituir-se enquanto prática: pelo viés do professor, constituir-se enquanto ensino; pelo viés do aluno, enquanto aprendizagem. Tal como afirmam Galand; Bourgeios (2011), as interações sociais desenvolvidas são o ponto de partida da observação, que geralmente influenciam a motivação, que tem sempre uma relação com as necessidades dos indivíduos. Isso é, a motivação para a aprendizagem é vista como constituída por elementos de múltiplas interações, sublinhando ou relacionando os fatores individuais que derivam do aluno e os contextuais provenientes do grupo, da classe, das práticas pedagógicas do professor no processo, bem como da sociedade em geral.

Para uma compreensão da interação, Galand; Bourgeios, (2011, p. 127) destacam que dificilmente se cumpre uma atividade acadêmica de forma isolada. As estruturas educacionais são sempre sociais, nas quais o aluno se vê confrontado com a alteridade, representada pelo professor, pelo autor estudado, pelo assunto abordado e pelos outros alunos.

Para dar suporte ao acima exposto, procuramos trazer para a discussão alguns teóricos que versaram sobre elementos que estimulam ou despertam o indivíduo a agir, dentre os quais estão os estudos feitos por Núñez (2009), ao enfatizar que a motivação para aprender é sempre determinada por valores que apoiem e justifiquem a aprendizagem como atividade de estudo, uma vez que, na atividade de estudo, os motivos podem ser internos e externos. Em suas pesquisas, Núñez (op. cit.) realça que a primeira instância a ter em conta no processo de formação é a criação de uma disposição positiva nos alunos. No entanto, é possível apreender que a motivação para o estudo depende de vários fatores que sustentam, justificam e determinam o comportamento do aluno para a realização efetiva da atividade de estudo. Para isso, o professor deve ter habilidades apropriadas para diagnosticar os elementos que podem ser determinantes à motivação do aluno em função do contexto real, para orientar de maneira apropriada a atividade de estudo, de forma a alcançar resultados no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Núñez (2009, p. 99) assevera que:

Na etapa motivacional, o professor deve ter em conta a lei psicológica da disposição, a qual enuncia que o aluno, para estudar efetivamente, tem de estar preparado tanto no plano psicológico como no plano fisiológico. Não só os motivos para estudar devem ser levados em consideração, mas também a situação real de vida, que pode inibir a disposição para o estudo. Essa etapa pode ser considerada como preparatória, tanto do ponto de vista do organismo como da motivação.

As condições objetivas dos alunos, mais uma vez, são apresentadas como aspectos preponderantes na compreensão da sua motivação, visto que ele é um sujeito social que interage com os outros seres e, nesta interação, ele se apropria de valores, informações e conhecimentos que são historicamente produzidos pela própria humanidade. Também se realça, como já temos destacado, o papel do professor durante a sua prática pedagógica. Ele deve ter em conta aquilo

que desperta, na etapa inicial, a disposição do aluno para a realização da atividade de estudo, bem como o que a mantém para que ele assimile os conteúdos propostos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo assim o intelecto do aluno. Essa questão sobre a importância das condições objetivas no estudo da motivação, nos termos de Talniza (1987 *apud* Núñez, 2009, p. 99), “entre os motivos que impulsionam a atividade de estudo, participam todas as circunstâncias vinculadas à vida real, em especial, o lugar que o aluno ocupa no coletivo, no micro grupo etc.”. Logo, a pertinência do conhecimento pedagógico e psicológico que o professor possui na condução do aprendizado do aluno vai facilitar a interação com ele e a orientação efetiva das atividades de estudo.

É importante saber os motivos que levam o aluno a agir nas atividades de estudo para que o professor planeje as de ensino, tendo em consideração a motivação do aluno durante a aula. Com vistas a ter uma compreensão do motivo diferenciado da motivação, apoiamos-nos nas investigações de Leontiev (1983), que, ao abordar o motivo da atividade, faz uma interpretação deste como o elemento que move o sujeito para a ação na situação em que ele estiver inserido. Assim, o conceito de motivo envolve o objetivo de interesse do sujeito, as peculiaridades motivadoras, bem como os dinamismos que fazem com que o sujeito se mova para que consiga alcançar os seus objetivos.

Leontiev (2012) diferencia os motivos, que fazem com que os sujeitos se movam para uma ação, em compreensíveis, que são aqueles socialmente estabelecidos, em que o sujeito realiza uma ação mesmo não sendo tão significativa para ele. Esses podem se transformar em motivos eficazes que são os que, em função das condições apresentadas, induzem o sujeito para uma ação mais significativa e motivadora, fazendo com que se realizem as ações de forma mais consciente.

Apoiamos nossos estudos também nas contribuições de Vygotski (2007), ao abordar a interação constante e ininterrupta entre ambiente físico, mediação, processos internos e influências do mundo social, relações com os instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Conforme Geraldí (2010, p. 36) pontua, “não há um sujeito pronto de um lado que se apropria de uma língua pronta do outro lado”. Na visão do autor, os sujeitos vão se constituindo num processo de interação com os outros, e a formação de sua consciência ou a aquisição do conhecimento resultam deste processo. Ou seja, o sujeito é encarado como um ser social, uma vez que faz o uso da linguagem nas peculiaridades de suas interações com um “medium” – a língua – que não é apenas sua, porém de pertença dos outros também e a interação se

dá com os outros, e com esses com quem interage verbalmente. Para o autor, a constituição dos sujeitos pela e na linguagem, por suas falas sempre com os outros, está sempre em processo numa internalização e compreensão do mundo de forma sógnica.

Apropriaremos-nos também das contribuições de Bakhtin (2009), para quem a realidade fundamental da língua é a interação verbal, cujas discussões enfatizam a questão da palavra, dos signos, e a realidade social objetiva. A esse respeito, Geraldí (2010, p. 36) afirma que:

Os acontecimentos discursivos não se dão fora de um contexto social mais amplo, na verdade eles se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social. Se há limites, então há o que está fora (ou não haveria limites). Por isso, as interações verbais não são, em relação aos limites impostos pela formação social, inocentes: são produzidas e históricas e como tais, acontecendo no interior de limites, constroem limites novos. Que valha como argumento à existência de censuras, de proibições, de variadas disciplinas na tomada da palavra.

De acordo com Vigotski (2008), o processo de transmissão racional e intencional da experiência e pensamento na interação entre as pessoas deve ser feito de forma mediada, por meio da fala, encarada como uma necessidade de intercâmbio durante o trabalho. Nesse intercâmbio social, o papel primordial da fala é a comunicação. Ao se tratar de fala, isso nos remete de forma geral ao uso da palavra. E, segundo Bakhtin (2009), ao abordar o estudo da palavra, realça que essa é compreendida nas transformações sociais, de que é o indicador mais sensível, porque o que faz dela palavra é a sua significação. O autor destaca ainda que, na expressão ou enunciação, as condições reais são determinantes, isto é, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo são preponderantes, uma vez que a enunciação é produto de interação de indivíduos socialmente organizados. Isso significa que a motivação do estudante pelo estudo da LI não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como um processo interativo orientado pelo professor que possui qualidades psicopedagógicas, no sentido de que a prática pedagógica, para se realizar, deve estar associada aos aspectos psicológicos que não estão descolados das condições sociais objetivas do sujeito, para compreender os alunos e procurar perceber aquilo que

eles já dominam para, posteriormente, procurar desenvolver outras habilidades.

Se compreendermos o sujeito como um ser social, apesar da sua individualidade, são realizadas ações que podem motivá-lo para a aprendizagem. E se estiver motivado, os resultados do aprendizado geralmente são mais satisfatórios e permitem o desenvolvimento de diversas habilidades por parte do aluno para usá-las dentro e fora do contexto escolar, adequando-as às situações de interação e respondendo às exigências sociais. Para isso, o processo de educação precisa ser compreendido e planejado, olhando sempre para aspectos que dinamizam as relações entre os sujeitos partícipes deste. A educação poderia ser vista como uma necessidade de qualquer sujeito que aprende na medida em que interage com a natureza e com os outros indivíduos. Conforme Patto (1997, p. 319):

A educação como processo de formação, através das relações interpessoais, não se separa como forma de preparar-se para as relações interpessoais. Até certo ponto, é possível dizer que o indivíduo bem educado através das relações interpessoais terá facilidade nos seus contatos diretos com as pessoas. E é fácil compreender por que: se a imagem que temos de nós mesmos, é em grande parte, dada pelos outros, a imagem que temos dos outros depende, também, da imagem que temos do nosso eu. Em outras palavras, a educação para o “mundo humano” se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos. Por isso, o indivíduo criado em condições harmoniosas tende a estabelecer relações que conduzem a uma situação harmoniosa.

Podemos pontuar a pertinência da interação para o entendimento do sujeito numa dimensão mais complexa. Isso nos ajuda na busca da compreensão do sujeito de forma mais radical. Nessa perspectiva, a educação não pode perder de vista essa essência, uma vez que o aluno que precisa ser orientado tem as suas peculiaridades, não se desenvolve de forma isolada. Isso significa que o estudo da motivação poderia partir da compreensão do ser humano numa forma interacional, sublinhando o papel das relações sociais, dos aspectos externos das trocas

comunicativas, a questão do dialogismo, a interação verbal, a mediação, a palavra, o mundo e os instrumentos que nele se encontram vão ser determinantes na vida do sujeito, ou do aluno quando estivermos analisando tais situações dentro do processo de ensino-aprendizagem. Podemos destacar, nesse sentido, os subsídios dados por Palangana (2001, p. 135) ao realçar que:

A possibilidade de o homem constituir-se enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas efetuadas pela sua espécie está, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, à qualidade das trocas que ocorrem entre os indivíduos de sua espécie. Verifica-se, portanto, uma relação recíproca entre a maturação e as interações sociais no processo de constituição e desenvolvimento dos seres humanos. Em função das variações históricas nos contextos que determinam, em larga medida, as diferentes oportunidades abertas para cada sujeito, não é possível admitir um esquema universal que represente adequadamente as relações dinâmicas entre os aspectos endógenos e exógenos no processo de desenvolvimento. Logo, os sistemas funcionais de aprendizagem de uma criança, ainda que semelhantes aos de outra, não podem ser tomadas como idênticos. Há que se considerar as peculiaridades históricas e sociais de cada momento, mais especificamente as condições e oportunidades que se colocam para cada uma delas, pois, a depender dos instrumentos de pensamentos disponíveis a cada criança, suas mentes terão, por consequência, estruturas diferentes.

A explicitação de Palangana (op. cit.) faz-nos entender que não podemos prescindir da base biológica, constitutiva do sujeito, porém esta não pode preponderar sobre os aspectos sociais, mas complementar-se com eles na medida em que o sujeito interage com a natureza e com os outros seres. Portanto é importante perceber os motivos e as necessidades que mobilizam a criança na aprendizagem da língua. Como afirma Vigotski (2001, p. 315), “a motivação antecede a atividade e é correta não só em relação no plano ontogenético, mas também a cada conversação, a cada frase”. Quer dizer, não há atividade sem motivo; logo, antes de os indivíduos realizarem qualquer ação em primeira

instância, precisam estar motivados, uma vez que a motivação dirige e mantém a conduta humana para a realização de uma determinada ação. Compreender, do ponto de vista da língua a partir dos pressupostos bakhtinianos lembra a atitude responsiva. Vigotski (op. cit.) realça ainda que cada enunciado, cada frase, cada conversa é antecedida do surgimento do motivo da fala. Independentemente da origem dos motivos, antes de ato, eles têm de existir porque é o que impulsiona o sujeito para que consiga materializar esse ato com vista à satisfação de uma determinada necessidade.

Bakhtin (2009, p. 117), ao explicar a palavra, destaca que ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém num processo de interação. A afirmação do autor surge a partir da compreensão da língua não como uma forma isolada, porém vista como um fenômeno social da interação verbal. Ao realçar isso, o autor fala das motivações e apreciações dos indivíduos que se constituem num processo de interação, usando a palavra para que haja comunicação entre os interlocutores. A interação aparece nesse processo porque, por mais que exista a individualidade do sujeito ou questões interiores, essas são internalizadas como produtos sociais, uma vez que o homem é um ser social. Bakhtin (op. cit.) enfatiza ainda que, na relação com o outro e com a coletividade, a palavra serve de expressão, como ponte entre os sujeitos. A materialização da palavra se realiza sempre dentro de um contexto histórico objetivo, as situações concretas serão determinantes nesse processo que sempre envolve sujeitos (e não um só sujeito).

A esse intercâmbio entre os sujeitos, Bakhtin (2001) chamou de relações dialógicas que são mantidas por meio da palavra. Ele destaca esse aspecto porque compreende o diálogo com um elemento fundamental na vida do sujeito. Bakhtin (op. cit., p. 348) assevera que:

A integridade biográfica (e autobiográfica) da imagem do homem, que incorpora o que nunca pode ser objeto da própria experiência, o que foi obtido através da consciência e do pensamento dos outros (nascimento, aparência, etc). O espelho. A desintegração dessa imagem integral. O que recebes do outro e nos tons do outro e para o que não existe o próprio tom.

A natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

É importante compreender esse aspecto da natureza dialógica da consciência, para entender bem os motivos que levam o ser social a agir para a satisfação de uma determinada necessidade. Essa compreensão deve ser feita a partir das condições históricas concretas de cada sujeito, visto que são preponderantes na formação da consciência do indivíduo, influenciando, desse modo, sua forma de pensar, de agir e de ser.

Ao perceber o sujeito como um ser social, no caso específico tanto o aluno quanto o professor, cabe a este compreender aquele para agir; é preciso ter um determinado motivo que não está descolado da necessidade do seu outro, o aluno. O professor, na interação com os seus alunos, tem a responsabilidade de mediar o processo de construção de conhecimentos. No processo de ensino-aprendizagem, o professor interage com seus alunos, orientando as atividades com vista a realizar com êxito o seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, despertar os interesses de seus alunos; ele precisa conhecer os motivos que mobilizam os alunos, ou que servem de fontes motivacionais de seus alunos. Isso nos dá a entender que para o ensino da língua a motivação é relevante. Para corroborar, vamos às palavras de Vigotski:

A situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação. Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais leve dessa situação (2001, p. 315).

Com isso, é importante realçar que as condições objetivas da sociedade vão ser determinantes na motivação do sujeito, uma vez que os interesses dos indivíduos se verificam num processo de interação social. Em se tratando de aspectos motivacionais ligados à linguagem, não se pode entender esse processo dissociado das necessidades ou motivos do sujeito. E, no processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento por parte do professor sobre as tarefas que o aluno pode realizar sozinho e das que para realizar precisa da ajuda do professor é relevante. No entanto, para que o aprendizado ocorra de forma satisfatória, o professor precisa conhecer aquilo que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento. Vigotski (2007, p. 97) refere-se à zona de desenvolvimento proximal, como:

A distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha – o desenvolvimento real – e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente – o desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Esses níveis de desenvolvimento não são uniformes nos alunos, variam de acordo com as condições sociais objetivas em que eles estiverem inseridos. O domínio desses níveis possibilita ao professor prever e determinar os níveis futuros de aprendizagem. Vigotski (2007, p. 102) pontua ainda que:

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Para que se cumpram com estes pressupostos, é importante que o professor, como orientador, considere o aspecto social. Conforme Freire (2001), os sujeitos, sendo historicamente inacabados, vão se constituindo nas relações sociais e culturais, em meio ao processo de ensinar e aprender. Nesse processo de ensino-aprendizagem, mais uma vez se evidencia o papel do diálogo. Podemos constatar isso nas contribuições de Freire (2006), ao abordar que o sentido do diálogo problematizador seria o de levar o homem a tornar-se consciente da realidade que vive. Desse modo, o professor, como orientador intencional, tem a responsabilidade de criar possibilidades para a apropriação e construção do conhecimento.

As questões expostas neste tópico nos remetem a uma compreensão da motivação como um elemento fundamental que faz com que os sujeitos possuam disposição para realizar uma determinada atividade. Mas não podemos compreender a motivação sem perceber as condições objetivas de cada sujeito, as relações que ele estabelece com os outros, uma vez que ele é um ser social e histórico que utiliza a linguagem numa relação dialógica para se comunicar e se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade. É preciso entender os diversos motivos que levam os indivíduos a realizar uma determinada ação, de tal sorte que eles possam satisfazer as suas necessidades.

O professor deve compreender bem também as ações que estão ao alcance dos alunos, para, a partir destas, potencializar outras, fazendo com que os alunos se desenvolvam. Nos termos de Vigotski, como humanos aprendentes, estamos sempre numa zona de desenvolvimento

proximal. A permanência na zona do desenvolvimento real é estagnação e tanto ela quanto a zona de desenvolvimento futuro (meta) são portos, porque a passagem é sempre pela zona de desenvolvimento proximal.

O conhecimento dos pressupostos mencionados pode ser uma ferramenta útil nas atividades de aprendizagem. No entanto, não se pode perder de vista a interação, o diálogo, a linguagem, a palavra, e de todas as condições objetivas que vão estar presentes no processo de apropriação do conhecimento, e que possibilitam a atividade do professor, assim como de seus alunos. O processo de interação é sempre mediado. Conforme Vigotski (2007, p. XXVI)⁴ entendeu:

Mediação na interação homem ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação”.

Isso quer dizer que a relação que o sujeito estabelece com o meio é mediada. Ou seja, a relação não é direta, mas sim é feita por meio de elementos mediadores que tornam a relação entre o homem e o meio mais complexa, criando, desse modo, modificações nas funções psicológicas superiores do sujeito. Nesse processo, o ser social cria instrumentos para utilizá-los na tentativa de transformar a natureza para poder viver. Outro elemento mediador é o signo, considerado como uma marca externa que ajuda o homem naquelas atividades que exigem dele

⁴ Introdução da obra de Vigotski com o título *A Formação Social da Mente* feita por Michael Cole e Sylcia Scribner (2007).

maior esforço, utilizando de seus recursos cognitivos como, por exemplo, a memória, possibilitando assim, o controle da atividade humana. Durante esse processo, as marcas externas se tornam internas, e acontece, assim, a modificação das funções psicológicas na medida em que o homem internaliza os aspectos externos. No aprendizado, é importante ter em conta esses pressupostos para ter uma compreensão do comportamento do aluno e dos elementos que o estimulam e ajudam a modificar suas funções psicológicas; para isso, o professor precisa preparar a atividade de ensino para que o aluno esteja em atividade de estudo. E como estamos abordando a motivação no ensino de língua, faz-se necessário à compreensão da interação. Corroborando, Geraldi (2005) realça a pertinência do estudo das relações entre os indivíduos falantes, bem como o instante em que eles fazem essa fala no ensino de língua, para não se pautar apenas no estabelecimento de certas classificações de forma a denominar diferentes sentenças. Portanto, para que isso aconteça, é importante que a relação entre professor-aluno seja boa para que se cumpram os objetivos preconizados. No próximo tópico, apresentamos a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, trazendo algumas reflexões acerca da influência da motivação do aluno, a partir do entendimento de que esse processo é de interação, portanto de sujeitos intervenientes, relacionais, em contínua transformação.

3.4 A MOTIVAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O ÊXITO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir da interação entre os constituintes desse processo, um dos quais envolve a questão afetiva, o componente da afetividade, pertinente para que o professor consiga despertar o interesse do aluno. Pode afetar, por sua vez, o interesse do aluno no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, afeta a relação que ele estabelece com o professor, uma vez que cabe a este organizar as atividades de ensino e de estudo para que se motive e sejam alcançados êxitos na aprendizagem escolar. Por isso, é necessário que o professor propicie um clima de respeito mútuo com os seus alunos, criando um ambiente favorável. Estamos tratando de um elemento importante, porém realçamos que o processo de ensino-aprendizagem não se resume à mera demonstração de amizade.

Nessa perspectiva, Abreu; Masetto (1990) afirmam que “os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor”. Assim, situações diferenciadas, adotadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique para recuperação), apenas norteadas pelo fator de amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões”. Então, o domínio da afetividade atravessa o processo de ensino-aprendizagem e como a motivação se liga a tudo isso? Haidt (2006, p. 56) afirma que:

São momentos de interação, instantes compartilhados e vividos em conjunto que o domínio afetivo se une a esfera cognitiva e o aluno age de forma integral, como realmente é, como um todo. Ou seja, ele age não só com a razão, mas também com os sentimentos e emoções. Portanto neste momento de interação, e de convívio, de vida em conjunto, o aluno torna-se presente por inteiro, pois a razão e os sentimentos se unem, guiando seu comportamento.

A boa relação que o professor mantém com os alunos no processo de ensino-aprendizagem geralmente favorece o aprendizado, e nessa interação, a efetividade é fundamental para despertar a motivação do aluno. A afetividade foi trabalhada por Krashen (1981), ao relacionar as questões afetivas com o sucesso na aquisição de segunda língua. A motivação que nasce dos filtros afetivos altos tem relação com a autoconfiança do sujeito que tende a fazer um esforço.

Krashen (op. cit.) realça ainda que os aprendizes motivados, que têm certa confiança, bem como baixa ansiedade, geralmente apresentam possibilidades de serem bem sucedidos na aquisição de uma segunda língua. Isso quer dizer que eles possuem um baixo filtro afetivo. Já nos alunos mais ansiosos e com baixa autoestima, sua tendência é de elevar o nível de seu filtro afetivo, o que pode se consubstanciar num bloqueio da mente. Quando isso acontece, surgem limitações na absorção da língua. É possível perceber que, no processo de ensino-aprendizagem, se a interação que o professor mantém com os seus alunos for num clima em que os laços afetivos se desenvolvem, isso pode favorecer a motivação que é um elemento pertinente no aprendizado. No entanto, é importante que os professores tenham em conta esses aspectos para não criar barreiras que inibam a relação com alunos, senão os resultados da aprendizagem podem ser negativos e, quando assim acontece, muitas

vezes não se cumprem com os objetivos preconizados. Quando não há um maior interesse e participação dos alunos, o aprendizado não se instaura, uma vez que a principal condição para que os alunos estejam interessados em aprender os conteúdos escolares é a motivação que poderia surgir, em primeiro momento, da boa relação com o professor, relação essa que envolve laços afetivos para que os alunos se sintam mais confiantes. Nessa conformidade, Malheiros (2013) realça que, no ambiente pedagógico, as relações são primordiais com vista à construção de conhecimentos e permitem o sucesso na sala de aula, destacando sempre a afetividade.

É importante que haja relação de confiança, respeito entre professor-aluno no processo de ensino e que a afetividade esteja presente nessa relação para que a apropriação de conhecimentos se realize.

E, como já vínhamos discutindo no embasamento teórico, a relação que o professor mantém com os alunos no processo de ensino-aprendizagem pode vir a favorecer o aprendizado e, nessa interação, a afetividade talvez passe a ser fundamental para despertar a motivação do aluno. Portanto é importante que a relação professor-aluno seja pautada em condições de respeito, compromisso e ética, entre outros parâmetros, para que os filtros afetivos dos alunos estejam altos de maneira a motivá-los para o aprendizado de LI. Para isso, o diálogo é fundamental nessa relação. Frente ao exposto, Malheiros (2013) destaca que, na relação entre professor e alunos, o diálogo deve estar presente e constituir-se como unidade fundamental para que aconteça a construção de conhecimentos, bem como a aquisição de concepções inovadoras sobre o mundo. Quando não há diálogo na relação entre professor e alunos, surgem dificuldades no processo de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e isso não contribui no desenvolvimento integral da personalidade deles. Essa questão pode ser constatada nas pesquisas feitas por Haidt (2006, p. 59), ao afirmar que:

Nesse contato de intercâmbio instaura-se um processo de intercâmbio, no qual o diálogo é fundamental. De um lado está o professor com o seu saber organizado, seu conhecimento cientificamente estruturado, sua forma de se expressar na norma culta da língua, com os ideais e valores formais aceitos e proclamados oficialmente pela sociedade e com seu grau de expectativa em relação ao desempenho do aluno. Do outro lado está o aluno com seu saber não sistematizado, difuso e sincrético, seu conhecimento empírico, com o modo de falar próprio do seu ambiente cultural, com as ideias e valores de seu grupo social e com certo nível de aspirações em relação à escola e à vida.

Assim, não se pode perder de vista o diálogo para que a relação professor-aluno aconteça num clima favorável em que haja motivação para o aprendizado escolar, para que a apropriação e a construção de conhecimento se realizem de maneira apropriada.

Segundo Garcia (1976), as relações entre professor-aluno envolvem interesses e intenções, sendo a interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores, por ser um processo eminentemente social.

O conhecimento é produto da atividade humana, marcado social e culturalmente. Assim, a sua produção não se dá de forma isolada, mas numa interação entre professor e aluno, e, para que haja apropriação, é importante que os laços afetivos se estabeleçam. O papel do professor consiste em agir como orientador entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para a apreensão; assim, seu trabalho em sala de aula, seu relacionamento com os alunos é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura (BRUNER, 1974).

As relações que o professor mantém com os alunos em sala de aula, quando são favoráveis, geralmente concorrem no aprendizado exitoso dos alunos e também pode contribuir na melhoria da qualidade de ensino. A interação entre os principais componentes do processo de ensino-aprendizagem, nesse caso o professor e os alunos, possibilita a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Nesse sentido, Abreu; Masetto (1990) afirmam ainda que a maneira de agir do professor em sala de aula contribui para uma

adequada aprendizagem dos alunos, uma vez que, nessa relação, estão refletidos valores e padrões sociais.

Logo, a relação entre professor-aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir, do nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Se o professor tiver em conta esses elementos durante o processo de ensino-aprendizagem, pode conseguir resultados satisfatórios, porque conseguirá despertar o interesse dos alunos, motivando-os nas mais diversas atividades de estudo. Conforme afirma Libâneo (2013, p. 274):

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe, etc.).

Os fatores listados e os anteriormente destacados, no seu conjunto, contribuem para o êxito da motivação do aluno na aprendizagem escolar. Porém a listagem não é exaustiva e sempre pode ser acrescida de outros fatores. Assim, os conteúdos que o professor expõe aos alunos durante essa interação devem ser significativos; quer dizer que é necessário que estejam associados de alguma forma com os interesses dos alunos. Por isso, o professor, para realizar bem o seu trabalho, deve possuir conhecimentos desse aspecto que o ajudarão a compreender as diversas situações de ensino e as características dos alunos. Logo, a relação entre professor-aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos, estabelecendo criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. O professor precisa despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

3.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO

Neste capítulo, conseguimos perceber que a motivação pode ser indispensável no aprendizado escolar, e que muitos fatores podem afetar esse processo. Tais fatores podem ser de natureza intrínseca ou extrínseca. Depois da compreensão dos estudos de alguns autores que abordaram a motivação, trouxemos algumas contribuições com um viés interacionista, entendendo a motivação do aluno a partir das suas condições objetivas, compreendendo a interação social como ponto-chave no aprendizado da língua. Por isso, apoiamos a ideia da boa relação professor-aluno para o êxito da aprendizagem escolar, por causa da importância da afetividade no processo.

A seguir, vamos abordar a relação entre o ensino da LI e a motivação, bem como sua importância no contexto escolar, a partir das contribuições de autores que pesquisaram esse objeto, ao mesmo tempo em que exporemos as nossas reflexões em relação ao assunto, partindo das dimensões que ao longo do tempo têm influenciado o ensino-aprendizagem do inglês, assim como sua divulgação.

4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDÊ-LA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, abordamos o ensino da LI e a motivação, trazendo algumas reflexões sobre sua aprendizagem no contexto brasileiro, tendo como foco sua compreensão no contexto da escola, uma vez que faz parte da grade curricular de muitas, ensinada em diversos níveis, em função dos programas da política pública brasileira. Para isso, foram mobilizados alguns autores que pesquisam o modo pelo qual se dá o ensino-aprendizagem da LI, visando a mapear possíveis contribuições teóricas para a compreensão da temática abordada.

As contribuições tratadas neste capítulo são feitas com base no entendimento das diversas transformações engendradas nas esferas sociais em que se manifestam as estruturas econômicas, culturais, políticas, tecnológicas, entre outras, cujos desdobramentos acarretaram, por exemplo, o ensino de LI na educação básica. Foram vários os aspectos que influenciam o ensino da LI, a exemplo dos históricos que influenciaram e ainda continuam influenciando, fazendo com que a LI se torne cada vez mais internacional e uma das mais faladas no mundo. Apresentamos posteriormente a relação do ensino do inglês com a motivação para aprendê-la. Isso se faz por entendermos que o ensino da LI foi e é influenciado por mudanças que a humanidade registra e que estão diretamente ligadas ao fenômeno da globalização. Nesse contexto, o inglês ocupa um espaço privilegiado perante as outras línguas, em função das influências ideológicas que vêm se difundindo. Em face disso, Oliveira (2014, p. 60) observou que:

Ele resulta de um processo intenso de construção de valores ideológicos por parte das agências governamentais e estadunidenses. É um processo histórico atrelado ao imperialismo econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Para entender esse processo, que podemos chamar de global (não se limita à prática brasileira, a exemplo do que se observa em Angola), em que a LI se constitui como referência para a interação, tornou-se necessário recorrer às contribuições da linguística aplicada, que nos permitiu compreender o desenvolvimento histórico das práticas de linguagem associadas ao ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do lugar em que o inglês vem ocupando ao longo dos tempos.

Trazemos para esta discussão o modo como está associado a relação da aprendizagem da LI e a motivação para isso, de forma a entender os principais motivos que levam um estudante, sobretudo aqueles que são sujeitos da nossa investigação, a aprender. Nossa percepção é que, dentre muitos outros fatores, a aprendizagem passa pela prática pedagógica do professor (com toda a sua concepção de língua) e o modo como elabora suas atividades de ensino (elaboração didática/modelagem) para fazer com que o aluno entre em atividade de estudo e se aproprie do conhecimento (relação: aprendizagem, conhecimentos, professor-aluno). Trata-se de uma tríade, como sugere Geraldi (2010, p. 82):

[...] Como ensinar e aprender demandam objectos, e estes são conhecimentos, então há na escola uma relação com certos conhecimentos. A relação é triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos [...].

A ação se materializa a partir de uma elaboração com o objetivo de fazer com que os alunos se apropriem do conhecimento que ora se apresenta por meio dessas práticas, salientando que devem ser significativas para que os alunos possam se identificar, ou mesmo identificar situações com o que ocorre para além dos muros da escola.

Ao relacionar o ensino da LI – viés do professor – e a motivação para aprender – viés do aluno –, partimos da percepção de que são elementos indissociáveis, portando, quando o fizermos, será muito mais por uma exposição didática de nossos argumentos, reafirmando o que já expusemos nos capítulos anteriores: que a atividade está sempre diretamente relacionada aos motivos, isto é, aos interesses dos sujeitos para satisfação/realização de uma determinada necessidade. Essa relação se efetivou mediante a revisão de diferentes bibliografias que abordam o ensino da LI de maneira geral e no âmbito escolar, bem como a indissociável relação que se estabelece com a motivação. Em função do até aqui exposto, abordaremos, portanto, neste capítulo, considerações acerca dos aspectos políticos e ideológicos sobre o ensino do inglês como língua estrangeira ou segunda língua, trazendo contribuições relacionadas a sua influência em vários domínios sociais. A seguir, apresentamos as principais dimensões que historicamente têm vindo a influenciar a expansão e o aprendizado da LI, explicitando de maneira breve como cada uma delas exerceu e exerce uma influência na divulgação do inglês.

4.1 DIMENSÕES QUE TÊM INFLUENCIADO A EXPANSÃO E O APRENDIZADO DO INGLÊS

Na medida em que o tempo passa, algumas transformações vão se verificando, as quais afetam as estruturas sociais de um modo geral. Como consequência disso, a língua também é afetada ao longo desse percurso, de modo a reconfigurar as bandeiras linguísticas, desdobrando-se em variedades sociolinguísticas de prestígio ou não, sendo que, na medida em que variam, sofrem contato ou mudam propriamente. A LI como uma das mais faladas no mundo não foge à regra. Portanto, existem vários aspectos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que ela fosse uma das mais faladas. Nesse sentido, faz-se necessário abordar os aspectos ideológicos de ordem econômica, cultural, tecnológica e linguísticas que acabam se materializando na língua⁵.

Portanto faz-se necessária a análise das situações ideológicas na compreensão da língua – sobretudo da LI –, para que possamos elucidar, na medida do possível, como as transformações sociais têm-se refletido/refratado na língua.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, o de LI tem ocupado um lugar de destaque nas várias áreas do saber por causa de sua inserção em outras culturas na contemporaneidade, fazendo dela a língua de interação nos espaços como ciência, educação, lazer ou turismo, trabalho etc. É vista também como língua de intercâmbio com outras

⁵ Vale destacar que a dimensão de ideologia a que estamos nos referindo não está apenas no sentido clássico de “um mascaramento da realidade social que permite a legitimação e exploração [...]” (CHAUI, 2006 *apud* SILVA; SIQUEIRA, 2009, p. 83), muito embora saibamos que isso pode acontecer, mas estamos entendendo que vai além, trata-se de uma ideologia que marca uma posição do sujeito em relação ao contexto no qual está inserido, está ligado à estrutura social, aos papéis que esses sujeitos exercem, ou seja, associando a ideologia à concepção de signo, podemos dizer que a ideologia, o signo “[...] não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 32). Portanto não negamos que a influência e a importância do inglês se introduz nas outras culturas de uma maneira que falseia a realidade, compreendida a partir de seu processo histórico, o que contribui para a hegemônica da LI, isso possibilita a compreensão da essência sobre o lugar privilegiado que o inglês ocupa.

comunidades para a troca de informações, conhecimento de outras culturas, bem como a apropriação de conhecimentos científicos.

Conforme Silva (2010), o reconhecimento e a importância de línguas estrangeiras têm sido apontados por essa ser uma ferramenta que possibilita o acesso às diversas culturas, ao enquadramento do sujeito no seu meio social em algumas ocasiões. Esse é outro aspecto que deve ser entendido com muita prudência, visto que, no atual modelo de organização social, a LI tornou-se global em consequência das transformações econômicas, tecnológicas, culturais, que a humanidade tem registrado e impulsionado, de certo modo, por um modelo de mercado norte-americano.

Nesse sentido, é importante referenciar as dimensões historicamente interligadas, apresentadas por Kumaravadivelu (2006), entre a econômica, cultural, linguística e acadêmica em uma visão (pós) colonialista. Esta última, segundo o autor, tem relação com o interesse da divulgação do conhecimento ocidental que, em alguns casos, desvaloriza ou ofusca o localmente produzido. Em face dessa questão, é importante que, ao ensinar o inglês como segunda língua, tenha-se, esse posicionamento crítico, compreensão de que o ensino-aprendizagem do inglês deve estar voltado ao desenvolvimento intelectual do aluno e não ao seu enquadramento (aculturação), para que consiga se posicionar diante das tendências hegemônicas, e associar aspectos linguísticos apreendidos na língua alvo à língua materna com toda a carga ideológica que isso possa acarretar.

Kumaravadivelu (op. cit.) afirma que, em se tratando da dimensão linguística, a visão pós-colonialista acaba por não operar com as formas que fizeram com que o uso de línguas diferentes do inglês, bem como os conhecimentos dessas diversas línguas não tivessem uma tematização abrangente nas pesquisas realizadas em Linguística Aplicada. Essa afirmação nos leva a pensar que as pesquisas realizadas nessa área, sobretudo as que têm sido realizadas nas línguas diferentes do inglês, precisam de uma maior divulgação. Para isso, é importante compreender historicamente o processo de evolução das línguas, entender o porquê da diversidade, que não é constitutiva única e exclusivamente da LI, mas que nos ajuda a compreender as práticas que podem ser instauradas de modo a significar, ajuda também a compreender, em certos casos, a própria LI, para que as pesquisas se intensifiquem a partir de desdobramentos da própria reflexão sobre esses usos.

Vale ressaltar que, quando Bakhtin (2009) faz a crítica acerca da pouca compreensão que a Linguística, à época, possuía do papel

ideológico da palavra estrangeira, foi justamente por compreender que esse processo se dá em função do que a palavra estrangeira vem desempenhando ao longo das civilizações históricas, formadas nas diferentes épocas. O ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LI) deveria estar voltado não para uma mera reprodução das ideologias civilizadoras⁶, mas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, possibilitando seu posicionamento crítico diante das forças alienadoras. Daí a ideia de que os estudiosos da linguagem, que também se preocupam com o ensino-aprendizagem de língua, tenham pela frente a árdua tarefa de investigar todo o processo no seu entorno, para que haja clareza de seu caráter histórico de desenvolvimento da língua estrangeira enquanto objeto de ensino que adentra as culturas, evitando, desse modo, uma escravidão linguística, acarretando consequências de ordem cultural. Nesse sentido, guardadas as devidas proporções, sobretudo do lugar histórico da fala de Bakhtin (op. cit., p. 105) e da linguística que se tomava como tal, ele afirma que:

[...] A linguística até hoje ainda não se conscientizou do imenso papel ideológico da palavra estrangeira. A linguística continua escravizada por ela. Representa, por assim dizer, a última onda trazida pelas águas outrora criativas e vivas da palavra estrangeira, a última peripécia de sua carreira editorial e geradora de toda cultura. Esta é a razão pela qual a linguística, ela própria produto da palavra estrangeira, está ainda longe de alcançar uma compreensão correta do papel dessa palavra na história da língua e da consciência linguística. Pelo contrário, os estudos indo-europeus elaboraram categorias de análise da história da língua que excluem completamente qualquer apreciação correta desse papel. Entretanto, esse papel, como vimos, é imenso.

Como podemos perceber, a partir da citação anteriormente exposta, a dimensão linguística do inglês está carregada de questões históricas que precisam ser pesquisadas, de forma a desmistificá-las. Assim sendo, o ensino da língua inglesa precisa estar voltado a uma

⁶ Não se nega o fato de que, junto ao ensino de LI, posturas alienantes também possam ocorrer, com relação à apropriação dos sentidos que se manifestam em função do contexto de interação.

formação mais humana, que faz com que os alunos de desenvolvam e não assimilem apenas as culturais dos países que falam inglês, mas sim possam se apropriar da língua e continuem a compreender aspectos até da sua própria língua materna, bem como desenvolver a criticidade que lhes permitirá valorizar as questões da sua própria cultura e entender o modo de vida dos outros povos. Bortoni-Ricardo (2005, p. 106) observa que:

As raízes culturais têm também papel preeminente na maneira como conceitos relacionados ao tempo, espaço e leis são interpretados nas sociedades brasileira e estadunidense. O sinal “stop” (pare), por exemplo, nos Estados Unidos, significa que o motorista deve efetuar uma paragem total do veículo. Como reagimos a um sinal “pare” no Brasil? Em tais circunstâncias, paramos o carro se houver outro veículo em direção oposta; caso contrário, é preciso apenas diminuir a velocidade e olhar.

A citação exposta demonstra que durante o aprendizado do inglês, vários aspectos linguísticos, e não somente eles, podem ser apreendidos como, por exemplo, os costumes de um país de expressão inglesa em comparação com os da realidade do aluno. Essa analogia, por vezes, possibilita ao aluno uma ampla compreensão e valorização da sua cultura. Ou seja, o aluno pode perceber o uso de uma determinada informação nos vários contextos, e conhecer as questões da sua cultura entendida como um elemento que identifica um determinado povo.

O trabalho dos aspectos decorrentes do ensino de língua estrangeira em que a cultura esteja em evidência pode ser feito a partir do próprio livro didático, fazendo uma relação com outros tipos de materiais que são trabalhados em sala de aula no ensino da LI. Nesse sentido, Villa (2012, p. 95) postula que:

O LD⁷ sempre está atravessado por várias vozes que têm o discurso como forma de representação [...] sejam eles de domínio ético, moral, cívico, idealização, negação das diferenças, universalização dentre tantos outros. Por meio dessas diferenças, o educando pode adquirir certa consciência de seu lugar em um grupo, assim passa a compreender que há outros modos de ser e de pensar. É preciso essa negociação de crenças, culturas, costumes, características físicas para que possamos perceber os discursos sociais produzidos pelos grupos considerados mais superiores. Logo, é na instituição escolar que muitos educandos passam a conhecer e a construir a sua identidade. Para tanto, faz-se necessário um currículo escolar que não privilegie um único discurso e que a escola seja um ambiente de negociação e de luta político-cultural.

A citação acima mostra a importância de trabalhar o conhecimento que possibilita aos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LI, a exemplo, do professor e do aluno, a apropriação do conteúdo que o livro didático apresenta, posicionando-se, de modo a identificar-se com as questões culturais que fazem parte da sua realidade e entender as de outras comunidades.

A dimensão cultural do inglês é outro aspecto realçado por Kumaravadevelu (2006), ao afirmar que esta aborda a ligação existente entre as crenças e as práticas ocidentais e a LI. Como já frisamos anteriormente, é preciso sempre acautelar essa situação no processo de ensino-aprendizagem da LI para não fazer com que a compreensão dos conteúdos trabalhados tenha tendência de sobrevalorização dos hábitos e costumes dos povos que falam inglês, em detrimento de outras culturas e, em especial, da brasileira.

Conforme Moita Lopes (1996) pontua, ao pensar o ensino da língua estrangeira, é necessário respeitar a identidade cultural do aluno. Isso significa que as políticas relacionadas ao ensino de língua estrangeira devem levar em consideração este aspecto para que haja uma relação entre aquilo que o aluno aprende e a realidade dele; é importante ter em conta a realidade objetiva do próprio aluno, fazendo com que o conteúdo que ele aprende na aula de inglês seja significativo e consiga

⁷ LD – Livro Didático.

relacionar ou generalizar com outros contextos, evitando uma visão meramente utilitária do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, encarando-a como uma das possibilidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos e permitindo, desse modo, a construção de conhecimento de maneira significativa. Quando isso acontece, os sujeitos aprendentes geralmente passam por uma situação de aprendizagem da LI com a qual se reconhecem e ressignificam o próprio modo pelo qual se apropriam do dizer do outro, da forma do dizer do outro para dizer de si e a si.

A questão econômica, considerando uma visão pós-colonialista, também é uma dimensão apresentada por Kumaravadivelu (op. cit.), ao afirmar que há associação direta com as dimensões acadêmica, linguística e cultural; uma vez que a sustentabilidade, de maneira genérica, da indústria mundial do ensino do inglês contribui para a elevação de sua importância, em se tratando, por exemplo, de associá-la ao aumento de oportunidades de empregos e à estabilidade econômica dos países falantes do inglês.

No processo de ensino-aprendizagem da LI se não se tem em conta, pelo menos de forma mais explícita, a dimensão econômica, bem como as dimensões anteriormente apresentadas, corre-se o risco de uma instrumentalização da LI, ao invés de encará-la como adentramento a um conjunto de relações entre os sujeitos e o mundo com o qual interagem. Nessa perspectiva, Almeida Filho (2013) salienta que ensinar línguas na contemporaneidade implica ter o sentido como foco central, compreendidos a partir das relações. Portanto a aprendizagem de uma língua é encarada a partir das relações, bem como de experiências que têm relevância na vida do sujeito, que o permitirão agir nas atividades posteriores.

Tomando discussão nesta seção, faz-se necessário adentrar o contexto da escola, a fim de tentar compreender como se dá ou como pode vir a se dar o ensino da LI, considerando as dimensões supramencionadas.

4.2 O ENSINO DO INGLÊS E O CONTEXTO DA ESCOLA

Com base no exposto, podemos compreender em que medida, nos últimos tempos, houve o aumento do número de crianças que têm interesse em aprender uma nova língua em todo o mundo. Assim, constata-se a pertinência que o aprendizado de uma nova língua pode ter na vida de qualquer cidadão – e, sobretudo, da LI em face de seu papel nas relações internacionais, como já destacado. A esse respeito, os

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998, p. 27) observam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Logo, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser tomada como uma das prioridades, não somente por contribuir no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas pelo papel na formação humana do aluno, fazendo com que este interaja com as pessoas que estejam ao seu redor e tenha informações e conhecimento da realidade de outras localidades, o que lhe proporciona outras categorias para analisar seu próprio entorno. Mas, para isso, é importante que ela seja trabalhada numa perspectiva desenvolvedora, que propicie uma formação mais humana ao aluno, e não meramente tecnicista ou instrumental, e tende a reproduzir mais os valores ideológicos, das grandes potências econômicas mundiais. É importante que o aluno se aproprie do conhecimento e tenha habilidades para poder usar e compreender diversas situações da vida cotidiana para além da escola.

As habilidades que o aluno adquire ao aprender uma língua estrangeira como o inglês pode contribuir em muitas ocasiões no aprimoramento das habilidades linguísticas da língua materna. A escola, como instituição social e principal responsável na formação integral do indivíduo, precisa considerar a pertinência do ensino da língua

estrangeira e, sobretudo, da LI, por ser uma das línguas estrangeiras mais ensinadas e conhecidas no mundo. O seu conhecimento pode contribuir na compreensão de outros conteúdos escolares de forma interdisciplinar. Essa situação é destacada também pelos PCNs:

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. A formação interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 27).

As escolas e os professores de línguas estrangeiras precisam trabalhar de forma conjunta para que esses pressupostos da aprendizagem interdisciplinar se tornem realidade nos espaços escolares. E esse encaminhamento requer uma ação de escola por meio de projetos. Se isso acontecer, os alunos podem adquirir e desenvolver diversas habilidades que lhes permitirão resolver situações problemáticas do seu cotidiano e contribuir com o seu saber de maneira interventiva no desenvolvimento emancipador da comunidade em que estiverem inseridos.

Associado ao já exposto, uma língua estrangeira é considerada uma ferramenta importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas que o sujeito pode utilizar no seu dia a dia. O ensino da LI como língua estrangeira é uma prioridade e preocupação da educação brasileira, conforme consta nas orientações curriculares:

A disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91).

O ensino da LI permite desenvolver nos alunos diversas habilidades cognitivas, como a atenção, a observação, a comparação, levando ao aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita. Ela não apenas contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, mas também pode contribuir para a formação da personalidade do aluno e para o desenvolvimento do pensamento, a fim de que se torne mais autônomo, podendo, dessa maneira, se posicionar e dar a sua contribuição na comunidade em que estiver inserido. Conforme podemos encontrar em Paiva (2005, p. 19):

Aprender a Língua Inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês.

A afirmação posta na citação acima nos remete a uma compreensão mais abrangente sobre a pertinência do estudo da LI na vida do aluno, uma vez que pode ser útil (sem ser utilitarista) na vida dele, do ponto de vista acadêmico e social; isso porque ele vai se deparando com várias situações em que pelo menos o conhecimento básico do inglês será necessário. Mas, para isso, é importante que a língua seja ensinada num ambiente favorável, com procedimentos apropriados, para que tenha um significado na vida do aluno. Daí a necessidade de criar situações de interação em que se possam construir enunciados, tentando aproximá-los mais das situações de produção real.

De acordo com Almeida Filho (2013), a aprendizagem de uma língua estrangeira ganha seu sentido quando tem uma relação com situações que fazem parte da realidade do aluno. Nessa perspectiva, o autor destaca que a aprendizagem de uma língua deve ser realizada num conjunto de relações entre os sujeitos, buscando experiências profundas e válidas, que têm certa relevância na vida pessoal do indivíduo,

procurando capacitá-lo para a compreensão e mobilização de ações vindouras.

Corroborando com o exposto, Gimenez (2011, p. 50) enfatiza que:

É preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não só é possível aprendê-lo, como também compreender-se um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo. O aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas também aprender a dizer-se, numa rede diversificada e conflitante de diretrizes.

O que podemos apreender a partir do acima exposto é que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de forma particular realiza-se numa interação intrínseca com a língua materna do sujeito aprendiz, uma vez que existe um conjunto de relações (conhecimentos prévios acionados, por exemplo) que são feitas ao longo desse processo para que o aprendizado se realize, podendo gerar novos sentidos por parte daquele que está aprendendo.

Em relação ao ensino de LI, Gardner; Lambert (2001) destacam a pertinência da identificação do aluno, nesse processo, com a cultura. Nessa identificação, haverá aproximação entre aquilo que o aluno aprende e a sua realidade circundante; quando existir esta relação, o aprendizado da língua ganha significado real, despertando o interesse do aluno. A ideia tem relação com as contribuições de Leffa (2006), ao observar que o ensino de LI ganha real significado na medida em que o aluno compreenda que o conhecimento da língua que ele domina não lhe permite se apropriar de outras linguagens, como, por exemplo, do computador, ou mesmo da música. Aprendendo o inglês, ele consegue ter facilidade de comunicação nos mais variados contextos, numa relação com outras comunidades.

De acordo com Berger (2005), existe uma necessidade da utilização da LI na vida prática dos alunos, porque durante a aprendizagem, envolvem-se em investigações. O conhecimento da língua pode trazer várias oportunidades na vida do aluno, fazendo com que tenham conhecimentos da realidade das outras comunidades, possibilitando, também, a interação com eles. O destaque da LI, como já observado por Kumaravadivelu (2006), é visível na divulgação do

conhecimento científico. Conforme Souza (2011), a comunicação em LI tem sido valorizada pela sociedade brasileira, e esta já é encarada como uma habilidade que permite ao sujeito encontrar serviços em empresas públicas ou privadas.

Apesar da valorização da LI no Brasil e nas suas intuições escolares, ainda existem fatores que contribuem de forma não exitosa ao processo de ensino-aprendizagem. Essas insuficiências geralmente derivam da precariedade de certas condições materiais, como a ausência de um projeto de escola ou as do ponto de vista didático e, em muitas circunstâncias, com a pouca formação dos professores que lecionam inglês. Algumas direções escolares também, às vezes, ajudam pouco, uma vez que em muitas ocasiões não realizam um trabalho conjunto com os professores de inglês, não propiciam a criação de condições materiais e investem pouco na formação continuada dos professores. Outras vezes, as condições (políticas)⁸ não são criadas de forma abrangente pelo órgão de tutela da educação (Secretarias de Educação) e isso tem implicações também no aprendizado da LI.

Por outro lado, a sociedade atual valoriza o domínio de uma nova língua e é de extrema relevância considerar que, no Brasil, existe um intenso contato linguístico com a LI. Conforme afirma Leffa (2011, p. 20), “para ser cidadão no mundo globalizado de hoje, ao qual todos pertencemos, precisamos conhecer pelo menos duas línguas estrangeiras, a do vizinho e uma internacional”. A habilidade de se falar o inglês vai se tornando uma ferramenta indispensável.

O processo de ensino-aprendizagem da LI tem certa complexidade, e existem algumas peculiaridades específicas de que o aluno poderá se apropriar. Para isso, o professor, considerado como aquele que organiza, orienta e controla o aprendizado do aluno, tem de estar consciente das suas responsabilidades e preparado para desenvolver no aluno habilidades que lhe permitam se apropriar da língua e, conseqüentemente, utilizá-la na vida prática. Portanto as escolas públicas, sobretudo, poderiam criar condições apropriadas para

⁸ As políticas públicas ligadas à educação ainda não respondem de maneira global às exigências das escolas públicas brasileiras. Apesar disso, são notórias algumas mudanças que têm ajudado a lidar certas dificuldades. As mudanças derivam da criação e materialização de políticas educacionais como o Observatório da Educação (OBEDUC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), etc.

que os professores pudessem realizar o seu trabalho adequadamente, e que não excluíssem desafios a serem enfrentados.

Natividade (2009) assevera que, nas últimas décadas, “o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras têm sido objeto de numerosas reflexões em virtude das deficiências encontradas no sistema educacional brasileiro”. No universo das escolas brasileiras, o que se encontra é o ensino de inglês de forma fragmentada e descontextualizada, quer dizer, a gramática ensinada é a normativa, e os exercícios propostos são de repetição, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares. É possível perceber, na afirmação da autora, que ainda existe muito trabalho a ser realizado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da LI, já que algumas práticas de ensino ainda não são significativas, dificultando assim o interesse do aluno pelo estudo nas aulas de inglês.

As práticas encontradas no ensino do inglês dependem de vários fatores e estes variam de escola para escola, tendo em vista as peculiaridades que cada uma delas apresenta. As condições materiais, bem como as humanas, têm sido apontadas como os elementos que mais dificultam o processo de aprendizagem e, em muitas situações, a culpa recai apenas sobre o professor e a escola pública de forma geral. Não queremos, com isso, retirar a insubstituível tarefa e responsabilidade que o professor tem na formação dos alunos, fazendo com que eles apreendam de outros conteúdos conceituais específicos certos valores como os de cidadania. E como essa não é uma tarefa fácil, ele necessita ter uma boa formação e ser muito criativo. Para isso, as universidades têm grande responsabilidade quanto à formação esperada do professor de LI. A responsabilidade recai, sobretudo, nos cursos de Letras, que têm a missão de formar professores de línguas. Frise-se, tanto na formação inicial, quanto na continuada.

As questões acima expostas servem para nos ajudar a compreender que existem dificuldades em relação ao ensino do inglês na escola brasileira, como muitos autores apontaram; mas também é preciso reconhecer que, mesmo de forma incipiente, alguma coisa tem sido feita em termos de programas institucionais, a exemplo do PIBID, inglês sem fronteiras etc. A partir da compreensão dessas dificuldades, importa ir atrás das mais variadas possibilidades de solução para que, de forma paulatina, inverta-se o quadro, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino em nível local e, possivelmente, com a contribuição de várias pesquisas sobre o ensino da língua, ir atrás de soluções de maneira mais abrangente. Nessa perspectiva, Leffa (2011, p.

31) propõe uma linha de ação que complete dialogicamente três etapas, que são:

Criar uma parceria entre professor e aluno, formando uma comunidade na sala de aula;
Estabelecer em conjunto, objetivos que se almejam;
Buscar meios necessários para alcançar esses objetivos.

As ideias do autor nos levam a perceber que existem facetas que podem interferir para que o ensino da LI na realidade brasileira se realize. No entanto, é preciso entender devidamente cada dificuldade e, em função disso, traçar de forma clara os objetivos no processo de ensino-aprendizagem da LI, e posteriormente buscar meios que ajudem a solucionar os problemas encontrados no entorno desse processo. A busca por procedimentos possibilita sugerir estratégias, metodologias, ações, tarefas, operações etc. Portanto um dos elementos que pode contribuir nesse processo é a compreensão da motivação pelo estudo da LI, fazendo com que os alunos estejam cada vez mais envolvidos nas atividades escolares e interessados em se apropriarem da língua e dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e veiculados pela própria LI.

No próximo tópico, vamos abordar o ensino da LI, fazendo uma relação com a motivação propriamente dita; isso se faz necessário porque é importante perceber os fatores que estão associados à motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem da LI. Essa compreensão geralmente valoriza o contexto em que o sujeito está inserido, bem como as relações que se estabelecem com os outros, com o social e com a natureza, partindo sempre da compreensão do aluno como um ser social que precisa interagir com os outros em um ambiente que proporcione vivências significativas, para que se possa internalizar o conhecimento, bem como socializá-los posteriormente.

4.3 SISTEMATIZANDO A VINCULAÇÃO ENTRE O ENSINO DA LÍNGUA E A MOTIVAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da LI, de maneira geral, está relacionado a vários aspectos, muitos deles já abordados nos tópicos anteriores. Portanto esta seção sistematiza e sintetiza o já posto

anteriormente. Arelada a esse processo está a motivação, que enfatizamos ser complexa, e sua complexidade faz com que seja objeto de investigação em vários campos do saber, como educação, saúde, tecnologias, economia etc. A compreensão da relação do aprendizado da LI com motivação se faz necessária para mostrar quais fatores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LI e influenciam a motivação ou desmotivação do aluno. Ao longo deste tópico, vamos mostrar como a motivação pode ter ligação indissociável do estudo da LI.

Os estudos mostram que as condições objetivas dos sujeitos precisam ser compreendidas para adentrar os elementos da realidade dos alunos, visando a compreender o interesse ou desinteresse dele em aprender uma segunda língua. Conforme Dörnyei; Ushioda (2011), a percepção da causa da motivação no aprendizado da segunda língua é importante para que possamos entender os alunos como sujeitos reais, que têm sua localização e sua peculiaridade em contextos culturais e históricos, sua motivação bem como as questões identitárias que estão inseridas nesses contextos em que o aluno interage. Isto é, não se pode perceber a origem da motivação do aluno em aprender inglês, sem ter conhecimento da realidade em que ele está inserido, compreendendo sua inserção dentro de uma cultura e interagindo com outros sujeitos. Essa interação permite ao aluno se apropriar da sua cultura, o que, entre outras coisas, desenvolve seu intelecto.

O entendimento das causas da motivação na aprendizagem da segunda língua é pertinente, isto porque a humanidade vive uma época de constantes transformações como, por exemplo, sociais, e vários são os motivos que levam um aluno a aprender uma segunda língua como se verifica no caso da língua inglesa, que em muitas circunstâncias é motivo de interesse dos alunos, mas que esse motivo varia em função das necessidades de cada sujeito.

Os estudos de Dörnyei; Ushioda (op. cit.) mostram como as intenções em aprender uma segunda língua têm diferenciação em função do contexto de cada aluno. Essa diferença de motivos no aprendizado do inglês também se verifica, em certas ocasiões, nos estudantes brasileiros. Nesse sentido, Oliveira (2014) afirma que a intenção, que faz com que, de modo geral, os brasileiros estudem inglês, é a realização de diversas atividades socialmente colocadas, tais como leitura de jornais, livros, revistas, escrita de *emails* e cartas, bem como a compreensão de filmes, músicas, palestras e, às vezes, de conteúdos que aparecem nas redes sociais, os quais estão escritos em inglês. Oliveira

(op. cit.) realça ainda que o difícil é encontrar uma escola para atender o propósito de cada um, uma vez que existem motivos diferenciados.

Independentemente dos motivos anteriormente mencionados, é importante reiterar que a escola trabalhe e organize o ensino da LI, olhando sempre para o desenvolvimento intelectual dos alunos, fazendo com que a necessidade do aluno em aprender inglês não seja meramente instrumental ou utilitária, mas sim trabalhar o inglês numa dimensão mais humana e não reduzida ao ensino tecnicista; daí a pertinência da compreensão dos motivos dos alunos, olhando sempre a motivação como elemento que precisa estar presente no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira (inglês). A esse respeito, Farias (2011, p. 65) pontua que:

Reconhecendo a importância da motivação no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso da língua inglesa, entendemos que a motivação ou a sua ausência podem estar diretamente relacionadas, respectivamente, às situações de sucesso ou fracasso do aprendiz.

A citação anteriormente exposta reforça a ideia do papel da motivação no aprendizado do aluno no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, no caso específico da LI. Dörnyei (2001, p. 4) afirma que [...] “segunda língua e motivação é atualmente um processo a ser conceituado e reelaborado no contexto das noções contemporâneas”. Isso significa que é preciso procurar pesquisar, na era contemporânea, os motivos que levam o aluno a aprender inglês, por causa das várias influências sociais e tecnológicas que estão no entorno de processo.

Dörnyei (op. cit.), ao trabalhar a motivação, realça que a aprendizagem de uma língua estrangeira é mais do que a aquisição de um mero código de comunicação, porque a língua é aprendida em contexto apropriado, não esquecendo a importância da identidade do sujeito. De acordo com Gardner; Lambert (1985), entender a motivação do aluno pelo estudo da língua é fundamental para perceber os objetivos e motivos dele no aprendizado da língua. Isso quer dizer que o professor precisa estar atento à motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem da LI. Essa percepção vai permitir ao professor tomar providências perante certas motivações utilitárias que já temos vindo a destacar e que Gardner; Lambert (1983) trataram como motivação

instrumental. Ou seja, o aluno aprende uma língua por causa de uma utilidade prática, o que não propicia, às vezes, a ele uma formação mais humana, com um pendor crítico da realidade em que está inserido e dos outros contextos.

Gardner; Lambert (op. cit.) ainda realçam que, nesse tipo de motivação, o aluno é impulsionado por fatores externos que o levam a pensar apenas no sentido de realização, sem perceber o seu interesse genuíno; seu foco está voltado para uma determinada recompensa. Como podemos perceber, esse tipo de motivação não ajuda muito na aprendizagem escolar do aluno. “O ensino de uma língua estrangeira deve promover o uso da língua para a comunicação do aluno, se não pessoalmente, com outros falantes, através de textos ou outros meios” (PAIVA, 2010, p. 32). Essa perspectiva de ensino da língua estrangeira, que no caso pode ser o inglês, mostra uma visão mais abrangente e menos reducionista sobre a motivação no ensino-aprendizagem da LI, uma vez que não apresenta apenas uma compreensão instrumental desse processo. Corroborando, Paes; Jorge (2009) afirmam que a aulas de língua estrangeira podem proporcionar aos alunos visões diversificadas que lhes permitem ter uma compreensão de mundo com um olhar crítico e multicultural sobre o ensino de línguas. Isso geralmente acontece quando o professor conhece o motivo do aluno em aprender uma segunda língua (inglês), olhando a motivação a partir do contexto social do aluno, a exemplo do que propõem em suas pesquisas Gardner; Lambert (1959; 1972) e Gardner; Lambert (1985; 1988). Nessa linha de raciocínio, Dörnyei (1994 *apud* OXFORD, 1999, p. 8) afirma:

Acredito que o elemento essencial na história da motivação em L2 foi a descoberta feita por Gardner e Lambert de que o sucesso é resultado da atitude do aprendiz com relação à comunidade linguística e cultural da língua-alvo, ampliando uma dimensão social ao estudo da motivação para aprender L2.

As pesquisas realizadas por Gardner e Lambert mostram que, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, ou como eles abreviam, uma L2, é importante ter em conta diversos aspectos que vão influenciar o aprendizado do aluno, e um dos elementos fundamentais nesse processo é a motivação vista numa dimensão sociointerativa, por meio da qual se manifestam as aspirações, a afetividade, os desejos e as metas acadêmicas.

De acordo com Paiva (2011), a motivação não deve ser vista como um processo estático, uma vez que é também um fenômeno de oscilações ou mudanças, que pode crescer ou diminuir e pode variar dependendo do contexto em que o indivíduo estiver inserido, ou das experiências sociais dele. Paiva (op. cit.) enfatiza ainda que é interessante observar que a motivação varia de aluno para aluno, bem como seu grau em situações semelhantes. A variação da motivação dos alunos no aprendizado da língua, em muitas ocasiões, está relacionada às metas que cada um quer atingir, não colocando à parte as questões sócio-históricas de cada um. Nessa perspectiva, Bzuneck (2009) pontua que, no âmbito escolar, a motivação do aluno tem uma relação com a meta de realização deste, que têm correspondência com seus aspectos cognitivos, suas percepções, crenças, que fazem com que o aluno ganhe disposição e que o levam a reagir afetivamente. O autor enfatiza ainda que as metas de realização têm sua peculiaridade e farão com que o aluno faça esforço de forma a alcançar os objetivos desejados. Conforme Vigotski:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento. Uma verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afetiva-volitiva (2008, p. 187).

Como podemos ver na citação acima, a maneira de pensar do sujeito tem relação indissociável com a motivação, uma vez que ele tem suas necessidades e desejos que derivam de uma situação objetiva, isto é, do contexto ou da realidade a que ele pertence. Em função disso, surge uma tendência a fazer com que ele pense de uma determinada maneira por causa de suas vontades e de seus aspectos afetivos. No processo de aprendizagem da língua, esses aspectos são necessários, com vista a entender os fatores que levam o aluno a aprender a segunda língua, e no aprendizado do inglês, principalmente como língua estrangeira, essas questões são relevantes, visto que a atividade que o indivíduo realiza vem sempre relacionada a um determinado motivo.

De acordo com Gardner; Lambert (1985), a motivação pela L2 compreende três componentes:

- Intensidade ou esforço motivacional;
- Desejo de aprender a língua;
- Atitudes em relação à aprendizagem da língua;

Os componentes acima expostos influenciam o aprendizado da L2, porque os desejos, as atitudes são elementos que se encontram nas esferas que compõem a personalidade do indivíduo, e a satisfação desses desejos é realizada quando o sujeito empreende um determinado esforço motivacional para que consiga atingir uma meta. Ou seja, no processo de busca de meios para a satisfação de suas necessidades, existe, geralmente, uma determinada orientação. Essa orientação é aquela que em suas pesquisas Gardner; Lambert (op. cit.) chamou de orientação para a ‘meta’ e o papel das orientações é ajudar a despertar a motivação e direcioná-la para um conjunto de metas.

No processo de ensino-aprendizagem de LI, a orientação para o alcance de uma determinada meta também pode aparecer como um elemento que auxilia o estímulo à motivação; às vezes esses fatores podem ser de natureza externa, o que cria no aluno a necessidade de aprender inglês com uma finalidade que por vezes é bem específica. Isso pode ser observado nos estudos feitos por Kormos (2009), ao comprovar que o aprendizado da L2 (inglês), na maioria dos casos é influenciado por forças motivacionais extrínsecas, e a dedução feita pelo autor é de que essas forças seriam afetadas por incentivo dos pais, quer dizer, a visão dos pais sobre a importância e a necessidade da aprendizagem de línguas.

É possível notar que, nas pesquisas realizadas por Kormos (op. cit.), existe uma orientação que serve como fator motivacional extrínseco; porém esse incentivo demonstra um conhecimento com um valor instrumental de inglês, o discurso que prevalece é que os alunos podem obter mais conhecimento sobre o mundo, ou seja, pontos de vista do papel de inglês como língua franca, mas é importante que o ensino do inglês seja visto não apenas nessa perspectiva, que às vezes até ganha um caráter de *status*. É preciso procurar sempre fazer compreender o que já temos realçado: que o ensino-aprendizagem de inglês, como o de qualquer outra língua estrangeira, permite o desenvolvimento do intelecto do aluno, sem, contudo, fazer com que este fique dissociado da sua identidade cultural. E a motivação pelo estudo da LI na escola deveria ser trabalhada a partir dessa visão, uma vez que a sua principal função é propiciar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Em seus estudos, Kormos (2009) observou que a postura do inglês como internacional teve uma influência sobre o desejo dos alunos para se tornarem falantes competentes de inglês. Portanto faz-se necessária a conscientização dos alunos para que a necessidade e o interesse em aprender inglês ultrapassem uma visão instrumental; porque se a meta for apenas essa, talvez ele não perceba o sentido da língua e terá poucas chances de tomar um posicionamento crítico que o ajudará a se identificar com a sua própria cultura, conhecendo e respeitando as das outras comunidades. Em conformidade com essa visão, Silva; Estarneck (2010, p. 71) pontuam que:

A conscientização do ensino de LE⁹ para a atuação em contextos atuais, próximos da realidade dos estudantes e de seus interesses, é uma possibilidade de levá-los a uma percepção de que aprender uma LE tem finalidades para os dias de hoje e não apenas para um futuro distante (como prestar vestibular, conseguir um emprego, viajar para o exterior), para uma possibilidade de aplicação aos seus interesses.

O anteriormente referenciado vem reforçar a ideia de que a motivação do estudo da LI precisa ser efetivada a partir de uma perspectiva com o foco na apropriação de conhecimentos que darão possibilidades para que o aluno se desenvolva, tornando-o, desse modo, um sujeito mais autônomo, que possa contribuir, sobretudo, com os saberes que vai adquirindo no desenvolvimento de sua comunidade.

Podemos observar na Proposta Curricular de Santa Catarina (2008), que o aluno de uma LE tem várias possibilidades de acesso a novas culturas; a partir disso, pode construir relações que fazem face às relações mantidas pela multiplicidade de grupos sociais diversificados. Logo o ensino tem de ser organizado e orientado a partir disso, num ambiente de interação, para que o interesse dos alunos em aprender a LI surja a partir de uma necessidade relacionada. Quando isso acontece, o interesse do aluno pelo estudo é mais significativo.

É importante pensar sempre numa aprendizagem desenvolvedora. “Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental” (VIGOTSKI; LURIA;

⁹ LE – Língua Estrangeira.

LEONTIEV, 2012, p. 115). Nesse processo, a motivação é considerada um elemento relevante. Os estudos realizados por Cavenaghi (2010) sustentam esse ponto de vista ao demonstrarem que a motivação é um aspecto pertinente na aprendizagem, e a qualidade desse aprendizado tem uma dependência motivacional. Portanto, é necessário entender e considerar o contexto sócio-histórico do aluno. Para isso, o professor necessita estar atento. Como realça Natividade (2009), o professor envolvido em um ensino-aprendizagem de qualidade tenta programar e implementar novas posturas, a fim de conseguir que seus alunos encontrem interesses e significação na aprendizagem, pois a motivação é a mola propulsora de um estudo produtivo.

No aprendizado de língua, sobretudo de uma língua estrangeira como a LI, se a motivação não estiver presente, os objetivos relacionados ao aprendizado dos alunos não se cumprem com êxito, porque sem ela os alunos não conseguirão uma aprendizagem significativa durante o processo, no qual, portanto, é importante que haja interação entre os interlocutores para que as relações ajudem a criar a necessidade do aluno de aprender inglês, estimulando cada vez mais o seu interesse pelo aprendizado da língua.

Na medida em que o aluno interage com o professor e com os seus colegas, ele se apropria do conhecimento que é resultado de uma produção social-histórica e, durante essas interações, o professor pode influenciar e estimular o interesse do aluno, fazendo com que seus motivos para aprender inglês sejam eficazes, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de seu intelecto. Na medida em que o professor interage com os alunos, ele precisa fazer com que tenham necessidade de estudar inglês, encarando sempre a aula de inglês como uma das possibilidades de construção de apropriação e construção de conhecimento, o que pode ser fundamental para despertar a motivação do aluno para que a aprendizagem da LI seja significativa na vida dele.

De acordo com Leffa (2009), dentro da língua, existem várias possibilidades que podem ser apresentadas ao aluno para procurar dar um atendimento as suas principais necessidades. Isso quer dizer que, durante o aprendizado do inglês, o aluno pode apreender vários conhecimentos que o ajudarão a compreender melhor o mundo, se desenvolver e ajudar no desenvolvimento de sua comunidade. Nessa perspectiva, Leffa (op. cit.) afirma que uma língua é uma forma de aprendizado do mundo, uma vez que ela envolve, além dos aspectos linguísticos também os culturais. Segundo o autor, o inglês, por causa da sua dimensão de língua “internacional”, dá possibilidades de apreender vários mundos por causa dos aspectos multiculturais. O professor,

quando organiza e dirige o ensino com essa visão, mostra as diversas possibilidades que o estudo do inglês pode propiciar ao aluno e contribui na motivação dele pelo aprendizado da LI. Isto é, durante a interação que o professor mantém com os alunos no processo de ensino-aprendizagem da LI, precisa despertar cada vez mais o interesse do aluno pelo estudo, mostrando que é uma via de apropriação do conhecimento, porém, ao trabalhar esses aspectos, é importante sempre estar atento às questões que fazem parte da realidade do aluno, atendendo, desse modo, as suas necessidades, para que o aprendizado da língua faça sentido. Conforme Jorge (2009, p. 167) pontua:

A aula de língua estrangeira pode proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e formas de expressão, cultivando as possibilidades de uma perspectiva multicultural crítica no ensino de línguas. Que não nega as diferenças e que desafiem os discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais.

Na citação exposta, é possível perceber como a LI pode contribuir na formação humana do aluno, dando cada vez mais a ele possibilidades de desenvolvimento numa perspectiva crítica e não alienante. Quando o processo de ensino-aprendizagem se realiza com essa visão, a questão do conhecimento se torna prioridade e se desperta mais motivação do aluno pelo aprendizado do inglês, podendo começar uma desconstrução da aprendizagem com viés meramente utilitária.

Norton (2000), em suas pesquisas, desenvolveu o motivacional conceito de “investimento”. Ao trabalhar esse elemento, a pesquisadora realça que esse se refere “à captura do aspecto social historicamente relacionado e construído com os alunos para a língua-alvo e o desejo de aprender e praticar” (NORTON, 2000, p. 10). A autora ainda enfatiza que, quando alunos investem em uma língua, eles começam a entender que vão adquirir um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o que proporciona um aumento do capital cultural, bem como a construção de identidades e desejos deles para o futuro. Isso quer dizer que um investimento na língua-alvo é, conseqüentemente, um investimento na própria identidade do aluno. Entende-se, dessa maneira, que a motivação e a identidade são socialmente construídas. Nesse sentido, é importante perceber a motivação do aluno pelo aprendizado da língua a partir de

suas condições objetivas, visto que ela se constrói dentro de um contexto social.

Segundo Gardner; Lambert (2001), o sujeito motivado faz esforço para poder aprender a aprender a língua e alcançar uma determinada meta. Logo, a motivação do aluno não pode ser desconsiderada durante o aprendizado do inglês, em função de existirem fatores que vão contribuir para o interesse dele em querer aprender a LI. Muitos desses fatores já têm sido destacados neste estudo, como, por exemplo, aqueles ligados aos aspectos econômicos, culturais etc. Portanto o papel do professor é imprescindível na orientação do ensino, de forma a incentivar mais o aluno numa perspectiva da aprendizagem construtiva, ou seja, aquela que propicia o desenvolvimento das estruturas mentais superiores do aluno, fazendo com que ele perceba a língua como um produto social, um elemento de apropriação de sua cultura e constituição da sua história.

As situações históricas nos permitiram trazer alguns fundamentos que têm contribuído na divulgação e no ensino do inglês, quer dizer, nas dimensões culturais, sociais, econômicas e linguísticas que influenciam na chamada internacionalização da LI. Procuramos trazer as transformações sociais que a humanidade vem registrando e, como essas transformações, tecnológicas, por exemplo, têm afetado na expansão do inglês. Foi necessário trazer os aspectos ideológicos que estão por detrás do processo da massificação do inglês, mas ao trazermos isso, fizemos algumas reflexões que nos permitiram afirmar que o ensino da LI deve ser visto e realizado numa perspectiva desenvolvedora. Ou seja, como uma forma de apropriação de conhecimento, permitindo, assim, a criticidade do aluno. Portanto tivemos de adentrar no espaço escolar para termos uma visão do ensino da LI dentro da escola, sem deixar de relacioná-la à motivação, visto que são processos interligados.

4.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO

Como já dissemos, as discussões relativas à motivação, ao ensino da língua e a sua relação indissociável ajudaram-nos a compreender esse processo em sua complexidade, atestada pelos estudos trazidos no embasamento teórico, cuja associação (motivação e ensino de LI) para que o aprendizado do aluno seja exitoso e ocorra de maneira significativa, valorizando sempre a relação que o aluno vai mantendo com os outros no entorno do processo de ensino-aprendizagem. Essas leituras nos ajudaram a ter um entendimento mais amplo e, em função

disso, mapeamos o percurso metodológico para dar cumprimento aos objetivos preconizados.

No próximo capítulo, apresentamos, então, a fundamentação metodológica que nos permitiu, com base na correlação teórica, buscar caminhos para analisar os dados da pesquisa e para compreender melhor a prática do professor durante o processo de ensino-aprendizagem da LI por meio de relatórios de observação da prática pedagógica, requisito da disciplina obrigatória de estágio de futuros professores em formação inicial. Com base nesses relatos, intentamos saber como têm atuado para fazer com que seus alunos se sintam cada vez mais motivados e se apropriem dos conhecimentos. Encontraremos, no próximo capítulo, os aspectos da caracterização da metodologia, contexto da pesquisa, procedimentos que vão ser explicitados de forma breve para explicar minimamente qual foi o percurso metodológico que adotamos para a compreensão do nosso objeto de investigação.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS: OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, vamos apresentar o percurso metodológico que adotamos, mostrando quais procedimentos foram utilizados para chegar aos resultados da pesquisa. O *corpus* de investigação compreendeu a leitura de sessenta relatórios de observação do estágio curricular obrigatório, feitos por alunos em formação, do curso de Letras – Português/Inglês da UNESC, especificamente das observações das aulas de LI na educação básica, dos quais, no primeiro momento, dez possibilitaram análise qualitativa de práticas que indicavam motivação ou desmotivação dos alunos durante as aulas de inglês. Num segundo momento, após análise prévia, revisitamos o *corpus* em função da recorrência de uma das práticas ser de cópias, o que resultou em mais 22 dados. Vale destacar que os relatórios de estágio são referentes aos anos de 2011, 2012 e 2013.

No decorrer deste capítulo, portanto, apresentamos a caracterização da investigação, o contexto e os procedimentos. Trazemos também a normalização, características e os objetivos do estágio dos graduandos, autores dos relatórios de observação analisados.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA

Quanto à natureza desta pesquisa, enquadra-se como qualitativa, que consiste, de acordo com Ramos; Ramos; Busnello (2003), numa relação dinâmica entre os vários elementos do processo de investigação, entre os quais está a ligação indissociável do mundo real e do sujeito, em que a compreensão se baseará na interação aí verificada. Nessa perspectiva, a interpretação do objeto e a atribuição de significados constituem seus aspectos básicos. Ou seja, durante o processo de investigação, analisaremos os dados de forma indutiva. Os dados coletados descrevem qualitativamente aspectos existentes na realidade estudada.

Como já se pode antever, com relação aos objetivos, a investigação se propôs a realizar um estudo com enfoque dialético, sustentado em um estudo qualitativo.

Foi possível, portanto, analisar de forma mais abrangente as informações oriundas dos relatórios de observação sobre como a motivação (não) estava associada às práticas pedagógicas dos professores e explicar a ligação indissociável que possuem durante a

convivência mantida com os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Os procedimentos metodológicos que ora se propõem visam à análise de conteúdo, que se enquadram junto à pesquisa documental, em função de que ela se faz a partir da análise de um documento institucional: relatório de observação do estágio curricular obrigatório da prática docente. Em se tratando de pesquisa documental, entendemos que, a partir dela, são encontradas informações relevantes que dão suporte à investigação em função dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Nesse percurso, importa que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes, não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam uma visão mais adequada dele ou, então, nos ajudam a construir hipóteses que conduzem a sua verificação.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A análise foi referente aos relatórios de estágios dos acadêmicos da graduação do curso de Letras – Português/Inglês da UNESC, instituição comunitária do município de Criciúma (SC), que atua por meio do ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento. Foi a primeira instituição de nível superior a ser implantada no sul do estado de Santa Catarina. Os relatórios, realizados pelos acadêmicos em formação, contêm informações das observações da prática pedagógica dos professores de inglês das escolas de educação básica dos municípios de Criciúma, Forquilha e Jaguaruna, todos do estado de Santa Catarina.

5.3 PROCEDIMENTOS

Como já dissemos anteriormente, foram lidos sessenta relatórios de estágio, dos quais selecionamos dez, lembrando que não se constituem como únicos exemplares de práticas (não) motivadoras; elas simplesmente representam uma amostra qualitativa, objeto de nossa análise *a posteriori*. A título de ilustração, quantificamos uma das práticas que nos pareceu altamente produtiva. Trata-se da prática da

cópia, o que nos levou a revisitar o *corpus* e, sem querer fazer um estudo quantitativo, deparamo-nos com mais 22 ocorrências. Foram analisados os relatórios dos anos 2011, 2012 e 2013, fornecidos pela coordenação do curso de Letras. No próximo capítulo, vamos abordar a análise para mostrar os aspectos que os acadêmicos da UNESC observaram e para compreender os indícios motivacionais observados por eles a partir da prática pedagógica dos professores no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de LI.

Os relatórios começaram a ser lidos e analisados em março de 2014 e, de forma paulatina, foram apreendidas informações sobre a prática pedagógica dos professores de LI que atuam nas escolas dos municípios de Criciúma, Forquilha e Jaguaruna. Como já destacamos, entre vários aspectos que podem ser encontrados nesses relatórios de observação, olhamos essencialmente para aquelas práticas que deram ênfase à motivação, quer dizer, analisamos que procedimentos foram utilizados pelos professores durante as aulas de LI, que contribuíram para despertar ou não o interesse dos alunos pelo estudo da LI, respeitando as características dos alunos e compreendendo as suas condições objetivas.

Durante a análise, tivemos alguma prudência na escolha das informações pertinentes, respeitando as questões éticas da pesquisa, de forma a resguardar a privacidade de quem escreveu os relatórios e de quais professores foram observadas as aulas, mantendo sigilo ao apresentar os principais pontos. Procuramos analisar situações que expressam as opiniões dos acadêmicos em função dos conhecimentos que muitos deles possuem sobre o assunto.

À medida que foi sendo feita a leitura dos relatórios de observação, os tópicos temáticos foram emergindo, de modo que junto a eles se depreenderam discussões em torno de práticas que se ligavam à tradução, à gramática, à leitura, à relação professor-aluno entre outros, cuja regularidade que se observou junto aos relatórios proporcionou tratá-los como unidades temáticas de discussão, os quais passam a fazer parte do próximo capítulo. Em alguns relatórios, às vezes, figuravam mais de um dado. Salientamos, também, que um mesmo dado pôde ser utilizado para discussões que remetiam a mais de um tema. Em um primeiro momento, fizemos a quantificação de dados que se associavam a determinado tema; também foi considerado quando se associou a outro, somente para fins de compreensão e para entender que essa complexidade também reside na seleção dos dados para a análise.

Visando, como dissemos, a preservar as identidades, optamos por codificar os dados. Operamos da seguinte maneira, com vistas a propiciar uma boa compreensão ao leitor:

- [RE01SCFORD01, 2012] relatório de estágio 01, Santa Catarina – Forquilha, dado 01 do ano 2012;
- [RE02SCCRID01, 2013] relatório de estágio 02, Santa Catarina – Criciúma, dado 01 do ano 2013;
- [RE07SCCRID01, 2012], relatório de estágio 07 Santa Catarina – Criciúma, dado 01 do ano 2012.

E assim por diante. A título de exemplo, segue uma ocorrência:

As aulas são iniciadas sempre com atraso de no mínimo 10 (dez) minutos, devido à agitação dos alunos que resistem em ficar sentados e em silêncio. Todas as aulas observadas foram iniciadas com a chamada dos alunos, e percebeu-se a dificuldade da professora em realizar tal atividade devido à intensa conversa paralela entre os alunos. Em geral, as aulas dessa turma consistiram em exercícios escritos sobre os conteúdos gramaticais *Simple Present* e *Simple Past*. Os exercícios eram oriundos do livro didático – “Up Grade”, e os alunos tinham acesso ao dicionário para auxiliar na resolução destes. [RE07SCCRID01, 2012].

A partir dessa ocorrência, muitas análises foram feitas, com vistas a compreender a motivação do aluno pelo estudo da LI, a partir da prática pedagógica do professor, sob observação pelo graduando em formação.

5.4 CARACTERIZAÇÃO E OBJETIVO DO ESTÁGIO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS DA UNESC

O Estágio Supervisionado no Curso de Letras – Português/Inglês ocorre nas 5^a, 6^a e 7^a fases. Conforme observamos no material disponibilizado pela coordenação do curso de Letras, nos anos 2011, 2012 e 2013, durante o estágio, os graduandos tinham de observar detalhadamente o andamento do processo de ensino-aprendizagem nas

escolas onde realizavam as atividades e, no final do estágio, entregar individualmente um relatório final, seguindo as normas a partir de um modelo disponibilizado pelo curso. De acordo com a resolução n.º 02/2009/colégiado da UNA HCE e com o regulamento de estágio do curso de Letras da UNESC (2009, p. 2), os principais objetivos dessa atividade são os seguintes:

Geral: Vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao acadêmico a compreensão de sua função social junto à comunidade e interagindo com ela por meio da experimentação do referencial teórico-prático construído durante o curso, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Em termos de objetivos específicos e tendo em vista a integração entre teoria e prática, o estágio oportuniza ao aluno condições de:

- 1) Compreender melhor a sua função junto à comunidade escolar, interagindo com ela por meio de vivências que exijam reflexão do referencial teórico-metodológico adquirido no curso superior;
- 2) Vivenciar situações concretas da prática docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- 3) Participar das atividades realizadas na escola como: conselho de classe, reunião pedagógica, formação continuada, reunião com pais, atividades extraclasse, entre outras;
- 4) Ampliar o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas e técnicas, agindo com ética, responsabilidade e competência durante a execução do estágio;
- 5) Promover o desenvolvimento dos valores humanos como solidariedade, cooperação, respeito, amizade, entre outros, com os atores envolvidos no processo de estágio;
- 6) Refletir sobre seu compromisso como educador, posicionando-se coerentemente entre fundamentação teórica e prática pedagógica, articulando saberes e necessidades dos alunos com objetivos e finalidades da série ou disciplina – objeto do estágio (UNESC, 2009, p. 2).

5.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO

Durante este capítulo, mapeamos a metodologia, mostrando os caminhos percorridos que nos permitiram analisar os dados. A seguir, apresentamos, então, o quinto capítulo, que espelha os principais resultados da investigação. Mas, para isso, tivemos de resgatar os momentos anteriores da investigação que nos deram pistas e sustentabilidade teórica para a realização das análises.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Junto ao segundo capítulo deste trabalho, sem nos determos no primeiro, abordamos os principais antecedentes da investigação, trazendo contribuições de autoras como Natividade (2009), Gonella (2007) e Cavenaghi (2010), que realizaram pesquisas sobre o ensino da LI, realçando o papel da motivação nesse processo. Esboçamos o modo como recortaram o objeto de sua investigação, os procedimentos metodológicos que os autores utilizaram nas suas investigações e apresentamos alguns resultados encontrados por eles.

A partir da leitura e análise das pesquisas de Natividade (op. cit.), Gonella (op. cit.) e Cavenaghi (op. cit.), começamos a compreender, pelo olhar desses autores, os fatores envolvidos no ensino de LI, face à questão de nosso tema, a motivação. Junto ao terceiro capítulo, transitamos por abordagens gerais sobre a motivação, partindo, na medida do possível, de suas contribuições, bem como de sua relação com a aprendizagem, destacando nossa opção por uma visão interacionista que compreende o sujeito como um ser social, que possui sua história, uma cultura que tem necessidade de interagir com os outros e com a natureza para se constituir como sujeito, se desenvolver e participar na produção do conhecimento. Já no quarto capítulo, trabalhamos a relação da motivação com a LI, assim como a importância no contexto escolar, partindo de um conteúdo científico testemunhado por várias obras de diversos autores. Já amadurecidos teoricamente, o passo seguinte foi a elaboração do quinto capítulo, dos caminhos metodológicos, que retrata a metodologia aplicada ao longo da pesquisa, bem como o seu contexto, os procedimentos utilizados na coleta de dados, explicando em que âmbito a investigação foi realizada e quais mecanismos nos orientaram durante o percurso. Por fim, chegamos ao sexto capítulo, o da discussão dos resultados, feita a partir da análise dos conteúdos dos documentos. Referimo-nos concretamente aos relatórios de observação dos estudantes da graduação da UNESC, por considerarmos um material fértil para a pesquisa, que, de certa forma, tem sido pouco explorado, por contribuir na recolha de informações relevantes para a realização de um trabalho científico.

Em se tratando, então, de que o relatório de observação é uma fonte fértil para a pesquisa, trouxemos as considerações de Salvador (1986), o qual afirma que o relatório é uma descrição de elementos como fatos, atividades ou acontecimentos, que feitos de maneira objetiva e rigorosa pelo especialista de um determinado assunto, contribuem para que as conclusões sejam fidedignas. Feitas essas

considerações, vamos à análise de conteúdo dos relatórios de estágio dos estudantes do curso de Letras da UNESC. Vale ressaltar que, ao analisarmos esses relatórios, tivemos maior atenção aos aspectos que realçam as práticas pedagógicas que os professores de LI utilizaram ou poderiam utilizar para motivar seus alunos durante as aulas.

A análise que apresentamos aqui se origina de uma sistematização, que toma como base o que os acadêmicos apreenderam do modo como se deu a prática pedagógica dos professores de LI nas escolas de Criciúma e arredores durante seus estágios. Fizemos uma análise geral e selecionamos aqueles em que pudéssemos discutir os aspectos motivacionais que apareceram.

À medida que íamos fazendo a pré-seleção de dados, observamos algumas regularidades em termos de temas que emergiam dos relatórios de observação dos alunos em formação para a docência, os quais estão divididos em tópicos que espelham o modo como registraram ou deixaram pistas acerca da motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem da língua, como: a) o trabalho com a tradução, b) o ensino da gramática, c) a relação professor-aluno, d) fala (pronúncia) e escuta e e) leitura. Esses temas são analisados tendo em conta a nossa compreensão sobre os assuntos, bem como a partir de certas orientações dos PCNs e a proposta curricular de Santa Catarina, trazendo reflexões de diversos autores que trabalham a educação, motivação e ensino da língua de maneira geral e o ensino da LI de forma particular. Abaixo apresentamos a análise, começando por discutir aspectos de relatórios que remeteram à motivação do aluno durante as aulas dadas pelos graduandos da UNESC no processo de ensino-aprendizagem da LI.

6.1 MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE OS TEMAS DE TRADUÇÃO

A tradução, no ensino do inglês, foi uma prática constante dos professores durante as aulas. Os autores que estudam o tema, a exemplo de Cook (1998), afirmam que, muitas vezes, a tradução no ensino de LI é trabalhada de maneira inapropriada e, quando isso acontece, o aluno não consegue visualizar o significado adequado considerando a situação de ocorrência do que ele está aprendendo. Vamos à primeira análise.

De acordo com o relato [01SCFORD01- 2012]¹⁰, a metodologia utilizada pela professora aconteceu da seguinte forma:

“Os alunos mostraram-se tranqüilos e produtivos. A professora iniciou a aula com um texto para traduzir. O texto era grande, mas, segundo a professora, ela dividiria a turma em grupos a fim de facilitar a tradução, tornando o processo mais rápido e diminuindo o trabalho dos alunos. Durante as duas aulas observadas, os alunos ficaram copiando o texto em inglês que ocupou mais ou menos uns quatro quadros. Volta e meia, algum aluno se clamava pelo excesso de texto e diziam que não dariam conta de tantas palavras para traduzirem.” [RE01SCFORD01, 2012].

É possível perceber nesse registro que, no trabalho de tradução que a professora observada realizou, há vários aspectos que podem ser analisados. Um deles é que as atividades poderiam ser trabalhadas de diferentes maneiras para que houvesse maior envolvimento dos alunos durante a aula de inglês, criando desse modo a necessidade de estudo da língua alvo como uma via de apropriação do conhecimento. Outro aspecto, por exemplo, diz respeito à quantidade excessiva de texto que os alunos ficaram copiando, e a ideia da professora de dividir a turma em grupos para traduzir os textos por partes e tornar rápida a atividade, de modo que essa prática não contribui para que se tenha uma unidade, acarretando sérios prejuízos à compreensão da tradução em si, podendo afastar o aluno da língua, nesse caso o inglês.

A recorrência da cópia não aparece apenas nos relatórios selecionados para a análise, mas também aparece em 22 relatórios. Na análise da motivação durante a aula de gramática, por exemplo, no que detalharemos no tópico 6.2, o aspecto da cópia também aparece de modo recorrente. Situação inadequada, porque, na atividade em que o professor trabalhou com os alunos, eles ficaram muito tempo copiando, dando as condições objetivas para que a prática não fosse significativa no trabalho com a tradução e também na apropriação de conteúdos que poderiam ser abordados no aprendizado da língua, visto que esse

¹⁰ Conforme explicado no capítulo de metodologia, lembramos que o n.º 01 da codificação [01SCFORD01- 2012] remete ao Relatório de número 01, bem como SC a Santa Catarina, FOR de Forquilha e D01 de dado número 01, do ano de 2012.

exercício se torna mecânico, não significativo e desinteressante para a aprendizagem. “Só é possível a reprodução mecânica das impressões digitais (em qualquer número de exemplares); é possível, evidentemente, a mesma reprodução do texto (por exemplo, a cópia)” (BAKHITIN, 2011, p. 310). A simples cópia não traz resultados positivos para o aprendizado da LI e a tradução, conforme já dito, se limita a uma atividade mecânica, o que dificulta a participação ativa do aluno, como podemos perceber no dado apresentado. “Copiar é uma forma de mecanizar atitudes diante da escrita, incorporando supostamente o hábito-padrão de organização e limpeza de textos” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p. 35).

Se a cópia é considerada uma atividade mecânica, na atividade de tradução, a professora não tinha necessidade de fazer com que os alunos ficassem durante muito tempo copiando apenas o texto. Será que ela tinha consciência de seus propósitos? Essa prática pode ser sinônimo de uma forma de ocupação, de organização, de disciplina ou ainda para preencher o tempo. Isso é realçado nos estudos feitos por Azevedo; Tardelli (2011), ao colocarem que certas atividades, como o ditado, a cópia ou ainda o preenchimento de lacunas, em algumas ocasiões, mostram que o processo, durante a execução dessas atividades, tem a função de ocupação do tempo, de fazer com que os alunos estejam ocupados, de dar possibilidades do professor se retirar da sala e que, geralmente, os resultados são negativos. A professora poderia trabalhar com o livro didático, ou ainda fotocopiar o texto para possibilitar a execução da atividade de ensino e, conseqüentemente, de estudo do aluno para não transparecer que essa atitude seja para manter a disciplina ou submissão no decorrer da aula. A realização de atividades mecânica com vista a manter a disciplina lembra uma visão de mundo segundo a qual nos remetemos a Foucault (2013, p. 132), que afirma que:

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de manter ao mesmo nível da mecânica-movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não são mais os elementos significativos do comportamento ou da linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é o exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre o resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.

Na citação exposta, é possível apreender como diversos exercícios mecânicos servem apenas para manter a disciplina. Ou seja, a execução de certos gestos ou atitudes numa determinada atividade visam a coagir os indivíduos, com o objetivo de mantê-los sob controle. De acordo com Foucault (op. cit.), essa é uma prática antiga verificada em muitos espaços, como conventos, exércitos, oficinas e até mesmo em colégios escolares, como vimos anteriormente. Tomando essa perspectiva, fica evidente que a atividade que a professora estava trabalhando na aula de LI tinha outro propósito subjacente; logo trabalhar a cópia durante muito tempo, no momento em que a prática deveria ser a tradução, serve de subterfúgio que se repete em várias situações, como podemos observar nos próximos tópicos. Essa é uma interpretação que o observador da aula não conseguiu fazer, mas os indícios junto aos relatórios nos dão possibilidades de fazer a inferência

dessa prática, que acaba por ser desmotivadora no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Outro aspecto é a divisão do texto em várias partes para a tradução, o que leva ao fatiamento do todo significativo, não proporcionando compreensão global do sentido do texto, isso porque cada grupo pode ter apenas uma mínima compreensão da parte que eles trabalharam, o que pode não ser significativo. A esse respeito, Geraldi (2005, p. 22) pontua que:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construídos materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

A citação exposta problematiza a interpretação possível a partir de uma leitura da unidade, do todo, não se limitando a uma porção de frases ou a um conjunto de palavras isoladas que não têm correlação. Logo, durante o aprendizado, o professor precisa compreender isso e até mesmo saber outros textos que fazem abordagem do assunto que ele está trabalhando e que podem dialogar com o que está sendo trabalhado. Quando isso não acontece, o aluno não percebe o texto na sua unidade/totalidade e o trabalho de tradução não cumpre o objetivo esperado. Ao ler o texto, o aluno precisa interagir com o conteúdo exposto, por ele ser um sujeito ativo na atividade de leitura e consequente tradução. O professor precisa orientar esse processo, fazendo com que os alunos ativem seus esquemas cognitivos para poder estabelecer uma relação entre seus conhecimentos prévios e a nova informação.

Entregar um texto aos alunos sem qualquer comentário é tomá-lo como monumento sem paisagem, sem história. O que estamos querendo dizer com isso é que importa compreender o que Bakhtin (2011) chamou de alternância dos sujeitos durante o enunciado, entendendo cada enunciado não apenas como uma mera unidade convencional, uma frase, mas como real, respeitando a compreensão ativa dos sujeitos. Isto é, não importa distribuir muitos textos extensos aos alunos para tradução

sem ter em conta o enunciado que é o conhecimento real da situação comunicativa, trabalhando a compreensão global numa relação indissociável entre as palavras e as orações, de modo que o uso da língua não esteja descolado do enunciado, porém junto a ele constitutivamente.

No trabalho de tradução, o essencial não é a extensão do texto, mas sim organizar a orientação das atividades, considerando a realidade dos alunos, com a realidade que possam alcançar e se identificar, mesmo que seja em um mundo possível. Mesmo que os textos não sejam muito longos, o importante é que os alunos compreendem minimamente as questões trabalhadas e saibam se posicionar a partir da apropriação do conhecimento derivado da atividade de tradução, que não pode ser uma questão apenas de reprodução, mas sim de compreensão de forma global das ideias ou da estrutura textual.

No caso da tradução, aquilo que faz essa atividade relevante e produtiva para a sala de aula não é o produto que dela resulta, mas o próprio processo tradutório que envolve questões linguísticas e que remetem necessariamente a situações identitárias socioculturais. É importante que o professor tenha em conta a compreensão geral da língua no ensino da tradução, evitando práticas reducionistas ligadas à análise linguística, do ponto de vista mais estrutural.

Se há a compreensão desse processo por parte do professor, ele pode organizar práticas pedagógicas de ensino da LI, de modo a tornar a atividade de estudo do aluno significativa. Com base no nosso referencial, acreditamos que, quando a atividade é significativa para o aluno, ele se empenha e, quando isso acontece, há um maior interesse e o aprendizado acontece, porque se pretende calcada no real e não no ideal.

Outra turma observada por um acadêmico do curso de Letras foi de uma professora diferente, em que aparece a questão da tradução, a partir do relato [RE01SCFORD02], sob análise, numa turma de 8º ano. Vejamos o registro do acadêmico:

[...] Essa turma mostrou-se extremamente desinteressada, reclamava muito de copiar e alguns deles se mantiveram bem resistentes à professora. A aula iniciou-se com a correção de exercícios das aulas anteriores, e a maior parte dos alunos não tinha feito. As atividades eram sobre frases negativas, o uso do DON'T e DOESN'T. Após a correção das tarefas, a professora pediu que eles traduzissem as frases. Até o final da aula, eles ficaram em função das atividades de tradução, sendo que boa parte da turma não fez [RE01SCFORD02, 2012].

O graduando observou que a professora passou um texto para tradução. Mais uma vez se pode notar que a atividade também não era muito diferente, a semelhança da prática pedagógica constante do dado anteriormente analisado; lembrando, portanto, que, após copiarem o texto, os alunos seriam divididos em grupos para realização da tradução. Os alunos ficaram um bom tempo copiando o texto. Talvez resida aí o fato, ou pelo menos um deles, de a turma ser desinteressada e desmotivada, como registra o dado acima.

No trabalho com texto visando à tradução em sala de aula e para que seja uma prática significativa para os alunos, é importante que seja trabalhado com precaução para não desmotivar o aprendizado deles. Pelos registros do acadêmico, é possível perceber que a atividade de copiar o texto não foi interessante para eles, o que, de certa forma, não os motivou para a realização da atividade de tradução orientada pelo professor.

Nessas práticas de tradução, uma situação a ser levada em conta para que a aprendizagem seja exitosa é a preocupação com o sentido global do texto e não apenas com certas palavras.

É possível perceber, a partir dos registros dos observadores, que a quantidade de textos que o professor forneceu aos alunos era enorme, o que, em certa medida, gera incompreensão e falta de interesse em apreender o conteúdo inerente ao texto. O trabalho com tradução em sala de aula requer cautela e habilidade por parte do mediador para que o conteúdo ensinado tenha significado para o aluno. Em consonância com o exposto, Cook (1998, p. 15) assevera que:

[...] A tradução é uma atividade de auxílio à aquisição. A tradução não precisa ser o meio exclusivo de aprendizagem de uma segunda língua. Ou seja: ela não necessita ser empregada a todo o momento, como regra. Ao invés disso, pode ser utilizada como atividade complementar a qualquer outro método, sendo desenvolvida vez ou outra, de maneira organizada, planejada, com foco nos resultados obtidos pela prática. Com isso, ao se fazer uso da tradução esporadicamente, e não em tempo integral, o professor não estará deixando de praticar a L2 [...].

Logo o trabalho de tradução de texto que o professor realiza com os seus alunos deveria ser feito de forma mais apropriada, pois quando os alunos se deparam com situações que não fazem sentido durante as atividades de estudo, aparece a desmotivação. O processo de tradução na aula de LI apresenta, evidentemente, complexidade, o que exige do professor habilidades pedagógicas para conduzir esse processo com vistas a tornar a aprendizagem do aluno mais significativa. É importante realizar as atividades que se aproximam da realidade do aluno. Isto é, a simples tradução de vários textos não garante compreensão por parte do aluno, sobretudo se a produção de sentidos não se constitui e, quando isso acontece, voltamos a frisar, a desmotivação pode ser inevitável, de modo que a aprendizagem não se realize de maneira apropriada e não se dê a construção do conhecimento.

Pelo que podemos apreender no registro feito pelo graduando, sujeito em formação, é possível notar, em alguns momentos, a desmotivação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da LI, sobretudo na segunda turma observada em que os alunos mostraram pouco interesse.

É importante que se crie a necessidade de estudo e participação ativa do aluno para despertar maior interesse pela aprendizagem de LI e não somente para que tenhamos um ensino de qualidade, possibilitando aos estudantes responderem, posicionando-se de maneira cabal face às exigências da sociedade. Como afirma Bzuneck (2009), os efeitos imediatos da motivação conduzem a um resultado final que são o conhecimento construído e as habilidades adquiridas e estas, por sua vez, asseguram e acarretam aprendizagem.

No próximo tópico, faremos a análise de questões relacionadas ao estudo da gramática na disciplina de LI, mostrando como os graduandos

observaram a prática pedagógica do professor e apontando os aspectos que podem influenciar a motivação ou desmotivação de seus alunos.

6.2 MOTIVAÇÃO DURANTE O ENSINO DA GRAMÁTICA

Segundo o relato [02SCCRID01 - 2013], a observação ocorreu na turma de 2^a série do ensino médio, do período matutino da escola de educação básica. Nesse exercício, os graduandos da UNESC tiveram oportunidade de observar duas aulas de LI. Houve a constatação por parte de um deles que:

O livro utilizado pelos alunos na aula de Língua Inglesa (LI) foi o OnStage II de Amadeu Marques. O conteúdo estudado foi (sic) os pronomes indefinidos *some* e *any*. A atividade proposta pelo professor da disciplina foi a cópia da explicação do livro. Sendo que os alunos praticamente passaram uma aula de quarenta e cinco minutos apenas copiando algumas linhas. Posteriormente, a professora copiou alguns exemplos no quadro, sendo estes os mesmos existentes no livro didático, os quais os alunos já haviam copiado. A explicação se deu por meio de metalinguagem. Sendo assim, a professora questionou os alunos, quais eram os pronomes indefinidos na Língua Portuguesa, como não houve respostas, ou apenas algumas respostas equivocadas, a professora deu uma lista de pronomes indefinidos na língua materna, fazendo com que eles lembrassem qual conteúdo ela pretendia ensinar em LI [RE02SCCRID01 - 2013].

O dado supracitado revela o tempo gasto pelos alunos para a realização da cópia, até de certos exemplos que já constavam no livro didático. Portanto, se já existe material, qual é a necessidade dos alunos copiarem os pronomes? Aqui também se verifica que o graduando que observou não fez a análise mais aprofundada dessa atividade mecânica que aparece constantemente em alguns dados e que, às vezes, alguns professores encaram como uma forma de organização da turma, mas, como já falamos muito sobre essa questão na análise do dado anterior,

vamos interpretar os outros aspectos da prática pedagógica do professor durante a aula de inglês.

Em geral, o observador registrou que os alunos obedeciam aos comandos, porém não demonstravam muito interesse pela aula e pelo conteúdo. O registro do acadêmico revela que o ensino da gramática observado na prática pedagógica do professor de LI em sala de aula ainda deixa a desejar, visto que tendem a seguir o viés tradicionalista do ensino da gramática, vista ou ensinada como um elemento abstrato e que, em certos casos, não faz sentido para os alunos. O que queremos aqui sugerir não é que a gramática não seja ensinada, mas sim que o ensino dela tenha uma relação intrínseca com a linguagem utilizada pelos sujeitos que estão aprendendo, o que podemos associar ao trabalho na perspectiva epilinguística¹¹.

A prática do ensino da gramática tradicionalista tem sido criticada por alguns autores. Essa mesma crítica também pode ser encontrada nos PCNs:

Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem. É justamente em sua função de codificar, fixar e normatizar a linguagem que a gramática está intimamente ligada a um conceito homogêneo de linguagem. Trata-se de um conceito que não tolera variações ou contextualizações, promovendo-se como sistema único, correto e abstrato. Confundem-se assim as funções descritivas (que descrevem certa prática de linguagem, função necessária e de potencial utilidade para a aprendizagem) e prescritivas da gramática (que promovem determinados valores socioculturais, em termos de formas “corretas” e “erradas”, escamoteando a origem e o contexto sociocultural desses valores, dando um ar de neutralidade e objetividade à gramática) (BRASIL, 2006, p. 107).

¹¹ “As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 34).

A visão tradicionalista do ensino da gramática é reducionista, porque encara a gramática como algo que precede a linguagem, o que também remete a uma visão reducionista da própria dela. É importante enfatizar, no ensino da gramática relacionado à própria linguagem, na qual existe uma homogeneidade fixa, um conjunto de aspectos heterogêneos que não podem ser assimilados como regras abstratas que não fazem sentido ao aluno. Conforme se encontra nas orientações curriculares para o ensino médio:

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes. [...] Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. [...] Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio (BRASIL, 2006).

O ensino das questões gramaticais, para que tenham um significado real no aprendizado do aluno, deve ser realizado em função das questões do contexto e não ancorado apenas como um conjunto de regras rígidas que, muitas vezes, não fazem sentido durante o processo de ensino-aprendizagem da LI. Quando as práticas da linguagem são contextualizadas, passam a ser significativas para o aluno e isso pode despertar o interesse dele em aprender os conteúdos escolares, se associados a diversas situações, porque ele começa a perceber o sentido em função da relação que se pode estabelecer junto às unidades linguísticas.

Na próxima seção, vamos analisar como os graduandos observaram a relação professor-aluno durante a prática pedagógica do professor de LI e trazer contribuições dessa relação no aprendizado do aluno, além de perceber em que medida esta pode contribuir de forma positiva ou negativa na motivação do aluno.

6.3 MOTIVAÇÃO A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O processo de ensino-aprendizagem é interativo. Nessa interação, é importante que os seus interlocutores, como o professor e o aluno, mantenham boas relações para que, de maneira conjunta, entrem em atividade a fim de alcançar as metas propostas. Durante o aprendizado da LI, isso é imprescindível para que se crie um clima de confiança e se consolidem cada vez mais os laços de amizade e afetividade que se convertem em autoconfiança e, conseqüentemente, despertam maior interesse dos alunos nas atividades de estudo. Quando isso não acontece, os objetivos do processo ficam comprometidos, uma vez que a interação precisa ser vista como central à aprendizagem da língua. A seguir, apresentamos um dado que pode ser utilizado para analisar diversas situações da prática pedagógica relacionada ao ensino do inglês, porém vamos nos preocupar, neste momento, em fazer análise da relação professor-aluno que aparece como um aspecto muito saliente no dado abaixo:

As aulas são iniciadas sempre com atraso de no mínimo 10 (dez) minutos, devido à agitação dos alunos que resistem em ficar sentados e em silêncio. Todas as aulas observadas foram iniciadas com a chamada dos alunos, e, percebeu-se a dificuldade da professora em realizar tal atividade devido à intensa conversa paralela entre os alunos. Em geral, as aulas dessa turma consistiram em exercícios escritos sobre os conteúdos gramaticais *Simple Present* e *Simple Past*. Os exercícios eram oriundos do livro didático – “Up Grade”, e os alunos tinham acesso ao dicionário para auxiliar na resolução destes [RE07SCCRID01, 2012].

Como se pode observar na nota anterior, houve apenas apresentação do conteúdo gramatical, sem apresentação de contextos ou situações reais para que os alunos pudessem interagir e compreender de melhor forma o conteúdo exibido. Possivelmente, um desses prejuízos poderá ser a falta de interesse e desmotivação dos alunos perante a aula de LI, pois, durante as explicações da professora, os alunos mantinham-se dispersos, ouvindo músicas com fones de ouvido ou conversando com os colegas. Ao final das observações nessa turma, pôde-se concluir que o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo a interação entre

alunos e professor não existiu por parte da maioria dos alunos, os poucos alunos que realizaram as atividades propostas ou se mantiveram atentos às explicações da professora não puderam ter acesso ao ensino de LI em um contexto integrador.

Como se pôde observar na ocorrência anterior, houve apenas apresentação do conteúdo gramatical, sem apresentação de contextos ou situações reais para que os alunos pudessem interagir e compreender o conteúdo exibido. Ao final da observação nesta turma, de acordo com o relato do observador, pôde-se apreender que o processo de ensino-aprendizagem, ou mesmo a interação entre alunos e professor não foi a mais adequada, uma vez que foram poucos os alunos que realizaram as atividades propostas ou mantiveram-se atentos às explicações da professora.

O apontamento feito pelo graduando possibilita a compreensão de uma fraca relação entre os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (professor-aluno), o que pode dificultar o aprendizado e provocar desinteresse em aprender os conteúdos (procedimentais e de atitude também) ligados à disciplina de LI. Compreende-se nesta constatação do acadêmico a pouca valorização no processo de ensino-aprendizagem, e quando isso não acontece, compromete o processo, porque gera desmotivação nos alunos, que não participam de maneira efetiva nas atividades de estudo. “A interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula” (LIBÂNEO, 2013, p. 276). Isso que dizer que é importante manter a boa relação durante o aprendizado. A interação que o professor mantém com o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem pode favorecer também os laços afetivos. Conforme Krashen (1981), no aprendizado da língua é importante ter em conta o filtro afetivo durante a interação que o professor estabelece com o aluno e isso contribui para a motivação do aluno. Por isso, vale realçar mais uma vez a pertinência de uma boa relação professor-aluno no aprendizado. Como afirma Vigotski (2007, p. 100) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Isso significa que a aprendizagem ocorre num contexto social de interações entre os envolvidos no processo.

Essa situação da relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem da LI precisa estar em constante alerta, porque aparece em mais de uma ocasião nos dados analisados. Vejamos outro exemplo cujo dado também serviu para analisar a motivação durante a leitura:

Antes de começarem as leituras individuais, a professora colocou para tocar o CD com a leitura do texto que está no livro didático *On Stage*, Unit 1, para que os alunos prestem atenção à pronúncia do que terão de ler em seguida. Os alunos começam a ser chamados por ordem alfabética para fazer a leitura individual do mesmo texto na mesa da professora. Enquanto se encaminham até a frente da sala, o assunto e o entendimento do texto não são discutidos, a professora apenas distribui pontos pela leitura de um parágrafo que o próprio aluno escolhe. Enquanto alguns ainda fazem suas leituras individuais, a professora pede que todos os alunos preparem seus cadernos de inglês para apresentar a ela, para conferir se todos fizeram as atividades das aulas anteriores, as quais incluíam uma tradução. Muitos alunos, os quais não haviam feito as tarefas, começam a copiar dos colegas ali mesmo, sem se esforçarem para esconder da professora, a qual também não se importa com a atitude dos alunos. Terminadas as leituras, a professora volta a chamar um aluno de cada vez, em ordem alfabética, para verificar seus cadernos. Alguns alunos no fundo da sala estavam fazendo gracinhas, a professora, sem antes tentar chamar a atenção deles calmamente, levanta o tom e se refere a eles como “babacas”, dizendo que, se não parassem de incomodar, seriam retirados da sala. Palavrões são comuns em sala de aula, tanto por parte dos alunos quanto por parte da professora, e a ausência de respeito é visível. [RE06SCCRID02, 2012].

Na situação observada pela acadêmica da UNESC, bem no final do relato, não se verificou uma relação professor-aluno favorável à aprendizagem e houve pouca interação, o que desencadeia pouca motivação dos alunos em participar ativamente na aula de LI. Durante o aprendizado da língua, a relação do professor com seus alunos faz com que as atividades de estudo sejam mais interessantes e significativas para os alunos. “A interação professor-aluno é crucial para a existência da relação pedagógica e para a efetivação do processo ensinar-aprender” (MALHEIROS, 2013, p. 59). Portanto, a compreensão dessa relação torna-se fundamental no ensino da LI, porque ao interagirem, o professor e o aluno dialogam, e isso ajuda o aluno a manter a

autoconfiança e desperta o seu interesse pelo estudo. Torna-se necessário esse entendimento por causa da enunciação que ocupa um lugar de destaque na visão de linguagem como produto histórico e social. Para Bakhtin (2009, p. 116), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, ele será determinado pelas condições da enunciação em questão, isso é o produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Na relação professor-aluno é imprescindível a consideração do diálogo, já que eles utilizam a palavra como ponte entre os interlocutores. A próxima análise que vamos apresentar é referente aos aspectos da pronúncia e escuta que os observadores verificaram nas práticas pedagógicas dos professores durante as aulas de LI. Nessa análise, discutiremos como essas questões foram interpretadas pelos graduandos e em que medida interferiram ou poderiam interferir na motivação do aluno pelo estudo do inglês. Uma questão que não foi explorada pelo graduando da UNESC durante as atividades com a pronúncia e escuta é a variação linguística, que é muito importante, considerando que o professor trabalha com alunos de diversas realidades sociais.

6.4 MOTIVAÇÃO DURANTE A PRONÚCIA E ESCUTA

No ensino de uma determinada língua, a pronúncia e a escuta são aspectos a se ter em conta. Especificamente no ensino da LI, essas práticas fazem parte das principais habilidades que o aluno precisa desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem da LI. O ensino dessas habilidades tem sido uma questão de destaque nas propostas curriculares nacionais e locais do ensino do inglês. A pronúncia adequada das palavras é um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, dada a situação de maior formalidade, e principalmente nas de línguas. De acordo com as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006), as aulas de língua estrangeira devem ser guiadas pelo objetivo de ensinar as quatro habilidades: leitura, escrita, fala e escuta, estas voltadas para a realidade dos alunos, social e cultural, política e ideológica.

As atividades de ensino exigem, por parte do professor, certo dinamismo para estimular os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Foi possível abstrair, no que vamos analisar abaixo, que a prática pedagógica foi relevante durante o ensino da LI como podemos deduzir da seguinte fala do acadêmico:

[...] A professora levou os alunos para sala de informática e passou diversos cliques tendo como foco da aula o “Listen”. Não deixando de trabalhar também o “Speaking”, pois os alunos cantavam junto com os cliques. A professora não fazia uma tradução literal, só traduzia algumas frases que eram essenciais para o entendimento do contexto. Os alunos afirmaram achar estas aulas mais interessantes, pois a professora, normalmente, trazia vídeos e músicas que faziam parte da realidade destes alunos. Entre as músicas estudadas no dia, a música “Wherever you Will go” da banda The Calling foi o foco da aula. Cada aluno tinha uma cópia impressa nas mãos da música em inglês, apesar de estarem com um pouco de vergonha das estagiárias, participaram bem da aula. A professora incentivou os alunos a todo o momento, interagindo sempre. [RE04SCCRID02 - 2013].

Como já dissemos anteriormente, é possível apreender do registro do observador que as práticas apresentadas, em certa medida, fez com que eles demonstrassem interesse, visto que houve uma relação com o conhecimento prévio que, de certa forma, os alunos possuíam e, a partir disso, conseguiram construir sentidos, porque essa prática, pela reação esboçada via relato dos discentes em formação, parece ter promovido aprendizagem para os alunos, que foi significativo.

A prática acima, junto ao dado [RE04SCCRID02 - 2013], procurou fazer uso do que Leontiev (2012) tratou como motivo eficaz da ação e prática, de modo que se tornou mais do que uma diversão, um aspecto significativo, daí a facilitar o aprendizado do aluno. Essa atitude do professor é motivadora e geralmente tem efeitos positivos no aprendizado dos alunos. Como vimos nas contribuições de Galand; Bourgeios (2011), ao destacarem que os fatores motivacionais servem de combustível para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, quanto maior for o envolvimento na atividade de aprendizagem, surgem os interesses e a atribuição de valores, propiciando confiança, capacidade e desenvolvimento que aprimoram e melhoram as competências e elevam as emoções positivas ao realizar as tarefas.

As informações encontradas no relato do graduando revelam que a atividade, em algum momento, foi significativa para os alunos, e despertou o interesse deles na aprendizagem da LI. A professora

realizou a atividade de ensino buscando certas condições objetivas dos alunos e fez com que eles realizassem a atividade de estudo mais motivados e, quando isso acontece no processo de ensino-aprendizagem, geralmente se alcançam resultados positivos. Como já vimos, a motivação tende a ser uma condição fundamental para o alcance exitoso da aprendizagem escolar, porque os seus efeitos possibilitam a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades nos alunos e, ao trabalhar a pronúncia, isso é pertinente.

De acordo com Mattos; Sousa (2010), a pronúncia não deve ser considerada como um aspecto fundamental na comunicação, visto que é uma habilidade que não se desenvolve de maneira isolada, porém com as outras ou com diferentes tipos de conhecimentos. Ressalta-se, portanto, a importância de trabalhar a pronúncia olhando para todos os aspectos que podem influenciá-la. Na mesma linha de Mattos; Sousa (op. cit.), Lima (2009) também defende a pertinência da pronúncia e aconselha que o ensino desta deva ser feito em conjunto com diversas habilidades linguísticas na sala de aula, para que as habilidades da pronúncia sejam desenvolvidas de forma sistemática. No entanto se o professor não levar em conta esses aspectos, não fará com que os alunos desenvolvam as habilidades da pronúncia que, geralmente, estão associadas à escuta, ou seja, o trabalho de ambas as habilidades são complementares, embora pedagogicamente, ora se coloca em evidência a prática de uma, ora a de outra. Para que isso se efetive, passa, sem dúvida, por um projeto de escola que não se esgota na elaboração didática de um professor. Contudo é importante que se possa fazer a diferença e, necessariamente, considerar diferentes materiais no planejamento da aula, a exemplo de práticas que considerem o uso de tecnologia, audiovisuais etc.; poderemos observar junto ao dado [RE04SCCRID02 - 2013], mais adiante, de modo adequado, com vistas a não comprometer as aspirações no desenvolvimento das habilidades da pronúncia e da escuta. A utilização desses procedimentos, bem como de materiais, facilita a produção de sentidos por parte dos alunos; isso porque eles podem perceber, conforme o contexto de uso e interação, o significado adequado da língua e utilizá-la em diversas situações.

A valorização da pronúncia foi enfatizada também por Lima (2009), ao realçar que a valorização da pronúncia, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, não deve estar voltada apenas à figura do professor, mas sim respeitar o nível de proficiência do próprio aluno que não tem apenas o professor como modelo. Mais uma vez, destaca-se que é preciso, portanto, recorrer ao uso de materiais para facilitar o desempenho do professor, o que pode influenciar também

seus alunos. Nesse sentido, a utilização de materiais apropriados, como os audiovisuais, constitui uma ferramenta importante a ser mobilizada para o ensino e aperfeiçoamento da pronúncia a partir de situações reais.

Embora seja possível perceber, a partir da análise do dado, que a atividade realizada despertou o interesse dos alunos, podemos fazer uma análise que o graduando não mencionou. Existe necessidade de refletir um elemento que não foi registrado pelo observador, mas ao qual é necessário estar atento no ensino da língua: referimo-nos à atenção que deve ser dada à variedade linguística do aluno no trabalho com a pronúncia. Isso porque o desenvolvimento das habilidades da pronúncia se realiza com base em situações que fazem parte da realidade do aluno, praticando a entoação de várias palavras com base em discursos. Essa situação pode despertar o interesse dos alunos, porém é importante que o professor elabore suas atividades para facilitar a assimilação dos alunos e evitar estigmatização com base na compreensão das variações linguísticas que vão surgindo em sala de aula, uma vez que o professor trabalha com alunos de diferentes realidades sociais, ou seja, não existe homogeneidade. Efetivamente, em que a variedade linguística pode ajudar ou não a pronúncia em LI? Para responder a essa questão, buscamos as contribuições de Bortoni-Ricardo (2005, p. 109) ao pontuar que:

[...] As diferenças dialéticas do inglês ocorrem principalmente em nível fonológico. No português brasileiro, por outro lado, o hiato entre as variedades dialetais mais estigmatizadas e a norma-padrão é mais acentuado devido a notáveis diferenças morfossintáticas. Ao efetuar a tradução, o tradutor deverá decidir se incluirá traços morfossintáticos e lexicais no dialeto ou se limitará aos desvios ao nível fonológico. A decisão é tanto mais difícil porquanto os dialetos brasileiros não estão devidamente descritos como acontece com os dialetos do inglês.

O exposto anteriormente reforça a compreensão da variedade linguística dos alunos, embora a autora faça referência à tradução, o que não descarta a possibilidade de considerar esse aspecto ao trabalhar a pronúncia, por causa das variedades dialetais dos alunos que podem influenciar a pronúncia deles durante o aprendizado da LI. Para isso, o estudo e o entendimento do contexto são importantes, compreendendo,

desse modo, o ambiente social ou situação de comunicação. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (op. cit., loc. cit.) pontua que:

Toda língua deve ser estudada no contexto comportamental social da comunidade que a usa, pois os componentes funcionais interrelacionais do processo de comunicação condicionam a estrutura linguística.

A citação da autora nos mostra a relevância da consideração do contexto de cada aluno no ensino da língua. Se o professor desconsiderar a variação, pode forçar os alunos a assimilarem as palavras segundo a norma padrão, o que pode fazer com que muitos se sintam mal e desestimulados. Bortoni-Ricardo (ibidem, p. 197) ainda afirma que:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedades não padrão –, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma de o professor conferir essa ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se essa contribuição foi veiculada numa variedade não padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística.

O anteriormente dito nos mostra a exigência de o professor trabalhar, considerando a coexistência de mais de uma variedade linguística, enquanto língua materna, no ensino da LI, para que os alunos possam interagir ativamente, perceber as variações, estando conscientes das diferenças que existem no uso da língua em função da procedência de cada um, influenciada pelas situações sociais da comunidade deles. Muitos alunos que estão em sala de aula vêm de áreas não-urbanas, com uma forma de falar diferente do padrão de aceitabilidade dos alunos da comunidade urbana que, em algumas ocasiões, apresentam algumas diferenças, a exemplo da variação do /r/

ora realizado como [λ], ora como [h], ora como [X], e até mesmo não realizado, apagado em finais de palavra, a exemplo [ˈmaλ], [ˈma.l], [ˈmaX], [ˈmah]. O professor precisa conhecer essas situações para que consiga dar explicações aos alunos com exemplos ilustrativos para mostrar, de maneira cuidadosa, em que medida a pronúncia de uma variedade pode ou não ajudar a pronunciar os sons de LI.

O professor necessita se apropriar também de alguns aspectos diacrônicos da LI que podem contribuir para explicar a realidade da materialização normal da língua. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (ibidem, p. 107) pontuou que:

Uma breve análise diacrônica revela que no inglês havia dois pronomes: “thou”, que o pronome singular de familiaridade, e “ye” usado como pronome plural ou como pronome singular de relevância. Com a revolução da língua, “you”, que é a forma normativa de “ye”, tornou-se o único pronome de segunda pessoa. “Thou” só é empregado, modernamente, na poesia ou na literatura religiosa. Consequentemente, as dimensões de poder e de solidariedade deixaram de ser implementadas no inglês pela seleção de pronomes.

A compreensão da evolução temporal também pode facilitar o trabalho da pronúncia e escrita para situar a utilização de terminologias e o progresso delas ao longo dos tempos; isso possibilita ao aluno a assimilação e o entendimento histórico da própria língua e das variações que vão acontecendo periodicamente. Essa visão compreende a língua como um processo interativo, dinâmico. Isto é, ao agir dessa forma, o professor pode despertar um maior interesse do aluno pelo aprendizado da LI e desenvolver a criticidade nele. Outros exemplos podem servir para analisar a motivação durante a atividade de pronúncia e escuta. A consideração da variação ajuda a despertar um maior interesse do aluno, o professor pode explicar também as diferenças da pronúncia inglesa e americana e novamente podemos tomar como exemplo o fonema /r/, em final de palavra: [ˈkaR] americano e [ˈka:Ø] britânico, daí quem tem a pronúncia retroflexa (“r” caipira) tende a pronunciar mais adequado ao inglês americano, por causa da supressão de algumas letras na pronúncia do inglês americano.

O ensino da LI de maneira contextualizada propicia maior participação dos alunos no aprendizado da língua, o que tem relação

com a recomendação da proposta curricular de Criciúma (2008), segundo a qual uma das tarefas primordiais no ensino da LI é fazer com que o aluno, independentemente da sua origem ou gênero, goste da experiência com a língua e o resultado disso é o desencadeamento da construção dos sentidos referentes à aprendizagem. Isso significa que o professor, durante o ensino da LI, faça o esforço no sentido de ajudar a construir os conhecimentos junto aos seus alunos, a partir de situações que podem gerar significado a eles para que esses se envolvam cada vez mais nas atividades de estudo da LI e que essa prática sirva de base para utilização dos conhecimentos adquiridos nas experiências vindouras. A seguir, apresentamos outro dado que envolveu a pronúncia e a escuta. Conforme podemos constatar no seguinte registro:

[...] Na sequência, a professora explicou a diferença entre *some* e *any* por meio de frases afirmativas e negativas, as frases eram descontextualizadas e não ofereciam condições suficientes de aprendizagem para o aluno. A pronúncia da professora deixou a desejar, assim como a explicação foi consideravelmente vaga. Aparentemente os alunos não entenderam a diferença entre as palavras explicadas. Depois da explicação, os alunos deveriam copiar as atividades do livro para o caderno, atividade na qual continha algumas frases em LI com espaços em branco para serem completados com os artigos indefinidos. Não houve repetição das palavras e frases, por isso desperdiçou-se uma grande oportunidade de praticar a oralidade e possível correção de pronúncia. [RE02SCCRID02, 2013].

O que apreendemos na prática pedagógica, por meio do olhar do observador, foi o modo como se deu sua pronúncia, que pode gerar desmotivação por parte dos alunos durante o aprendizado da LI, já que a pronúncia da professora “deixou a desejar” e a explicação “aparentemente” não realçava diferenças de uso dos termos problematizados, o que causou incompreensão dos conteúdos.

Vale salientar mais uma vez a necessidade de que o professor, como orientador, busque formas de trabalhar as diferenças na pronúncia das palavras, não somente para construir conhecimentos e interagir com os alunos, mas para valorizar a prática oral da língua alvo junto a eles. Ele precisa trabalhar na conscientização do aluno e ajudá-lo a

identificar, como já realçamos anteriormente, as diferenças linguísticas, mas para isso, o professor deve ter conhecimento desse processo, senão não vai ajudar o aprendizado do aluno, pelo contrário, pode prejudicá-lo. Isso pode ser observado nos estudos feitos por Bortoni-Ricardo (2005, p. 196), ao afirmar que:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou desconhecimento que o professor tem da regra.

O papel do professor na orientação da atividade de ensino da LI requer dele conhecimentos específicos da língua e também do contexto para que o processo de ensino-aprendizagem da LI ocorra sem grandes constrangimentos. A citação anteriormente mencionada reforça este aspecto, porque o professor precisa fazer com que os alunos entrem em atividade de estudo e, para isso, é importante trazer para a sala de aula atividades que despertam o maior interesse do aluno pelo aprendizado da língua, mostrando que se realiza no processo de interação.

Depois da análise dos aspectos relacionados à pronúncia e à escuta, vamos analisar, na etapa subsequente, ações da prática pedagógica que espelham a motivação durante a aula de leitura.

6.5 MOTIVAÇÃO DURANTE A LEITURA

A leitura é considerada por muitos estudos como prática relevante para que o aluno possa se apropriar dos conteúdos escolares, contudo, em nível de competência, não há destaque quanto ao tratamento didático para o seu desenvolvimento com vistas a torná-la uma prática. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2012, p. 25). A leitura propicia o desenvolvimento do intelecto do aluno e no aprendizado é indispensável, até porque, no espaço escolar, o aprendizado depende essencialmente dela. A importância da leitura não se restringe apenas ao espaço escolar, mas sim às diversas atividades cotidianas do sujeito inserido numa sociedade cada vez mais dinâmica em que o código

escrito é visto como uma ferramenta fundamental no processo de comunicação.

Para Paiva (2010), a leitura é um componente que está presente nas nossas vidas e em muitas atividades, como as de trabalho, diversão, entretenimento ou familiares. No processo de ensino-aprendizagem da LI, é necessário que os alunos desenvolvam competências leitoras que lhes permitirão compreender os conteúdos que são trabalhados em sala de aula e, conseqüentemente, em outros espaços. Por meio do desenvolvimento dessa competência, os alunos interagem com o texto e com o autor e produzem sentidos, utilizando seus recursos cognitivos e seus conhecimentos prévios. Especificamente na aula de LI, supõe-se que uma das habilidades que o aluno deve desenvolver é a de leitura, aprimorando sua competência leitora, e sua preparação para viver em uma sociedade que requer a inserção às práticas letradas, constituindo-se na e pela vida social do indivíduo. Nessa linha de pensamento, Martins (2012, p. 29) afirma que:

O ato de ler permite a descoberta de características comuns e diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas; incentiva tanto a fantasia como a consciência da realidade objetiva, proporcionando elementos para uma postura crítica, apontando alternativas.

Mais uma vez, podemos apreender a relevância da leitura na compreensão da realidade social do sujeito e na vida do aluno. Embora muitos considerem a leitura como uma das práticas fundamentais na construção do conhecimento, sobretudo nas aulas de línguas, querendo aqui especificar a questão da LI, muitas práticas ainda não são as mais adequadas e, quando isso acontece, os alunos não desenvolvem o gosto pela leitura, não a compreendem, não a significam.

Vejamos outra prática sobre leitura que encontramos no registro da acadêmica:

Antes de começarem as leituras individuais, a professora colocou para tocar o CD com a leitura do texto que está no livro didático *On Stage, Unit 1*, para que os alunos prestem atenção à pronúncia do que terão de ler em seguida. Os alunos começam a ser chamados por ordem alfabética para fazer a leitura individual do mesmo texto na mesa da professora. Enquanto se encaminham até a frente da sala. O assunto e o entendimento do texto não são discutidos, a professora apenas distribui pontos pela leitura de um parágrafo que o próprio aluno escolhe. Enquanto alguns ainda fazem suas leituras individuais, a professora pede que todos os alunos preparem seus cadernos de inglês para apresentar a ela, para conferir se todos fizeram as atividades das aulas anteriores, as quais incluíam uma tradução. Muitos alunos, os quais não haviam feito as tarefas, começam a copiar dos colegas ali mesmo, sem se esforçarem para esconder da professora, a qual também não se importa com a atitude dos alunos. Terminadas as leituras, a professora volta a chamar um aluno de cada vez, em ordem alfabética, para verificar seus cadernos. Alguns alunos no fundo da sala estavam fazendo gracinhas, a professora, sem antes tentar chamar a atenção deles calmamente, levanta o tom e se refere a eles como “babacas”, dizendo que se não parassem de incomodar seriam retirados da sala. Palavrões são comuns em sala de aula, tanto por parte dos alunos quanto por parte da professora, e a ausência de respeito é visível. [RE06SCCRID02, 2012].

O exposto nos leva a perceber que a atividade sobre leitura que a professora parecia querer conduzir não foi exitosa. Trata-se da mesma prática relatada no dado da relação professor-aluno. É possível notar, junto ao dado acima, que a observadora notou que o trabalho de leitura não foi muito interessante. E, de acordo com o que podemos apreender no registro, também a relação professor-aluno não é a desejada, porém nesta análise não vamos mais discutir a interação entre o professor-aluno durante o aprendizado da LI, uma vez que já a realizamos no tópico anterior. E como já nos referimos anteriormente quando não há uma boa relação entre os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, isso dificulta o aprendizado do aluno e dificilmente ele se envolve de

maneira ativa na atividade de estudo, o que provoca desinteresse. Mais uma vez podemos reafirmar a importância de que a professora procure organizar as atividades de leitura, fazendo com que seus alunos percebam os significados reais da tarefa que eles estão realizando naquele momento, olhando para a leitura como uma das habilidades indispensáveis ao aprendizado.

A atividade poderia ser explorada de outra maneira para que fizesse, de alguma forma, sentido para os alunos, procurando sempre mecanismos para levá-los a perceber a pertinência da leitura na aula de LI, nas atividades escolares e na vida social deles. Conforme assevera Tomich (2009), é importante conscientizar os alunos que a compreensão leitora é um aspecto fundamental das aulas e deve ser mobilizada a seu favor; e essas devem ser realizadas por meio de diversas atividades e textos propostos. Ou seja, o professor precisa procurar formas para incentivar o gosto pela leitura, explorando estratégias diversas nos seus alunos durante as aulas, destacando o papel da leitura na construção e apropriação de conhecimentos.

Tomich (op. cit.) propõe, ainda, que a leitura seja encarada como um aspecto que facilita a busca de conhecimentos de variadas ordens, de diversas perspectivas culturais, por meio de uma língua e, no caso específico, da inglesa. Isso só acontece quando o professor percebe, de forma adequada, esses elementos intrínsecos à leitura e busca procedimentos para fazer com que o aluno consolide e amplie sua prática leitora sem forçar nem tão pouco ameaçar ou chantagear por meio da atribuição de notas negativas durante o processo de leitura.

O professor precisa mostrar aos seus alunos os procedimentos próprios para que se verifique a compreensão leitora durante as aulas de LI. Quando as atividades de leitura são bem organizadas, os alunos prestam atenção e participam de maneira ativa, porque o objetivo da aula está evidente, daí passa a fazer sentido, eles ficam motivados e isso, na maioria das vezes, gera resultados positivos no seu aprendizado. Para Paiva (2010), o processo de leitura depende de vários componentes, desde que seja entendida como um processo de construção de significados, porém, para que isso aconteça, o sujeito leitor precisa ter certas habilidades que lhe permitirão processar as informações, utilizando seus conhecimentos prévios, ou seja, seu conhecimento de mundo e também seu conhecimento linguístico. Nesse sentido, a leitura é um ato de interação, mas a compreensão envolve vários fatores que

podem ser contextuais ou cotextuais¹² para que o leitor possa processar a informação de maneira a apreender o todo discursivo. Quando o leitor se depara com informações do texto que não lhe permitem acionar seus esquemas cognitivos, a construção de sentidos se torna difícil. Essa situação pode ocorrer também em face dos elementos linguísticos, como, por exemplo, o vocabulário, que pode não ser de domínio do leitor.

É importante criar e promover o ensino de estratégias de leitura que vão permitir ao sujeito leitor a utilização de diversos procedimentos para que haja maior envolvimento e interesses, o que permitirá a construção de sentidos a partir das informações que o autor coloca no texto que precisam ser associadas aos conhecimentos prévios do leitor. De acordo com Kleiman (1998), as estratégias de leitura são consideradas como operações ou procedimentos regulares que facilitam a compreensão do texto. Essa construção de sentido geralmente é feita pelo leitor proficiente, que não recebe apenas as informações dadas pelo escritor do texto, mas sim compreende de forma abrangente o significado do texto por meio de pistas, induções, deduções etc.

Segundo Paiva (2010), no aprendizado da LI existem duas estratégias de leitura mais referenciadas por pesquisadores que procuram entender e mostrar a habilidade de leitura. Essas geralmente são o *scanning* e o *skimming*. *Scanning* é uma estratégia que permite ao leitor obter informação de um texto sem precisar ter uma atenção específica em cada palavra. Enquanto que *skimming* refere-se à leitura rápida para perceber as ideias-chave ou os conceitos principais de uma determinada obra ou assunto. A utilização desses procedimentos propicia uma visão ampla ao aluno. Corroborando, Boéssio (2006) diz que o uso de estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira – inglês visam a ampliar as habilidades de leitura dos alunos, estimulando o senso crítico e o pensamento reflexivo na interação com o texto. A autora realça ainda que a utilização de estratégias de leitura facilita a interação leitor-texto. E segundo ela, no ensino de LI podem ser trabalhadas algumas como: *skimming*, *scanning* e *prediction*. *Skimming*,

¹² “Cotexto” e “contexto”. Segundo Kleiman (2013), os aspectos do cotexto são aqueles referentes a questões linguísticas que aparecem geralmente no texto como questões morfológicas, lexicais etc. Enquanto que as questões do contexto estão relacionadas aos conhecimentos prévios que o sujeito possui. Ou seja, os conhecimentos de mundo que ajudam a associar a informação nova à já possuída para que o texto faça sentido ao leitor.

como já observamos em Paiva (op. cit.), é uma estratégia que visa a fazer uma leitura muito rápida com vista a procurar um elemento específico; e *scanning* é uma estratégia que consiste na busca da forma de organização do texto. Já *prediction* é uma estratégia de leitura que permite ao leitor prever ou fazer adivinhações das ideias que aparecem entre os textos a partir da sequência lógica proposta pelo leitor.

Durante o processo de leitura, as estratégias jogam um papel preponderante, porque seu desconhecimento pode dificultar práticas pedagógicas que promovam a compreensão e a construção de sentido por parte do leitor, que deverá estabelecer os objetivos e anseios da própria leitura para que consiga ter êxitos. Se o leitor não estabelecer devidamente os objetivos, a leitura pode se tornar um fracasso. Não basta que os objetivos estejam devidamente estabelecidos. É necessário que o sujeito recorra a uma série de procedimentos ou estratégias de processamento de texto e essas possibilitarão ao leitor o levantamento de hipóteses, as inferências utilizando as estratégias.

6.6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAPÍTULO

Este capítulo nos ajudou a perceber como os observadores encaram a prática pedagógica do professor de LI e de que forma essas práticas têm contribuído na motivação do aluno, ou em que medida fazem com que ele esteja desinteressado em aprender inglês. Portanto trouxemos os aspectos em que os indícios motivacionais estão mais evidentes. Não obstante, existem outros que podem influenciar esse processo. Em face disso, foi possível fazer algumas inferências e trazer algumas considerações finais que aparecem a seguir, no capítulo das conclusões desta nossa investigação.

7 CONCLUSÕES

Tendo em conta o que foi abordado e analisado ao longo desta pesquisa, trouxemos algumas conclusões que não significam o esgotamento da problemática apresentada no início e no decorrer do trabalho, mas sim o desdobramento necessário de estudos futuros relacionados à motivação e ao estudo da LI, fazendo a defesa sempre quanto ao aspecto motivacional como componente fulcral no aprendizado. Assim, as reflexões, bem como as análises trazidas por esta investigação, nos permitiram inferir que a motivação joga um papel importante no aprendizado do inglês, em função de que toda atividade que o sujeito realiza depende sempre de um motivo que faz com que o indivíduo execute várias ações com vistas a satisfazer uma determinada necessidade.

No processo de ensino-aprendizagem da LI, insistimos que a motivação deve estar sempre presente, por ser considerada elemento preponderante na atividade de estudo do aluno. Dizendo de outra forma, portanto, para a realização de qualquer ação, a motivação precisa estar presente em primeira instância. Os estudos de Talízina (1987 *apud* NÚÑEZ, 2009) mostram que a motivação é o ponto inicial antes mesmo da realização de qualquer tipo de ação, pois visa à preparação dos alunos para que possam construir novos conhecimentos. Isso quer dizer que se a motivação é ponto de partida da ação, ela precisa estar presente em todas as atividades que o sujeito realiza para que os objetivos preconizados sejam alcançados com êxito. E, no estudo da LI, é necessário levar em consideração esse processo.

Durante o aprendizado do inglês, acreditamos que a questão motivacional propicia a criação da necessidade do estudo dessa língua, e isso desperta maior interesse do aluno que, ao se envolver de maneira ativa nas atividades de estudo, vai começar a perceber que o inglês é um componente pertinente na apropriação e construção do conhecimento científico, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento de seu intelecto para que ele tenha postura crítica perante o mundo. Portanto se fez necessário entender os inúmeros fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem da LI. E isso requer compreender que aspectos possibilitam despertar maior interesse pelo estudo do inglês e quais são os que concorrem na desmotivação do aprendente. “A motivação para aprender é sempre determinada por valores que apoiem e justifiquem a aprendizagem como atividade de estudo” (NÚÑEZ, 2009, p. 99). Logo, é importante ter uma compreensão desses valores que estão relacionados aos motivos que levam o aluno a entrar em atividade de estudo durante o

aprendizado da LI; essa compreensão precisa ser feita a partir das condições objetivas do aluno, encarando sempre a interação como aspecto principal ao aprendizado da língua.

Como nos propusemos ao delimitar o objetivo geral dessa investigação, realizamos algumas análises para perceber o papel desempenhado pela motivação no aprendizado da LI a partir das observações feitas por acadêmicos. Lembramos que os dados analisados foram coletados nos relatórios de estágio dos alunos da graduação da UNESC, do curso de Letras – Português/Inglês. Eles ajudaram de maneira significativa na análise, na medida em que pudemos expor o modo pelo qual a motivação está presente ou não na aprendizagem do aluno durante as aulas de inglês.

No decorrer da análise, a percepção de que a motivação pode ser um fator determinante quanto ao desinteresse dos alunos pelo estudo da LI dependeu de vários fatores que influenciam esse processo, como, por exemplo, a relação professor-aluno, do ponto de vista de sua interação, porque, em algumas ocasiões, notou-se que a interação entre os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, no mínimo, não era a desejada enquanto prática pedagógica que transforma, acarretando o desinteresse dos alunos pelo aprendizado da língua, não possibilitando assim o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

A interação precisa ser vista como primordial nas relações humanas, bem como do sujeito como um ser histórico inserido dentro de uma cultura que possibilita a comunicação dos interlocutores que se relacionam durante a aprendizagem da LI. Quando a relação entre professor-aluno é a esperada, adequadamente situada, os laços de amizade e afetividades se fortificam como consequência, e isso faz com que o aluno seja proativo na aula e motivado durante o aprendizado. Corroborando com esse posicionamento, Krashen (1981) afirma que, no aprendizado da língua, o professor pode fazer a diferença na motivação de seus alunos por meio, portanto, de um ensino com carácter afetivo. Esse ensino pode proporcionar o gatilho para o estabelecimento da motivação, das atitudes, da autoconfiança, bem como no equilíbrio dos níveis de ansiedade. O autor realça ainda que, quando não existe essa afetividade, isso pode obstaculizar a internalização dos conhecimentos linguísticos, uma vez que os níveis emocionais podem estar muito baixos, o que não facilita a criação de necessidades e, consequentemente, a motivação do aluno em aprender e apreender a língua.

Outra questão que pudemos apreender durante a análise é que, quando os professores realizam atividades que fazem sentido na vida do

aluno, isso desperta o maior interesse deles pelo aprendizado da língua, por, entre outros fatores, promover a apropriação dos conteúdos específicos da língua-sistema e da língua-discurso inglesa. O exemplo disso foi quando se analisaram aspectos da prática pedagógica do professor durante as atividades de tradução, a maneira como ele orientou a atividade despertou certo interesse dos alunos, porque os vídeos e áudios que trouxe para a sala de aula fizeram com que os alunos participassem ativamente na aula.

Outro destaque foi que, embora tenhamos verificado nos registros dos graduandos da UNESC, os observadores não perceberam informações do trabalho que poderiam remeter à variação linguística. Tecemos algumas considerações acerca do modo como algumas variedades, em função de sua pronúncia, por exemplo, podem contribuir para a aprendizagem da LI; ou mesmo a problematização acerca das variedades, tanto do inglês quanto do português, podem deixar em nível de consciência algumas dificuldades que podem ser superadas. Portanto é importante que, numa aula com esse carácter, sejam observadas as variedades presentes possíveis, já que os alunos vêm de contextos culturais diferentes. Essa diferença talvez seja derivada de muitas influências, algumas estão ligadas aos movimentos migratórios que atingiram o Brasil no Século passado.

Na aula de LI e, principalmente, nas atividades que visam a aperfeiçoar a pronúncia e a escuta, é necessário que o professor conduza, cuidadosamente, e fique atento a esses detalhes, de modo a estar alerta àquelas situações que dificultam o aluno a pronunciar algumas palavras de uma forma diferente. Os cuidados, nesse tipo de atividade, são necessários para não estigmatizar o aluno, averiguando mecanismos que lhe permitam estar mais envolvido ao estudar a LI.

No decorrer da análise, deparamo-nos com uma prática recorrente: referimo-nos à cópia que, em muitas ocasiões, foi feita de maneira mecânica, o que contribuiu para que os alunos estivessem passivos e desestimulados. Na medida em que fomos interpretando os dados, ainda podemos fazer uma apreensão que, simultaneamente à atividade de cópia, concorreu o desinteresse dos alunos, sobretudo em situações que denotavam que o trabalho pedagógico se limitava a unidades de trabalho que não eram gêneros ou mesmo textos, mas estruturas estáticas, de forma fragmentada. Essa situação não contribuiu na aprendizagem significativa e, como já dissemos no capítulo da análise, a fragmentação de texto impossibilitou sua compreensão como uma totalidade. Essa questão, bem como as anteriormente mencionadas nos fazem chegar à conclusão de que é preciso investir na formação do

professor, criar condições materiais objetivas que facilitem seu repensar a prática, visando a suprir as principais dificuldades durante a aprendizagem da LI. Do ponto de vista das políticas públicas, já há alguns encaminhamentos. Existem alguns programas como, por exemplo, o PIBID, o OBEDUC entre outros que têm feito a aproximação entre escola e universidade, inserindo, por um lado, os professores em formação inicial junto à realidade da escola e, por outro, trazendo o professor da escola para o debate com os professores em formação. Dentro das possibilidades, contribuindo para a formação continuada por meio da socialização de conhecimentos e experiências engendradas a partir dessa aproximação. Vale realçar aqui, nos momentos em que a atividade de ensino era feita de forma contextualizada, o aprendizado ocorria com êxito.

Como já dissemos, os resultados desta pesquisa permitiram compreender o papel da motivação no estudo do inglês, bem como da complexidade do processo que esse conceito envolve. Com a realização da presente investigação, foi possível, ainda, obter contribuições que serviram de base de conhecimentos teóricos quanto à temática do papel da motivação no aprendizado do inglês, partindo de pressupostos das diferentes contribuições teórico-científicas relacionadas ao tema, trazendo reflexões de uma visão interacionista que considera a interação como ponto principal no aprendizado da língua, olhando o aluno como um ser sócio-histórico influenciado por aspectos imediatos que fazem parte da sua realidade.

Conforme Bakhtin (2009), as condições sociais imediatas determinam qualquer aspecto da expressão ou enunciação. Isso quer dizer que esse processo depende do contexto social em que cada indivíduo está inserido. Nesse sentido, Dörnyei; Ushioda (2011) assevera que ao perceber os fatores associados à motivação durante a aprendizagem da segunda língua, os alunos são considerados como sujeitos localizados dentro de um contexto histórico-cultural, com suas particularidades. Esses pressupostos podem ser confirmados nos estudos realizados por Vygotski (2007), pois, segundo ele, os fenômenos precisam ser estudados e compreendidos como sistemas que se movimentam e que, durante esse percurso, eles podem mudar. Isto é, existe interação permanente e contínua entre processos internos do sujeito e influências que provêm do mundo social. Nesse sentido, as apropriações do conhecimento, bem como o seu desenvolvimento resultam das influências e das diversas experiências individuais, porque cada uma delas vai propiciar um significado particular, influenciado sempre pelas condições sociais. Se as experiências propiciam acepções

particulares, o conhecimento a ser assimilado pelos sujeitos deve fazer sentido para que a internalização e a externalização ocorram como processos interligados.

O anteriormente exposto, entendido numa perspectiva vigotskiana, significa que o aprendizado se verifica principalmente quando se tem uma compreensão da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha, chamada como zona de desenvolvimento real, e aquilo que ela é capaz de realizar com a ajuda do adulto ou de alguém mais experiente, entendida como zona de desenvolvimento potencial. O professor, ao planejar e orientar as atividades de ensino durante o processo de ensino-aprendizagem da LI, precisa considerar essas instâncias conceituais, para buscar sempre ações pedagógicas que façam sentido ao aluno durante a atividade de estudo.

Do ponto de vista prático, o presente estudo proporciona um diagnóstico do papel desempenhado pela motivação durante o aprendizado nas aulas de inglês, mostrando como os acadêmicos observaram essa questão complexa nas práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino-aprendizagem da LI, registrando, desse modo, os aspectos que podem despertar ou não um maior interesse dos alunos pelo estudo dessa língua.

Os resultados deste estudo apontam que as pesquisas realizadas têm demonstrado como a motivação e o aprendizado do inglês devem caminhar sempre juntos para que a formação humana se realize da melhor maneira possível. Para atestar essa conclusão, lembramos a posição de Dörnyei (2005), cujas pesquisas revelam que a motivação é o principal aspecto que leva o indivíduo a executar determinadas ações, e ela dá sustentabilidade à atividade, uma vez que a persistência e o desempenho dependem dela. Do mesmo modo, Gardner; Lambert (2001) pontua que um indivíduo motivado tende a realizar melhor a tarefa de aprender uma determinada língua.

Aos buscarmos as diversas contribuições teóricas e ao estabelecermos uma relação com os dados interpretados, podemos concluir que as pesquisas realizadas nessa área ainda são poucas. Portanto, os pesquisadores da lingüística e da educação precisam avançar mais, problematizando o assunto de maneira a superar possíveis dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da LI, e que esta seja encarada como uma disciplina importante como as demais, que contribui no desenvolvimento da personalidade do aluno.

Por fim, registramos que as limitações que podem ser encontradas nesta investigação talvez possam servir como ponto de partida para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C.; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

AZEVEDO, C.B.; TARDELLI, M.C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHITIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALANCHO, M.J.S.; COELHO, F.M. **Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática**. São Paulo: Texto, 1996.

BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BERGER, M.A.F. **O papel da Língua Inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. São Cristóvão, SE: NPGED, 2005.

BOCK, A.M.B. (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOÉSSIO, C.P.D. **Estratégias de leitura em sala de aula de língua estrangeira – inglês**. 2006. 118p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200617242003016014P2>>. Acesso em: 29 mar 2014.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós Chegemo na escola e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRAGHIROLI, E.M. et al. **Psicologia geral**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 18 mar 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. Educational Psychologist. In: BZUNECK, J.A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRUNER, J.S. **O processo da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

BZUNECK, J.A.; BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da Aprendizagem**. 39. ed. Petrópolis: Voze, 2011.

CAVENAGHI, A.R.A. **A Motivação de Adolescentes para Aprendizagem de Língua Estrangeira e suas Percepções do Contexto de Sala de Aula**. 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2010.

COOK, G. Language Teaching. In BAKER, M. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London–New York: Routledge, 1998. p. 117–120.

CRICIÚMA. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade: sentidos e práticas**. Organizadoras: Jádina Mara Dandolini Tasca; Maria Albertina Donato; Maristela dos Santos Machado. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 233p.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching: motivation**. 2. ed. Harlow: Longman, 2011.

FARIAS, R.A. Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de cabaceiras/PB. **Fronteira Digital**, ano II, nº 04, p. 65. dez. 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 143 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 213 p.

GALAND, B.; BOURGEOIS, É. (Coord.). **Motivar(-se) para aprender**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. 22. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 247p.: il.

GALPERIN, P.Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V.Ya. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 114-8.

GARCIA, W.E. (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: MacGraw-Hiil, 1976.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Pulibshers, 1972.

_____. **Language learning motivation: the student, the teacher and the researcher**. Texas: Foreign Language Education Conference, 2001.

_____. Motivacional variables in seconde language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, n. 13, p. 266-272, 1959.

_____. **Social Psychology and Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. The sócio-education model of second language acquositon: an investigation using LISREL causal modeling. **Journal of Language and Social Psychology**, vol. 2, 51-65, 1983.

_____. The sócio-education model of second language learning: assumptions, findings, and issues. **Language Learning**, n. 38, p. 101-126, 1988.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GONELLA, C.O.C. **A influência do material didático na motivação de aprendizes na língua inglesa em contexto de ensino público.** 2007. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

HAIDT, R.C.C. **Curso de didática geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1989. 2922p.

HUERTAS, J.A. **Motivación:** querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

JORGE, M.L.S.; PAES, M.B.G. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, A.B. **Oficina de leitura.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Editoras Pontes, 2013.

KORMOS, K.C.J. Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: a Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). **Motivation, Language Identity and the L2 Self.** Bristol: Multilingual Matters, 2009.

KRASHEN, S. **Aquisição de Segunda Língua e Aprendizagem de Segunda Língua.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEFFA, V.J. Criação de bode, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V.J.; BOTELHO, G. Por um ensino de línguas mais incluído no contexto social atual. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, D.C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, M.S. (Org.). **A língua estrangeira em sala de aula: Pesquisando o processo e o produto**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

MALHEIROS, B.T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARTINS, M.H. **O que é a leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MATTOS, A.M.A.; SOUZA, R.A. O ensino e a aprendizagem da pronúncia do inglês. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MITCHELL JR, J.V. Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. **Journal of Research and Development in Education**, vol. 25, 149-155, 1992.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

NATIVIDADE, C.E.B. **Buscando significações na aprendizagem de Inglês no ensino médio**: uma experiência de fomento de autonomia. 2009. 95f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2009.

NÉRICI, I.G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1993.

NORTON, B. **Identity and Language Learning**: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow: Longman, 2000.

NÚÑEZ, I.B. **Vygotsky, Lieontiev e Galperín**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias práticas ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OXFORD, R.L. **Language learning motivation**: Pathways to the New Century. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999.

PAES, M.B.G.; JORGE, M.L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Inglês na escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

_____. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância social**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PIAGET, J. E tangage el la pensee ehe enfant. **The language anil thought if the childf**. Neuchatel: Delachaux & Niestle, 1923.

RAMOS, P.; RAMOS, M.M.; BUSNELLO, S.J. **Manual prático de metodologia da pesquisa**. Blumenau: Acadêmica, 2003.

SALVADOR, A.D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos: elaborar projeto de pesquisa**. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SIENA, O. **Metodologia da pesquisa: elementos para a elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Porto Velho: [s.n.], 2007.

SILVA, G.B.A.; SIQUEIRA, D.S.P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, K.A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. da (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. São Paulo: Pontes Editora, 2010.

SILVA, V.F.; ESTARNECK, E.S. Motivação no ensino de língua inglesa: uma experiência de observação em uma escola pública. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, vol. 01, n. 07, p. 71, ago. 2010.

SOUZA, R.A. A Língua Inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D.C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STEGER, M.B. **Glogalization and culture**. Oxford: Polith Press, 2003.

TOMICH, L.M.B. Aquisição de leitura em Língua Inglesa. . In: LIMA, D.C. de (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – UNAHCE. Alteração de Resolução 09/2008. Câmara de Ensino de Graduação. Anexo da resolução nº. 02/2009. Colegiado da UNAHCE.

Regulamento de estágio do Curso de Letras da UNESC. Criciúma: 2009, p. 2.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Crítica de métodos de influência educacional**. Moscou: Casa de publicações do trabalhador da educação, 1929.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

_____. **Tue Function and Fate of Egocentric Speech**. Proceed, of the Ninth Intern. Congr. of Psychol. New Haven, 1929.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VILLA, C.C. **A leitura sem fim: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual de Içara (SC)**. 2012. 214f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense.
Criciúma, SC, 2012.