

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Wagner Oliveira da Silva

“O ensino da língua inglesa no contexto da escola pública: um estudo sobre fatores desmotivadores.”

Belo Horizonte
2015

Wagner Oliveira da Silva

“O ensino da língua inglesa no contexto da escola pública: um estudo sobre fatores desmotivadores.”

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Maria Alice Moreira Lima

Belo Horizonte

2015

Wagner Oliveira da Silva

O ensino da língua inglesa no contexto da escola pública: um estudo sobre fatores desmotivadores.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Maria Alice Moreira Lima

Aprovado em _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Maria Alice Moreira Lima – Faculdade de Educação/UFMG

Fernanda do Valle Correa Ramos – Faculdade de Educação/UFMG

RESUMO

As pesquisas sobre motivação na aprendizagem de língua inglesa (LI) revelam crenças de professores de escolas públicas e estudantes de Letras, seja pela importância dada aos cursos de línguas, seja pelas dificuldades encontradas no contexto da educação pública. Alguns pontos comuns sobre essas crenças são encontrados na literatura aqui analisada, a exemplo de Miccoli (2007), Gasparini (2005), Pessoa e Pinto (2013), entre outros, sobre fatores negativos que desmotivam o ensino e a aprendizagem dessa língua, segundo os professores entrevistados. Com isso, a desmotivação é considerada como um fator importante para reflexão sobre as práticas de professores. Este trabalho também faz uma reflexão sobre fatores observados durante a minha experiência vivida ao longo de dez anos em escola pública, situada em uma comunidade de risco, com cotidiano atribulado, a qual atende comunidades de risco. Nesse sentido, a demanda do contexto social de suas comunidades é considerada um fator desmotivador a ser contemplado, à luz dos documentos referentes à educação básica, na proposta de eixos transversais, visando a qualidade no ensino da língua inglesa.

Palavras-chave: Motivação; Desmotivação; Língua Inglesa; Escolas Públicas; Contexto Social.

SUMÁRIO

Introdução	6
Capítulo 1. Da Motivação	9
1.1 Motivação no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.....	10
1.2 Desmotivação: algumas definições	12
1.3 O quanto depende do professor.....	14
1.4 Reflexão sobre entrevistas com professores.....	15
1.5 Abordagem e motivação	17
1.6 Material didático, planejamento e motivação	19
1.7 Avaliação e motivação.....	21
1.7.1 A responsabilidade do professor na avaliação	22
1.7.2 A responsabilidade do aluno na avaliação	24
Capítulo 2. Outros fatores que influenciam a motivação dos alunos	25
2.1 Cenário e motivação dos alunos.....	25
2.1.1 Cenário de escola ou cursos de línguas?	25
2.1.2 Espaço: limitação ou flexibilização.....	27
2.2 Sobre a natureza sociocultural da linguagem	28
2.3 Relações e fatores afetivos – um ponto positivo.....	29
Capítulo 3. Experiência na Rede Municipal de Belo Horizonte, como foco na Escola Municipal Oswaldo Cruz (EMOC)	30
3.1 O contexto social das comunidades do entorno da escola.....	30
3.2 A infrequência como manifestação de ordem de prioridades	33
Capítulo 4. Análise das relações entre motivação e contexto social dos alunos	35
Capítulo 5. Considerações Finais	38
Capítulo 6. Esboço de proposta de intervenção	40
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO:

Não há dúvida sobre o direito e a importância de aprender uma língua estrangeira na rede pública, seja por oportunidade de acesso a outras culturas, ampliando o conhecimento em diversas áreas, seja por sua contribuição ao desempenho na língua materna, possibilitando ao aprendiz identificar novas formas de comportamento e expressão, entre outros. Apesar da importância de aprender língua inglesa (LI), o ensino da disciplina não ocupa posição privilegiada na formação do aluno, como as outras disciplinas do currículo escolar. Pesquisas feitas sobre diferentes aspectos das práticas nas redes públicas, seja com professores de escolas públicas ou com estudantes de Letras, apresentam fatores de destaque no tocante ao ensino de Língua Inglesa, tais como motivação, crenças, imaginários e aprendizagem. Uma relevância dessas pesquisas é que dão voz aos que estão ou poderão estar engajados em práticas semelhantes, indicando como a motivação dos professores e alunos pode vir a ser influenciada.

Pude perceber a importância dessas pesquisas lecionando Inglês nos últimos dez anos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas redes municipais de Belo Horizonte, Betim e Contagem. Percebi que o ensino da Língua Inglesa se constitui num grande desafio para a maioria dos professores. Esse fato pode estar associado a diversos fatores, tais como: heterogeneidade das turmas, quantidade inadequada de alunos na sala de aula, falta de recursos multimídia, carência de material didático, o próprio despreparo de alguns professores e, principalmente, a gradativa falta de motivação e autoconfiança dos alunos em aprender inglês por motivos diversos, também externos à escola, alguns dos quais serão comentados nesta reflexão.

Esses fatores são identificados em pesquisas que abordam o assunto da motivação, tanto no ensino como na aprendizagem de Língua Inglesa, a exemplo de Shutz, que elenca alguns fatores como o número de alunos por sala, além de métodos e avaliações tradicionais, que têm foco na tradução ou gramática. Outros relatam pesquisas com entrevistas e/ou depoimentos de professores de escolas públicas, a exemplo do trabalho de Miccoli (2007), que analisa experiências de professores de Língua Inglesa, com o objetivo de incentivar a pesquisa sobre desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula, e Zolnier (2007), que observou por entrevista com

uma professora do Ensino Fundamental de alunos de 4ª a 8ª série, que a motivação destes decresce à medida que vão mudando de série, seja devido ao material, método ou a sala de aula, os quais fazem comparação as escolas particulares, entendidas como mais enriquecidas nesse sentido. Nos relatos também há a análise discursiva feita por Gasparini (2005), de alguns alunos de Letras, a qual busca identificar os sentidos de ensinar língua inglesa no Ensino Fundamental ou Médio, comparados aos cursos livres de Língua Inglesa.

Este trabalho faz uma modesta análise da literatura e pesquisas acima, sobre a motivação de professores e alunos no ensino e aprendizagem de inglês. Entretanto, é importante ressaltar que pouco tem sido observado sobre certa resistência proveniente das manifestações da realidade dos alunos de comunidades no entorno das escolas públicas, algumas das quais são grandes aglomerados com habitantes em situação de pobreza, vulnerabilidade e/ou risco social. Essa resistência exerce influência nos membros das comunidades e, por conseguinte, nos alunos e na relação que mantêm com as escolas que os atendem, de modo que podem afetar a sua motivação de maneira negativa.

Em concordância com o que diz Miccoli, (2007), o trabalho busca apontar “para a necessidade de se ampliar a base de experiências, reconhecer o desafio que a realidade da situação de ensino de Língua Inglesa representa para os professores e contribuir para sua superação”. (Miccoli, p 47). Assim, pode-se entender que a motivação dos professores e a dos alunos é um desafio inerente ao contexto de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa, no caso, nas escolas públicas. Portanto, o conceito de motivação está entreposto aqui, em dois pontos de vista: 1) a motivação do aluno para a aprendizagem de Língua Inglesa, e 2) a motivação de quem ensina a Língua Inglesa, uma vez que pode ser afetada pela motivação de quem aprende. Em outras palavras, devido ao fato de que o professor possui crenças no tocante à sua prática, ele é, portanto, passível de motivação, e é com base em sua determinação que ele planeja e ministra as suas aulas. Esta pesquisa entende que uma motivação, de certo modo, existe em função de outra: ou seja, o professor é motivado em sua prática de acordo com as demandas e motivação de seus alunos. Portanto, este trabalho fala sobre motivação de ambas as partes.

Por outro lado, esta pesquisa também busca as diretrizes apontadas nos documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a as Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros, os quais são referência para a educação no país. O trabalho contempla os direitos e acesso ao ensino de língua estrangeira (LE) dispostos na Lei de Diretrizes e Bases, assim como o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre o objetivo do ensino da língua estrangeira – no caso, a língua inglesa – com foco no Ensino Fundamental, a fim de apontar as diretrizes indicadas nesses documentos para o ensino de língua estrangeira (LE), os quais contemplam mais amplamente a aplicabilidade do ensino de Língua Inglesa nos contextos das escolas públicas.

Portanto, este trabalho deseja refletir sobre os aspectos acima, partindo de uma análise da literatura relacionada e buscando referência de diretrizes na legislação, além de levar em conta a experiência de trabalho por mim vivenciada nos dez anos de ensino na rede de Belo Horizonte. Nessa direção, propõe também analisar elementos observados na experiência de minha prática no que se refere ao contexto social dos alunos, comum a muitas escolas públicas, com o objetivo de ampliar a compreensão desse contexto, buscando oferecer subsídios para intervenções que possam minorar os problemas enfrentados pelos professores de Língua Inglesa nas escolas públicas. Os aspectos elencados foram a motivação de professores e alguns fatores que podem motivar e/ou desmotivarem os alunos. Também são apontados elementos do contexto social de comunidades usuárias de escolas públicas, as quais trazem em si demandas, nem sempre levadas em consideração no tocante ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

O capítulo um trata, primeiramente, de definir a motivação referida acima. Em seguida, trata de alguns fatores que podem causar desmotivação na aprendizagem dos alunos, pertinentes ao contexto da educação pública, segundo algumas pesquisas sobre relatos de professores. Por fim, ainda neste capítulo, há reflexões sobre como as abordagens, o material didático e a avaliação podem influenciar a motivação.

No capítulo dois, são elencados outros fatores, considerados como elementos que também exercem influência na motivação ou na desmotivação dos alunos. Esses elementos podem estar relacionados ao espaço ou às relações sociais no ambiente escolar, os quais podem afetar a aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública. O capítulo três trata das observações feitas durante a minha experiência como professor em uma escola pública, cujo contexto social é aqui considerado como impactante para a desmotivação dos alunos. Busco apoio em dados na literatura e na legislação que confirmam o contexto socioeconômico e de risco, característico de muitas comunidades usuárias das escolas de redes públicas.

No capítulo quatro há uma análise comparativa entre o que há na legislação, nas pesquisas e nas minhas observações, onde busco apontar para soluções externas à prática e às pesquisas voltadas ao exercício da função dos professores de rede pública.

E por fim, o capítulo cinco traz as considerações finais e, ao final, no capítulo seis, o esboço de uma proposta de intervenção na escola, com exemplos simples para a execução de atividades.

1. DA MOTIVAÇÃO

O conceito de motivação é um conceito abstrato. Em princípio, por se tratar de algo que não pode ser mensurado, e, por conseguinte, por depender de muitas variáveis circunstanciais, que envolvem os diversos indivíduos que possam ser pesquisados. A motivação remete ao imaginário de quem espera, pelas crenças que tem dos resultados que se deve esperar, independentemente de suas expectativas serem conhecidas por outro. O questionamento proposto por Dornyei (2001) nos dá uma abertura para considerações importantes:

O termo 'motivação' apresenta um mistério real: as pessoas o utilizam amplamente em diversos contextos cotidianos e profissionais sem a mínima noção de que há problema em seu significado. Embora muitos de nós concordemos que ela denota algo de grande importância, quando se trata de descrever precisamente o que é esse "algo" importante, as opiniões variam de modo alarmante – pesquisadores discordam em praticamente tudo concernente a esse conceito e há ainda sérias dúvidas se 'motivação' é mais que um termo guarda-chuva obsoleto utilizado para uma vasta gama de variáveis que pouco têm a ver umas com as outras. (DÖRNYEI, 2001, p.7)

Em outras palavras, definir o conceito de motivação pode ser difícil, pois pode levar a diferentes concepções, crenças ou princípios. São diversas as definições sobre motivação, em especial devido à complexidade de cada indivíduo e suas particularidades. Porém, vamos ater aqui ao que possa remeter à motivação ou expectativa de ensino e aprendizagem de uma Língua Inglesa, ressaltando que, em algumas instâncias, a motivação de quem ensina a Língua Inglesa, ou seja, a dos professores, assim como a de quem aprende a Língua Inglesa, ou seja, os alunos, levam a observações que sinalizam uma sobreposição entre elas, durante o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

1.1 Motivação no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa

Partindo do pressuposto de que o professor deve orientar sua prática visando a motivação de seus alunos, um de seus papéis é buscar entender as expectativas dos seus alunos ou, segundo GASPARINI (2005), “entender que imagens possuem os alunos [...] sobre o ensino de inglês na escola? ” Indicando que *tais* “imagens, ideologicamente constituídas, atribuem determinados lugares ao ensino de inglês no contexto escolar “[...] (idem, p. 161). Se não podemos definir ao certo o que venha a ser motivação, ao menos podemos discernir qual o interesse em aprender. O autor

afirma mais adiante que pode haver, por exemplo, interesse em apenas executar tarefas para obter resultados satisfatórios na avaliação da aprendizagem da língua no ambiente escolar. De qualquer modo, a aprendizagem requer esforço e determinação.

Por ser um assunto promissor para investigação, a motivação leva a muitas reflexões. As pesquisas aqui analisadas tratam de objetivos e depoimentos de professores ou estudantes de Letras, os quais trazem muitas indagações sobre currículos e prioridades das escolas. Ao considerar a elaboração de currículos, por exemplo, deve-se levar em conta a definição de motivação por Cavenaghi (2009):

A motivação é definida como um processo pelo qual a atividade direcionada a uma meta é instigada e sustentada. Por ser um processo, a motivação não pode ser diretamente observada, mas inferida de comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. A motivação abrange metas que provêm direção à ação e requer atividades que envolvem esforço e persistência. A atividade motivada é instigada e sustentada, portanto, começar é importante e difícil porque envolve um compromisso para mudar e dar o primeiro passo. Em outras palavras, a motivação é responsável pelo por que das pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade e em que grau irão sustentar a atividade. (CAVENAGHI, 2009)

O professor deve sempre ter em mente a motivação dos alunos nos objetivos de sua prática. A motivação dos alunos em aprender pode ser devida a razões pessoais, profissionais, ou sociais, entre outras. No caso dos alunos, cuja escola já tem Língua Inglesa incluída no currículo, a motivação não provém de escolha, mas da forma como eles se relacionam com a disciplina, o professor e seus colegas, no contexto de aprendizagem.

Segundo Schultz (2003), a aprendizagem é ativa, e não passiva, e pode ser “ativada tanto por fatores internos ou externos” (p.1), no que diz respeito à autenticidade do ambiente em que aprendemos uma língua, ou em como podem ser criados esses ambientes.

Ao falar em motivação direta e indireta, o autor afirma que:

Motivação direta seria aquela que nos impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz uma necessidade nossa. Por exemplo: você admira e se identifica com uma cultura estrangeira e investe todos seus esforços no aprendizado da respectiva língua. Motivação indireta ou instrumental é aquela que nos impulsiona em direção a um objetivo intermediário, por exemplo, aprender inglês, que, por sua vez, possibilitará a satisfação de uma necessidade maior. (SHUTZ, 2003, p. 3)

Se a motivação “direta” está sendo satisfeita, ou seja, se há o desejo aprender a Língua Inglesa, os alunos que o possuem são, ainda que em parte, atendidos. Entretanto, se a motivação em aprender é “indireta”, ou seja, por exemplo, se o desejo dos alunos é de ter sucesso nas avaliações e tarefas, por si só, ela constitui uma demanda diferente. Isso pode levar ao questionamento de se um aluno obteria nota suficiente sem esforço, ou de como se motivaria para a aprendizagem, caso não obtivesse essa nota. Ou ainda, se não está motivado nem mesmo para obter uma nota, mas simplesmente para “sobreviver” e ser aprovado no ano letivo, apenas, ainda que por meio de trabalhos de recuperação.

No caso de haver motivação para aprender a Língua Inglesa pelo desejo em si, vale perguntar se as expectativas – tanto de quem ensina como de quem aprende, estão sendo correspondidas. Se a motivação acontece ao ponto de haver um engajamento, então já existe um norte e, nesse caso, as perguntas do professor serão voltadas para um planejamento orientado pela motivação percebida, ou seja, voltado para atender a demanda de uma motivação específica. Porém, se a motivação ou a demanda não é perceptível, há de se perguntar por que, e entender se há, no caso, desmotivação, e devida quais motivos.

1.2 Desmotivação: algumas definições

Assim como não é possível definir precisamente o que está na base da motivação dos alunos, também a definição de desmotivação pode oscilar. Porém, contrapor tipos diferentes de motivação pode ajudar.

Por exemplo, motivação para obter nota, motivação ou disposição para atividades específicas, e daí por diante.

Quando não há motivação em nenhum sentido, ou seja, nem mesmo para os objetivos recém citados, as razões disso devem ser observadas, e soluções precisam ser encontradas. Uma definição de desmotivação é exemplificada por Cavenaghi, 2009 da seguinte forma:

A desmotivação é um estado no qual falta ao estudante à intenção para agir. Resulta da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou porque não acredita que a atividade trará os resultados desejados. (CAVENAGHI, 2009.)

Por outro lado, a desmotivação pode ser por parte do professor. Nesse caso, isso afeta ao ensino e, por sua vez, também afeta à aprendizagem dos alunos e até mesmo à sua motivação. Em outros casos, há aspectos “desmotivadores”, que serão citados mais adiante, que dizem respeito às resistências à aprendizagem e/ou ao ensino da LI, onde ambos são afetados ao trabalho do professor e à aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo.

Inadequações no ambiente de aprendizagem também trazem desmotivação: falhas, despreparo, ineficiência e ensino descontextualizado, a falta de qualidade e qualificação dos professores, ou a dicotomia sucesso/fracasso na execução de tarefas isoladas, por parte dos alunos e/ou professores. Alguns desses desmotivadores são elencados por Schultz (2003):

O que se encontra atualmente no ensino de inglês é inúmeros fatores desmotivadores: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam repetição oral mecânica, etc. (SHUTZ,2003, p.4).

O autor chega a afirmar que a utilização de certos métodos não traz “resultados imediatos motivadores nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gerando inevitavelmente certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação”. (Shutz, p.4). Independente de quantos sejam os itens desmotivadores, muitos remetem à reflexão da prática por parte dos professores, e demandam um compromisso com a aprendizagem dos alunos.

1.3 O quanto depende do professor?

As Diretrizes Curriculares propõem que o ensino de inglês tenha como objetivo o desenvolvimento de quatro habilidades: ouvir, falar, escrever e ler. Além disso, é fundamental que isso seja realizado de forma interessante e significativa para o aluno. No entanto, pude avaliar e perceber em minha experiência como professor ao longo de dez anos em escolas públicas, que há casos frequentes de alunos que, mesmo após um período de três ou quatro anos, não apresentam resultados satisfatórios em nenhuma dessas habilidades. É bastante comum ouvir alunos dizerem que não entendem nada em inglês nos anos finais do ciclo.

Isso pode ser devido ao fato de que alguns professores trabalham com uma abordagem linguística formal, dando ênfase à gramática, ou seja, à forma em si, esvaziada de contexto ou da função social da língua. O conhecimento das regras estruturais da língua não demonstra eficácia na abordagem, nem desenvolve as devidas habilidades comunicativas que um aprendiz necessita, a fim de usá-la de maneira significativa. A simples memorização de regras gramaticais e o saber aplicá-las corretamente na execução de tarefas ou exercícios com listas de frases isoladas, não é suficiente para uma produção que objetive uma comunicação espontânea.

Entretanto, se por outro lado os professores se empenham em obter os resultados esperados, por fatores externos afetos à desmotivação dos alunos, esses devem refletir sobre como intervir – ou se é possível fazê-lo. Shutz, (2003, p.5) traz uma observação muito pertinente nesse caso:

Isto nos leva à conclusão de que, em vez de nos preocuparmos em motivar nossos alunos, talvez devêssemos nos esforçar mais para não desmotivá-los. Se não pudermos despertar neles a motivação natural para o aprendizado de línguas, subjacente em todos, pelo menos cuidemos para não destruí-la e sim preservá-la para quando encontrarem a oportunidade certa. (SHUTZ, 2003, p.5)

O autor sinaliza que, se não há uma motivação genuína para aprender uma disciplina já oferecida em um currículo que não pode ser alterado, ou seja, se é necessário que os alunos tenham Língua Inglesa como disciplina obrigatória, e se o professor não pode motivá-los a aprendê-la, então, que este evite desencorajá-los ainda mais.

Assim como é importante não contribuir para a desmotivação dos alunos, é possível interpretar aspectos “desmotivadores” como pontos de referência, ou seja, pontos para orientar indagações que objetivem mais qualidade e eficiência no ensino da língua inglesa. Portanto, assim como cabe ao professor fazer o que estiver em seu alcance para preservar um vínculo mínimo dos alunos com sua aprendizagem, ele deve reconhecer que, como foi dito acima, há limitações ao desempenhar o seu papel.

1.4 Reflexão sobre motivação em entrevistas com professores

Considerando importante dar voz aos professores, alguns artigos foram selecionados para reflexão neste trabalho, a fim de refletir sobre a visão dos pesquisadores e seus achados sobre o imaginário, o discurso, e experiências de professores em escolas públicas. Os trabalhos de Miccoli (2007), Gasparini (2005) e Pessoa e Pinto (2013), apresentam elementos ou categorias que expressam visões relacionadas à motivação para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas.

Ciente da complexidade e o desafio inerente ao ofício do professor de Língua Inglesa, Miccoli (2007), investigou como “as vivências em sala de aula contribuem para compreender melhor a natureza sociocultural do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa”. (Miccoli,2007 p.48). Denota algumas percepções gerais, dos relatos sobre o que ela considera parte das experiências dos professores, observando relações sociais entre alunos:

Os relatos dos professores indicam que o perfil do aluno para os quais lecionam é variado: há alunos hiperativos, mal-educados e carentes, assim como alunos entusiasmados ou, ao contrário, desinteressados, que veem o ensino da LI como uma disciplina na qual o importante é passar de ano. O interessante é que os professores percebem os alunos mais novos como mais motivados do que os mais velhos, que em sua maioria ou têm mais dificuldades ou perderam o interesse em aprender. (MICCOLI, 2007, p. 62)

Nas experiências com alunos de Língua Inglesa, os professores constroem sua relação, fazem seu planejamento, suas avaliações e, de certo modo, afetam a motivação dos alunos. Nesse caso, segundo Miccoli salienta, a responsabilidade do professor parece ser de grande contribuição para a aprendizagem de Língua Inglesa.

E ainda frisa:

Essas experiências remetem à necessidade de discutir a relação entre ensino, aprendizagem e avaliação. O professor deveria refletir sobre sua postura frente à avaliação, questionando até que ponto não é ele que encoraja a preocupação com a nota. [...] Além disso, seria importante fazê-lo meditar sobre a contribuição da abordagem de ensino na diminuição da motivação. Até que ponto não será a maneira como se conduz o ensino de LI e a forma como se trata o estudante em sala de aula que fazem com que este perca sua motivação para a aprendizagem? Até que ponto será que o professor dá oportunidade ao estudante de se afirmar como aprendiz? (MICCOLI, 2007, p. 63)

Por outro lado, Gasparini (2005) avalia o discurso de alunos de um curso de Letras de modo a buscar um melhor entendimento do discurso e imaginário que embasa as crenças de futuros professores de LI.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, quer ele se refira a línguas estrangeiras ou não, acreditamos que uma quota de desinteresse faz parte de qualquer relação pedagógica, não se constituindo por isso como um fator que inviabilize a construção de um saber. Entretanto, assim como o pequeno número de aulas de inglês por semana, as turmas cheias e a falta de recursos materiais (cf. S12, S13 e S14)¹ o desinteresse aparece como um fator que é, necessariamente, um impedimento. [...] (GASPARINI, 2005, p. 168)

A pesquisa de Pessoa e Pinto (2013) diz a respeito à desistência nos estudos de Língua Inglesa devido a resistências apresentadas por estudantes de Letras, no tocante ao número de alunos e metodologias utilizadas em sala de aula. Citam outros pesquisadores, os quais também se preocupam com a desmotivação de professores e sua baixa expectativa quanto ao sucesso do ensino de LE nas escolas públicas, por inúmeros motivos. Na pesquisa, lê-se:

Outros aspectos que, segundo as autoras, emperram o ensino de LE são: baixos salários, desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudo, baixo status da língua estrangeira na grade curricular, currículos de Letras conservadores, relação disfuncional entre teoria e prática, distância entre universidade e ensino básico e entre pesquisa e ensino etc. (COX E ASSIS-PETERSON, 2008, Apud PESSOA E PINTO, p. 34)

Se aspectos tais como baixo status da língua na grade e distância entre pesquisa e ensino prejudicam a prática, gerando insucesso e insatisfação nos professores, por conseguinte, isso pode impactar a motivação e a aprendizagem dos alunos.

Muitas outras pesquisas existem no sentido de verificar a visão dos professores para o ensino, porém as daqui apresentadas trazem aspectos semelhantes, os quais também pude verificar ao longo de minha experiência pessoal. Portanto, busco

suporte para a minha reflexão na literatura analisada, a fim de oferecer insumo que possa contribuir com as reflexões sobre como os professores entendem seus contextos de trabalho, e o que influencia a sua motivação.

1.5 Abordagem e motivação

Outro aspecto que influencia a motivação no cotidiano do professor é o seu planejamento. O termo “abordagem” tem sido discutido por muitos anos na literatura. Ele tem sido muito utilizado no campo da educação de um modo geral, e encampa tanto a metodologia quanto o motivo teórico que a elege. Segundo Leffa (1988, p.2), “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. ” A motivação nesse aspecto também orienta a abordagem, uma vez que o professor busca na motivação de seus alunos meios para inspirar sua aprendizagem.

É sabido que não cabe a quem ensina controlar totalmente a aprendizagem, apenas acompanhar e avaliar o que possa ser manifesto do processo da aprendizagem. Um professor pode seguir um planejamento coerente com os passos estabelecidos para os conteúdos propostos, mas o resultado depende apenas em parte do trabalho que realiza. A abordagem utilizada é outro fator que pode contribuir para a aprendizagem dos alunos. Ele ressalva a seguinte afirmação:

[...] A distinção entre aprendizagem e aquisição. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. (LEFFA, 1988, p. 2)

Entretanto, em ambos os casos, o autor insiste que “o estilo motivacional do professor se torna essencial para o desenvolvimento motivacional dos estudantes...” (LEFFA, 1988, p. 3). Aqui podemos dizer que a escolha da abordagem faz parte de um estilo motivacional adotado pelo professor.

Seria ingenuidade por parte do professor, buscar uma única abordagem para gerar motivação em uma turma. Uma vez que nas escolas públicas elas não são organizadas por seleção nem por nivelamento, o planejamento das aulas precisa

levar em conta a heterogeneidade inerente da integração na rede pública. Quanto ao sucesso de abordagens na educação básica, o autor ainda afirma que:

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (LEFFA, 1988, p. 25)

Portanto, quem ensina deve saber o que e porque, uma vez que suas crenças influenciam o planejamento das aulas. De fato, existem subjetividades, porém, não seria possível medir aqui o grau de subjetividade de cada professor ao trabalhar no contexto escolar, ou como compreende o contexto social dos alunos – além do fato de que traz consigo sua própria motivação, no exercício de sua profissão.

Em vista dessas subjetividades, é importante que o professor tenha em mente que não há uma abordagem universal, dados os diversos pontos de vista que enviesam a práticas dos educadores e os que sobre elas postulam. Não há abordagem que englobe todas as diretrizes, nem atenda por completo as demandas dos usuários de escolas públicas, com vistas a solucionar os muitos problemas de ensino de Língua Inglesa na escola. Ciente dessas limitações, o professor precisa considerar que deve, de acordo com Zolnier (2007):

Abrir mão do controle, adotar um papel que permita aos estudantes uma contribuição mais significativa às atividades de sala de aula, deixar de ser o ator na sala de aula para ser o observador das realizações dos estudantes são iniciativas que devem ser encorajadas para que os estudantes sejam mais bem-sucedidos, revendo inclusive seu papel passivo em sala de aula. Um professor que se proponha a um papel mais interativo, orientador e observador testemunhará mudanças positivas em sua sala de aula. (Zolnier, 2007 p. 61)

Mais precisamente, se a motivação à aprendizagem é uma meta, a abordagem a ser utilizada demanda pesquisa, reflexão e destreza por parte do professor, que deve estar atento à sua prática e seus efeitos, sempre que couber. Por outro lado, quem aprende também tem um papel a desempenhar.

São diversas as abordagens existentes, além da forma como o professor usa o material, ou se apoia na socialização colaborativa entre colegas durante as aulas, pois lança mão de uma gama de teorias disponíveis, à guisa de como as adota. Entretanto, um aspecto importante a ser considerado é o vínculo positivo que ele deve procurar manter com seus alunos, independente das abordagens que escolher.

1.6 Material didático, planejamento e motivação

A escolha do material didático é função dos professores. Ele deve ser interessante, eficiente e motivador, entre outros. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – do MEC indica as opções de livros a serem adotados nos anos letivos, os quais atendem às muitas pesquisas feitas em parceria com as Universidades. Entende-se que o conteúdo desse material é fruto de trabalho supervisionado por doutores e especialistas, sendo, portanto, adequado para o uso em sala de aula. Livros importados são de alto custo para aquisição em grandes quantidades, e o intuito deve ser de valorizar as pesquisas aqui feitas.

Além do livro didático, há dicionários, complementares nas atividades em sala, exercícios disponíveis em sites diversos, e a própria biblioteca da escola. Também desde o seu início, o Parâmetro Curricular Nacional previa o uso gradativo, de cada vez mais escolas, de meios eletrônicos e outras mídias nas escolas. Algumas contam com laboratórios de informática bem estruturados, ou possuem sala ambiente, ou outros espaços e equipamentos. O seu uso está previsto no PCN da seguinte forma:

Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio da língua estrangeira. [...] Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham a ter a cesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. (Parâmetros Curriculares Nacional de Educação, p.21)

Quanto à responsabilidade do professor de estar preparado, as Diretrizes Curriculares enfatizam que:

[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. (Diretrizes Curriculares Nacionais p.58)

De acordo com Campos-Gornella (p.66, 2007), a variedade é a garantia de um currículo rico e interessante aos alunos. No tocante à motivação do professor para o planejamento, um currículo de docente deve apresentar as seguintes características:

Cuidados no que se refere à diversificação fazem com que as tarefas possam atingir maior número de alunos em seus gostos e habilidades, além de evitar que bons ou maus resultados se repitam a ponto de causar um sentimento de estabilidade e/ou incontrolabilidade de seus próprios resultados. (Campos-Gonella, 2007,p. 66)

Por outro lado, de acordo com a autora, o foco da preparação fica no objetivo do planejamento, trazendo novamente o desafio da motivação para quem executa:

A motivação intrínseca está intimamente relacionada com o sentimento de competência, o qual é ativado quando o indivíduo consegue realizar, em outras palavras, completar uma tarefa, o que só será possível se o desafio não estiver além de suas habilidades. Por outro lado, uma tarefa pouco desafiadora, que não exija esforço real, é rápida e desatentamente realizada, assim como os resultados nela obtidos são pouco valorizados pelo aluno. (Campos-Gonella, 2007, p 66-67)

Além de considerar a motivação no uso do material didático e no planejamento das aulas, também há a incumbência do professor no preparo, na atualização e reflexão sobre a sua prática, sempre buscando aperfeiçoar seu trabalho. Um dos objetivos de aperfeiçoar o seu trabalho é proporcionar mais receptividade ou, mais motivação nos alunos, para obter os resultados desejados. As Diretrizes Curriculares Nacionais pontuam que cabe ao professor, os seguintes pontos:

III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, [...]

V – Organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), [...]

VI – Entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, [...]

VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar,[...] (Diretrizes Curriculares Nacionais, p.67)

Nesse sentido, se a prática do professor é voltada para essas orientações, pode-se prever maior acerto na proposta de ensino da LI, o que, de certo modo, afeta a motivação.

Portanto, ainda que a sala de aula possa ser um espaço com características específicas e limitações, segundo os PCN, o trabalho do professor deve estimular os alunos nas seguintes atividades:

[...] confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem. (Parâmetros Curriculares Nacionais, p.54)

As Diretrizes Curriculares recomendam um incentivo ao gosto de aprender e valorizam a comunicação entre alunos e professores, propondo que utilizem os recursos necessários em ações como:

[...] constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos; (Diretrizes Curriculares Nacionais P.67)

Nesse sentido, os documentos sinalizam que o material didático e o planejamento devem ser orientados visando a otimização da aprendizagem, levando em conta variáveis tais como o número de alunos por turma, os recursos, as motivações inerentes aos alunos, o espaço e o contexto escolar, entre outros. Porém, ainda assim, esta pesquisa não entende que isso será garantia de sucesso na aprendizagem, pois, ainda que o material esteja bem preparado, devido às variáveis acima, a parte do professor ainda fica limitada no ensino da língua para os alunos.

1.7 Avaliação e motivação

Além das funções acima, o professor precisa avaliar com atenção a aprendizagem de seus alunos, de modo a respeitar os processos envolvidos, independente dele trabalhar em um sistema de ensino com aprovação automática ou em uma lógica de seriação. Nesse ínterim, ele também cede espaço no seu cronograma para eventos diversos e o calendário de avaliações sistêmicas (ou externas). Essas avaliações pretendem mensurar o desenvolvimento de habilidades e competências em disciplinas que não a LI, para fomentar estatísticas, nem sempre focadas nas necessidades locais. Esses eventos alteram o calendário e planejamento do

professor de LI e limitam ainda mais o seu trabalho no processo avaliativo de seus alunos.

Ele precisa adotar o entendimento das Diretrizes Curriculares quanto à avaliação – para as circunstâncias em que pode atuar deve constar:

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionada da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. (Diretrizes Curriculares Nacionais, p.123)

Reforçando essa complexidade do trabalho do professor na dimensão avaliativa, Miccoli (2007, p.59-60) coloca que esse é um aspecto que merece atenção especial. Com base nos relatos dos professores entrevistados, a autora conclui que:

Os relatos indicam que a avaliação da aprendizagem é um desafio para o professor que tem que lidar com propostas de avaliação escolar que ele não compreende e buscar formas para resolver. Além disso, a avaliação é um problema também relacionado ao desenvolvimento de habilidades específicas. [...] A experiência da avaliação da aprendizagem merece uma atenção especial devido à sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Um processo avaliativo mal conduzido pode conduzir a decisões errôneas sobre o que de fato acontece. Resultados que não vão ao encontro da expectativa do professor fazem com que ele não acredite na avaliação como instrumento de informação. [...] (Miccoli, p. 59 – 60)

Essas observações abrem espaço para mais questões. Por exemplo, quais outros aspectos devem ser avaliados, além de produções em LI? Como avaliar a participação? Se algumas habilidades não são consolidadas, a motivação e a autoestima devem ser levadas em conta? Os processos de aprendizagem por ciclo, no caso do modelo da Escola Plural insinuam um prazo de tolerância maior para a “medição” de resultados ou produções esperadas, em comparação aos processos por seriação? A motivação para aprender a LI pode ser considerada na avaliação ou, até aonde no processo ela depende do professor? Nesse caso, dois pontos importantes devem ser levados em conta. Um deles diz respeito ao professor e o outro aos alunos, que vamos ver adiante.

1.7.1 A responsabilidade do professor na avaliação

O primeiro ponto diz respeito ao papel do professor na avaliação. Retomando Gasparini (2005), temos uma constatação importante na percepção dos sentidos e

discursos produzidos por alunos de Letras, quanto à aprendizagem de LI no ensino fundamental e médio. Em seus achados, foi predominante a crença na responsabilidade do professor como um absoluto, ao qual a aprendizagem é contingente. Em vista disso, o autor questiona se a aprendizagem pode ser eficaz, dependendo exclusivamente da atuação do professor. Nos relatos, verificou-se que:

[...] o professor é configurado como alguém que poderia garantir uma aprendizagem efetiva da língua inglesa nos contextos escolares, apesar das supostas condições desfavoráveis. [...] como se bastassem às boas intenções do professor para lidar com a questão. Existem fatores que escapam ao controle do mestre no que se refere ao ensino de inglês no contexto escolar. [...]

Por outro lado, há uma resposta díspare do relato acima na mesma pesquisa, de uma crença que fragiliza o êxito da Língua Inglesa na escola, tanto por parte do professor, quanto dos alunos: “[...]pudemos também constatar que professores e alunos de língua inglesa na escola são com frequência construídos como incapazes e ineficientes. [...]” (GASPARINI, 2005, p. 172-173)

Então, pode-se perceber nessa dicotomia que crenças definem o professor tanto como aquele que garante a aprendizagem, como aquele que é ineficiente. No sentido de corrigir essa falha na percepção dos futuros professores, o autor remete a responsabilidades aos formadores de professores, e destaca que:

Cabe àqueles responsáveis pela formação de professores de língua inglesa desconstruir algumas “verdades” que, em nível do discurso, são reproduzidas em nosso meio social. Esta desconstrução pode ter efeitos relevantes no ensino/aprendizagem de inglês no contexto da escola de ensino médio e fundamental. (GASPARINI, 2005, p.174)

Portanto, o papel do professor na avaliação está em ter foco nas reflexões de processos de aprendizagem, na motivação dos alunos e na sua formação, entre outros, uma vez que esses aspectos envolvem a expectativa de sucesso no ensino de LI nas escolas, e também fazem parte de sua formação. Todavia, ainda que o planejamento e acompanhamento dos processos de aprendizagem sejam em parte de responsabilidade do professor, há o papel de quem aprende e deve ser avaliado também.

1.7.2 A responsabilidade do aluno na avaliação

O segundo ponto diz respeito ao papel do aluno em seu processo de aprendizagem. Ele deve chamar a atenção para o fato de que os indivíduos têm motivações pessoais influenciando seus processos de aprendizagem, inconscientes ou não, além do seu contexto social e a identificação com coletivos de sua escolha, no contexto escolar, juntamente com o que os motiva em suas atitudes em situações de aprendizagem. Como seres dinâmicos e em construção, adolescentes interagem com ideias, sentimentos, comportamento e manifestações coletivas, tanto no contexto escolar como em suas famílias e comunidades. Os documentos para a Educação Básica recomendam essas considerações, no momento de avaliação dos alunos e da sua aprendizagem. Um destaque está nas Diretrizes Curriculares, que criticam o foco nas avaliações externas ou em resultados que negligenciam as dimensões humanas dos alunos:

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. [...] termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, [...]. (Diretrizes Curriculares Nacionais p. 124)

Portanto, a dimensão avaliativa na escola pública não pode abranger apenas as habilidades listadas nas Propostas Curriculares de Língua Estrangeira, as propostas das escolas e a visão dos professores. Ela precisa também levar em conta a motivação inerente aos alunos, a sua dimensão humana, as suas necessidades e demandas motivacionais pela aprendizagem de Língua Inglesa, antes de considerar a sua responsabilidade na avaliação.

2. OUTROS FATORES QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Foi dito acima sobre as incumbências e funções já estabelecidas na rotina dos professores, tais como preparar as aulas, selecionar material e avaliar seus alunos. Contudo, eles também devem ter em mente outros desafios postos à sua prática, uma vez que o ensino da Língua Inglesa não se dá no trabalho unilateral, e devem levar em conta outros elementos, inerentes ao cotidiano dos alunos e seu contexto, escolar e externo à escola. Alguns deles estão elencados neste capítulo, que traz elementos rotineiros, porém relevantes no tocante à observação da motivação dos alunos quanto à sua aprendizagem.

2.1 Cenário e motivação dos alunos

Um aspecto importante a ser considerado no que tange o ensino de Língua Inglesa em escola pública, é o cenário em que os alunos e a escola se encontram. Além de fatores desmotivadores relativos à opinião dos professores acima e às constatações de pesquisadores sobre dificuldades e limitações no trabalho, há o contexto social e as demandas culturais próprias dos adolescentes. Esta pesquisa também reconhece que há um sentimento de identidade cultural entre os jovens pertencentes de suas comunidades, em seu convívio e em grupos de sua preferência, que difere do da língua alvo, ou seja, a língua inglesa.

Entre os aspectos a serem apontados aqui, é importante ressaltar que os espaços e recursos utilizados e sua significação podem incentivar mais participação e aprendizagem, caso sejam preparados e utilizados de forma a motivar os alunos com ele. Para isso, é importante estar atento às potencialidades motivadoras nesse sentido, desprendendo-se de crenças que possam reduzir a potencialização desses espaços.

2.1.1 Cenário de escola ou cursos de línguas?

Na pesquisa feita por Gasparini (2005), foi constatado em grande parte que há melhores resultados na aprendizagem em cursos de línguas do que nas escolas. Uma das crenças predominantes nas entrevistas foi também a atribuição da aprendizagem de LI ao sucesso no mercado de trabalho, como se a língua fosse um bem de consumo a ser adquirido – isso em si é uma motivação. Intrinsecamente,

pode-se dizer que o contrário é verdade para os entrevistados, ou seja, se há mais aprendizagem nos cursos de línguas, então há menos aprendizagem nos outros espaços – como as escolas públicas. Shutz (p.2, 2003) parece apoiar essa concepção de pouca eficácia no ambiente de escola pública para aprender inglês, no sentido de ela não contribuir para a motivação. A autora afirma que:

Entretanto, se o ambiente carecer de autenticidade, de elementos da cultura estrangeira, como por exemplo, uma sala de aula com um número excessivo de alunos e um professor de proficiência limitada, onde a L2 dificilmente se impõe sobre a L1², e se as atividades nesse ambiente forem ditadas por um plano didático predeterminado em vez de centradas na pessoa e nos interesses do aprendiz, o grau de motivação será baixo. (Shutz, 2003, p.2)

Entretanto, ainda que cientes das diversidades culturais e da heterogeneidade entre os alunos de diversas escolas, os PCN insistem que:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (PCN, p. 19)

A Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional também propõe uma solução possível para esse tipo de dificuldade, outorgando autonomia na organização interna e externa (de articulações) da escola:

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 24, IV. Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, pp.7, 9)

Portanto, dimensionar e limitar a motivação da aprendizagem ao contexto e espaço dos cursos de línguas não é um princípio na legislação nacional. Os documentos promovem a criação de ambientes mais adequados segundo diretrizes acima, mas não os restringe aos cursos de línguas. Entretanto, isso pode ser um desafio maior do que parece.

2.1.2 Espaço: limitação ou flexibilidade:

Outro fator que acaba por contribuir para a desmotivação dos alunos é o espaço utilizado, ou a falta dele, ou a forma como é pouco priorizado, devido à lógica da correria do dia-a-dia. Visando amenizar esse problema, as Diretrizes Curriculares (2013) recomendam às seguintes ações:

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade; (Diretrizes Curriculares Nacionais, p. 67)

Entretanto, professores nem sempre dispõem de tempo ou recursos para organizarem espaços mais equipados ou interessantes, inclusive para criar hábitos positivos de uso desses espaços pelos alunos. Isso pode levar tempo, demandar mais pessoal para que funcione de modo harmonizado, e requer uma articulação com a qual nem sempre o professor pode contar. No final das contas, fica mais “prático” manter uma rotina disponível, do que arriscar outras estruturas ou depender de outros fatores ou atores para um ensino “enriquecido” e de qualidade. Este contexto não é impossível, mas é um objetivo para longo prazo, e nem todas as escolas funcionam assim.

Um exemplo simples é o paradoxo do número de alunos na sala. Segundo a Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, no Art. 25º, será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. (Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, p. 10). Porém, existem incoerências entre as políticas educacionais e as práticas da administração escolar nesse sentido, devido à lógica de custo aluno/ano para as gestões de governo. Outro exemplo está na meta para o próximo decênio no CONAE, que quer uma redução ainda maior de alunos por turma, do que a do decênio anterior.

No item f do parágrafo consta a seguinte informação:

f) As relações entre número de estudantes por turma, estudantes por docente e estudantes por funcionário/técnico-administrativo são aspectos

importantes das condições da oferta de educação de qualidade, uma vez que melhores médias dessa relação são relevantes para a qualidade da formação oferecida (Diretrizes Curriculares Nacionais, p. 33)

Contudo, a realidade disso fica a desejar, uma vez que implica em recursos definitivos, porém indisponíveis, o que não cabe a esta pesquisa discutir. Esse fator ainda permanece como um desafio para os professores, atarefados com suas funções, para considerarem esses fatores sem a concretização ou o cumprimento dessas diretrizes, nesse caso, aquém de seu alcance. É possível estar atento às potencialidades na utilização do espaço, porém, pode haver limitações nesse sentido, e o professor necessita conhecer todos os recursos possíveis a seu dispor, nem sempre tecnológicos ou materiais, mas também humanos e sociais. Quanto a isso, veremos adiante.

2.2 sobre a natureza sociocultural da linguagem:

Outro aspecto que pode ser trabalhado para estimular a motivação na aprendizagem de LI nas escolas públicas é a potencialização da utilização da linguagem e da comunicação durante a aprendizagem da Língua Inglesa. Os parâmetros da Língua Estrangeira também especificam aspectos importantes que tratam do ensino de línguas. Com isso afirma-se que:

[...] é essencial caracterizar duas questões teóricas de base: uma determinada visão da linguagem, isto é, sua natureza sócio interacional; o processo de aprendizagem entendido como sócio internacional. “Esses dois pilares são essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas...” (Parâmetros Da Língua Estrangeira, p. 24-25)

Quanto à natureza sócio interacional da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio apontam que, deve haver consciência crítica dos alunos no uso da linguagem, pois é um fenômeno social.

Portanto, conclui-se que:

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos

culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sócio-interacional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, p. 32)

Os Parâmetros de Língua Estrangeira também tomam por base uma visão sócio-interacional da linguagem na aprendizagem, onde quem aprende deve reconhecer, por capacidade crítica, o valor social da língua, ou seja, porque usar, além de como usar. Os PCN trazem um olhar positivo nesse sentido, valorizando a interação social como meio de aprendizagem. Surge daí uma preocupação em criar estratégias que integrem os alunos em tipos de situações e gêneros diversificados, para que utilizem o conhecimento de si próprio e do mundo, usando de criticidade no entendimento de valores culturais e sociais no uso da linguagem, para sua atuação na sociedade.

2.3 Relações e fatores afetivos – um ponto positivo

Um aspecto motivador interessante, que pode ser também considerado um recurso, e que é mais simples de ser atendido, é a relação que pode ser estabelecida entre o professor e os alunos. Pelo fato dos alunos serem adolescentes, muito pode ser construído no dia-a-dia da escola nesse sentido, com colegas ou professores, que também precisa consideração. Segundo Zolnier (2007), parafraseia que:

[...] variáveis afetivas podem favorecer o aprendizado de uma segunda língua. A questão da emoção e da afetividade está também profundamente ligada à identidade, ao investimento e às comunidades imaginadas. Os professores, como membros do grupo dos falantes de inglês, podem e devem servir como inspiração para os alunos. Aquele que se identificar com as aulas e com o professor [...] terá um modelo próximo e real, um participante da comunidade imaginada com quem poderá interagir. Experiências positivas com pessoas desse grupo poderão levar ao investimento na aprendizagem da língua e na própria identidade como falante legítimo e pertencente à comunidade. (Zolnier, p. 12)

Em outras palavras, é possível concluir que um convívio positivo entre alunos e professores pode ser um fator motivador da aprendizagem.

Portanto, apesar de algumas limitações contextuais ou espaciais, é possível investir em aspectos que amenizam algumas dificuldades, de modo a contribuir para a motivação nas relações que facilitem a aprendizagem na escola. Todavia, esse aspecto por si só não remete à qualidade no ensino, já que a própria qualidade das relações pode demandar atenção e foco que, se acontecer com maior quantidade de alunos simultaneamente, perde o seu objetivo.

3. EXPERIÊNCIA NA REDE DE BELO HORIZONTE, COM FOCO NA ESCOLA MUNICIPAL OSWALDO CRUZ (EMOC)

Após as reflexões acima, incluo algumas observações que considero pertinentes quanto ao contexto de educação pública que vivenciei. Elegi a Escola Municipal Oswaldo Cruz (EMOC) como referência, por ser uma escola cuja complexidade e contexto de dificuldades diversas podem enriquecer a análise, ao mesmo tempo em que oferecer insumo para futuras pesquisas. Entendo que minhas observações estejam enviesadas de crenças pessoais, as quais foram “consolidando” ao longo da minha prática, em especial na escola de minha escolha. Entretanto, no tocante ao assunto desta pesquisa, considero pertinente buscar elementos que possam ser afetos à motivação na aprendizagem e ensino de Língua Inglesa em escola pública.

3.1 O contexto social das comunidades do entorno da escola

A escola está localizada em um bairro situado entre dois grandes aglomerados, um deles, o segundo maior da cidade. Quanto ao contexto social, as duas principais comunidades do entorno da EMOC – o Morro das Pedras e a Ventosa – têm características comuns, as quais norteiam o perfil de seus membros e, por conseguinte, suas relações com a escola. Tanto o Morro das Pedras quanto a Ventosa são grandes aglomerados, os quais abrigam atividades ilícitas. Como muitas escolas de rede pública, há ali o seu quinhão de riscos sociais e outros tantos casos de vulnerabilidade. Isso afeta à escola, que conta com frequentes visitas de viaturas de polícia, para a apuração de diferentes atos infracionais.

Esses aspectos são relevantes no tocante à motivação, e ao entendimento que o professor tem desses aspectos, pois eles afetam algumas das prioridades dos alunos. O contexto social também é levado em conta nas Diretrizes Curriculares (p. 111), que prevê considerações afins por parte dos professores em seus objetivos, cientes da clientela a ser atendida.

Com isto, é possível afirmar que:

Deve-se considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a

aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde. (Diretrizes Curriculares Nacionais, p. 111)

As Diretrizes observam que em certas instâncias, a escola se coloca como impositiva de normas, e isso também contribui com certa forma de “violência simbólica”, como é definida no texto também das Diretrizes Curriculares Nacionais, (p. 111). Para evitar essa forma de violência, recomenda-se que:

[...] decorre que o professor, para assegurar a disciplina em sala de aula, condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos alunos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles. (Diretrizes Curriculares Nacionais p. 114)

Portanto, os documentos remetem ao professor uma parte importante do sucesso na aprendizagem de LI, mesmo dentro de um contexto complicado. Cabe ao professor e à sua percepção do contexto social de seus alunos, da sua motivação na escola, de suas reais demandas por aprendizagem de LI e das suas relações e interações no ambiente escolar. Desse modo, a experiência do professor é imprescindível para esse fim.

Fazendo referência ao papel do professor nesse sentido, as Diretrizes ressaltam a seguinte importância:

IX – Adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares; (Diretrizes Nacionais Curriculares, pp. 66-67)

Assim, cabe ao professor conhecer sua clientela, e estar atento à mobilização escolar no sentido de buscar possíveis recursos externos, a exemplo dos acima citados, a fim de trabalhar de modo mais eficiente com seus alunos.

No caso da escola em questão, esse conhecimento do professor se torna ainda mais relevante para o seu trabalho e experiência. Assim, o professor deve conhecer a quem atende, pois a escola e seu contexto também são importantes variáveis no tocante à motivação dos alunos que a frequentam. Para um entendimento melhor do contexto ao que me refiro, seguem adiante alguns aspectos sociais das comunidades acima referidas. Os indicadores abaixo são da população, educação,

habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade. Quanto ao panorama social do Morro das Pedras, obtiveram-se os seguintes dados de acordo com a Procuradoria Geral do Estado:

De acordo com levantamentos do PGE, realizado pela Urbel em 2004, 35% das famílias do Aglomerado do Morro das Pedras têm renda de até dois salários mínimos, 13,5% de dois a três salários mínimos e 15,8% de três a cinco salários mínimos. Quanto à situação ocupacional, 38% dos responsáveis pela família são aposentados, pensionistas ou trabalhadores do setor informal; 38% têm emprego formal e 18% são desempregados.

Com relação à escolaridade 54,4% dos responsáveis por domicílios têm ensino fundamental incompleto e 24,4% o fundamental completo; 7,8% têm ensino médio; e 11,7% são analfabetos. Aproximadamente 61% das famílias moram no aglomerado há mais de 20 anos e mais de 75% dos imóveis não possuem escritura. A maior parte das casas é de alvenaria e 80% das residências é ligada à rede de esgoto oficial. Apesar de não estarem disponíveis no site da PBH, os dados da favela Vila Ventosa não diferem dos acima, ou no que diz respeito à classe econômica e a escolaridade dos responsáveis, pois é comum receber pais ou avós escola dizendo que não concluíram seus estudos ou que apenas conseguem assinar o próprio nome. (PNUD, Atlas IDHM, s/p)

A outra comunidade que a escola atende é a Favela da Ventosa, que tem aspectos sociais semelhantes:

O aglomerado Vila Ventosa soma hoje um total aproximado de 18 mil habitantes e 4 mil unidades familiares. As famílias são majoritariamente numerosas e residem em casas pequenas, de infraestrutura precária. A comunidade enfrenta atualmente desafios como a vulnerabilidade social, subemprego, tráfico de drogas, alto índice de homicídios principalmente entre a população jovem, gravidez precoce, doenças como tuberculose e pneumonia desencadeadas pelo descuido do lixo, e doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS. (GEDAM, 2011)

As comunidades com classe de baixa renda tendem a atender às suas necessidades de modo a priorizarem seu sustento. Elas geralmente não contam com a escola para sua ascensão social. A vulnerabilidade social e riscos diversos precisam contar com políticas assistenciais e serviços sociais, os quais estão estruturados para atender aos menores e suas famílias, em situação de violação de direitos, vítimas de alguma violência, abandono, ou cumprindo medidas socioeducativas (previstas no Art. 117 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA). Esse é o perfil típico da região que essa escola atende. No caso de escolas ou de regiões com perfil semelhante, deve-se pensar em uma organização curricular flexível, e em motivadores que dialoguem com esse contexto.

3.2 A infrequência como manifestação de ordem de prioridade

Outra manifestação que diz respeito à motivação na relação dos alunos com o cotidiano escolar é a sua frequência na escola. O contexto social das comunidades não só influencia os alunos, ele também redefine sua relação com o ambiente escolar e o que ele tem a oferecer. Por exemplo, a valorização da escola por comunidades cujo cotidiano está voltado para suas necessidades básicas influencia o olhar de seus membros e a sua relação de pertença com a mesma. Ela fica, portanto, aquém do que desejam as políticas públicas de um modo geral, pois, ainda que estejam a serviço das classes mais necessitadas, não as “motivam” buscar na escola uma relação de reciprocidade, mas uma relação de dependência, como o Programa de repasse de renda, ou o Bolsa-Família. Nesse exemplo, é comum os alunos cumprirem o percentual de frequência nas aulas porque suas famílias dependem interinamente do auxílio. A frequência, de certo modo, manifesta a motivação do alunado e precisa ser monitorada. A legislação dispõe que “é exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;” (Lei das Diretrizes Básicas da Educação, Art.24, inciso IV), e a escola é a encarregada do controle e registros dessa frequência, o que a faz buscar medidas que auxiliem nesse sentido.

Entretanto, salvo os casos de doença ou acidente, ou ainda, quando não há motivação nos alunos o suficiente para manter uma frequência regular às aulas, o professor de Língua Estrangeira fica na obrigação de repor o que trabalhou, de forma mais paliativa e emergencial, mantendo assim o fluxo do alunado no ciclo. No Capítulo sobre a Educação Básica da Lei das Diretrizes Básicas, lê-se no Art. 32, inciso VI, sobre a avaliação, que a escola deve “assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.” (Lei das Diretrizes Básicas, p.149). Se por um lado à escola deve se empenhar na acolhida aos alunos, por outro, isso nem sempre se dá numa atmosfera de motivação pela aprendizagem, mas na motivação pela aprovação em si. Em muitos casos, os alunos que ficam “de recuperação” necessitam mais do que pode ser

proposto, em termos de tempo e qualidade, comprometendo, mais uma vez, a sua aprendizagem da Língua Inglesa.

As comunidades do entorno da escola pública em questão trazem características fortes de um contexto de pobreza e risco social. Por conseguinte, suas necessidades imediatas fomentam uma relação de dependência com políticas públicas incorporadas no escopo da escola, para atender algumas de suas prioridades por assistência social. Entretanto, essas necessidades também acabam por reconfigurar, de certo modo, suas relações com a escola, em detrimento de uma demanda pela qualidade no ensino de Língua Inglesa á ser oferecida por ela.

4. ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO E O CONTEXTO SOCIAL DOS ALUNOS

Muita pesquisa é feita na área do ensino de língua estrangeira. As abordagens têm sido diversas, abrangendo metodologias, aspectos socioculturais, desenvolvimento e uso de novas tecnologias, além da pesquisa sobre características de aprendizagem e perfis de estudantes de língua inglesa. Nesse sentido, grande parte é voltada para o estudo da motivação dos alunos na aprendizagem. Este trabalho entende que a motivação deve ser vista do ponto de vista de quem ensina assim como de quem aprende, pois ambos fazem parte do contexto de ensino/aprendizagem de LI na escola.

A motivação diz respeito às crenças e expectativas de quem as possui, seja professor ou seja aluno, mas nem sempre é definida com precisão. Pude perceber que também há aspectos externos à escola, mas que são inerentes ao contexto social dos alunos, e complementam sua personalidade e identidade social. As suas comunidades de origem, por exemplo, influenciam sua motivação e sua relação de pertença – ou não – com o que a escola tem a oferecer. Nem sempre os interesses são os mesmos, nem as atividades a serem exercidas.

Portanto, também há fatores que podem ser atribuídos à desmotivação na aprendizagem, os quais, além dos elencados neste trabalho, podem ser inerentes à escola, às relações entre diferentes entes da rede pública, a políticas educacionais e assistenciais, desarticuladas com as escolas nas suas ações, além de elementos externos, entre outros. Levando em conta o que está na literatura, juntamente com o que pude observar nas minhas vivências em escola pública, entendo que não apenas a motivação, como também a desmotivação são importantes manifestações a serem observadas no contexto escolar. Ou seja, aspectos desmotivadores podem ser entendidos como pontos de referência para apoiar reflexões sobre as práticas que buscam mais qualidade e eficácia no ensino da LI nas escolas públicas.

Independentemente do que existe ou é observado, ou sustentado por crenças e expectativas, a função do professor é refletir e buscar meios de motivar seus alunos. Isso é imprescindível para que ele mesmo tenha sucesso e motivação no trabalho que exerce. Um passo a dar por quem ensina a Língua Inglesa é discernir no que há de interesse de aprender, ou em quais tarefas, ou com que fim, para que possa buscar resultados mais satisfatórios na aprendizagem de Língua Inglesa em um ambiente escolar.

Entretanto, ainda que possa identificar variáveis e elementos desmotivadores que interferem em sua prática, deve também ter em mente que há dimensões maiores que devem contribuir para fortalecer a eficiência de sua prática e a aprendizagem de seus alunos. Algumas dessas dimensões maiores são mencionadas na Lei das Diretrizes Básicas, nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, de um modo geral. Por serem documentos para o âmbito nacional, têm como referência o respeito à natureza plural das diversas regiões do País.

Esses documentos entendem como aspecto comum o direito ao acesso à educação dos atendidos pelo Estado, e discorrem exaustivamente sobre a relevância das demandas sociais e locais. Como solução a essas demandas, propõem a autonomia e gestão democrática para as escolas, as quais devem se organizar para atender a tais demandas. Nisso o ensino de Língua Inglesa não foge à regra e as Diretrizes Curriculares (Art. 86, p.31-32), propõem a oferta de uma educação de qualidade aos alunos de redes públicas:

a)Visando garantir a construção de princípios e base para a efetivação de políticas de Estado direcionadas à educação básica [...] de qualidade, entende-se que: [...]b) A construção de uma educação de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos diferentes sujeitos sociais), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, que repercutem e também se fazem presentes nas instituições educativas; e devem ser por ela considerados, problematizados no processo de construção do PPP, PDI e nos currículos.(Diretrizes Curriculares Nacionais, p. 31-32)

Portanto, as dimensões sociais, econômicas e culturais se destacam como de importância para uma reflexão geral sobre o ensino de Língua Inglesa. A partir desse ponto de vista, cabe não apenas ao professor pensar uma escola e um ensino

de Língua Inglesa de qualidade, como também aos sistemas educativos e parcerias afins. Portanto, essas providências não são apenas de responsabilidade do professor – ainda que se comprometa com um planejamento eficiente – mas há de se trazer aqui a proposta de melhoria na estrutura da escola, contando com a oferta de apoio entre instituições educativas, conforme mencionado acima. Não apenas investindo em formação, mas também em maior número de pessoal capacitado para apoio em ambientes mais problemáticos e de trabalho mais desgastante.

Novamente, as Diretrizes trazem soluções, porém, para dimensões maiores e em longo prazo, reforçando a complexidade e a característica emaranhada que algumas construções de projetos escolares costumam ter. No artigo 88 e 89, das Diretrizes Curriculares Nacionais (p.34), é possível destacar estas afirmações:

88. Nesse sentido, entende-se que é fundamental definir dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política na melhoria do processo educativo e, também, consolidar mecanismos de acompanhamento da produção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais e de seus resultados, visando a produzir uma formação de qualidade socialmente referenciada, nos diferentes níveis e modalidades. **89.** Inicialmente, cumpre destacar a importância das dimensões extraescolares envolvendo dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro refere-se, sobretudo, à dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos [...] à necessidade de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência na escola, [...] a gestão e organização adequadas da escola, visando a lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; [...] ao estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuam para a escolha e a permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o seu engajamento em um processo ensino-aprendizagem exitoso. (Diretrizes Curriculares Nacionais, P.34)

Portanto, em alguns espaços escolares, nem sempre é possível pensar em ensino de LI sem levar em conta fatores que afetam a motivação para a aprendizagem da língua, os quais são inerentes aos indivíduos que fazem uso das escolas que frequentam, por razões que consideram válidas. Dimensões outras devem ser levadas em consideração, que estão além dos momentos de ensino/aprendizagem, mas que exercem força motivadora ou desmotivadora tanto quanto um professor motivado exerce em sua relação com seus alunos. Em suma, a motivação para a aprendizagem de LI nas escolas públicas deve ser um conceito que contemple ao menos a dimensão social e imediata de seus alunos, ainda que possa haver outras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a qualidade no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, os professores devem considerar as dimensões “imediatas” com que se deparam, no contexto escolar. O seu espaço de atuação abrange sala de aula, alunos e suas demandas mais aparentes, material e recursos didáticos, planejamento e reflexão, além de possíveis atores que possam vir a auxiliar no seu trabalho de ensinar (estagiários, voluntários, etc.) As diversas manifestações de motivação não são fixas, e o contexto complexo de dificuldades constantes em algumas escolas públicas pode enriquecer a análise e pesquisas sobre como trabalhar com a LI, considerando as dimensões apresentadas nesta pesquisa.

Essas dimensões sociais, econômicas e culturais se destacam como de importância para uma reflexão geral sobre o ensino de Língua Inglesa, em especial nas escolas cujas comunidades tenham perfil de riscos diversos, os quais influenciam o comportamento e motivação para a aprendizagem de seus alunos. Nesses casos, deve-se pensar em uma organização curricular mais abrangente, que tenha por base os princípios subjacentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais com temas transversais, e em motivadores que dialoguem com esse contexto. Pesquisadores e professores devem levar em conta que tanto as motivações como a desmotivação são importantes insumos a serem observados no contexto escolar. Aspectos de contexto social que possam reduzir a importância da aprendizagem de Língua Inglesa no cotidiano dos alunos, agindo como desmotivadores podem ser objeto de futuras investigações e reflexões sobre qualidade e eficácia no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas.

A forma como os documentos se referem a algumas dessas dimensões, que são diretrizes, evidencia providências importantes a serem tomadas, no caso, quanto ao ensino de Língua Inglesa nessas escolas. Ou seja, tomando por base a flexibilidade prevista nesses documentos, ainda que visem o âmbito nacional, é possível pensar na sua aplicabilidade no âmbito local. Faz-se necessário pensar em soluções de aprendizagem em longo prazo, consolidando uma estrutura escolar que abranja o seu potencial de alcance, especialmente praticando a autonomia local, seja no planejamento curricular, na organização interna e/ou nas formas de avaliação.

Essas medidas podem demandar apoio, colaboração, e até financiamento, visando seu objetivo final. Portanto, nas escolas públicas, não é possível pensar em ensino de LI de qualidade sem levar em conta fatores que afetam a motivação para a aprendizagem da língua, inerentes aos indivíduos usuários das escolas públicas. Dimensões, relações e contextos complexos interagem com as atividades de ensino e aprendizagem nessas escolas, e exercem influência na motivação ou desmotivação tanto do professor quanto de seus alunos. Em outras palavras, a motivação para a aprendizagem de LI nas escolas públicas deve contemplar mais dimensões, a fim de despertar demandas mais concretas pela aprendizagem e alcançar melhores resultados.

6. ESBOÇO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em vista do que foi analisado, é possível apontar que, ainda que hajam fatores que possam causar desmotivação no ensino ou aprendizagem de LI em uma escola pública, os educadores podem buscar soluções. E elas podem ser locais e imediatas ou mais amplas, ou seja, que integrem ou articulem o seu trabalho educativo e de ensino de LI. Abaixo seguem algumas sugestões de como isso pode ser feito:

1) Trabalho que reconfigura as turmas, ou seja, aloca menos alunos por professor, ainda que o trabalho seja executado em parte por auxiliar, com supervisão. Para isso, seria necessário:

- Consolidação de parcerias com instituições educativas, as quais possam oferecer estagiários que de fato atuem na sua formação, auxiliando com ensino em ambiente aprendizagem;
- Com voluntários, os quais tenham experiência com a língua e possam auxiliar no processo de aprendizagem e familiarização com a Língua Inglesa.

Exemplo: dividir a turma em dois ambientes separados para trabalhar etapas diferentes de uma mesma atividade: uma leitura coletiva e a interpretação de uma narrativa, seguida da produção ou repetição da história, por ilustração e pequenas estruturas pertinentes ao gênero, quando a turma então fica dividida a fim de que os alunos recebam mais atenção durante a atividade no esclarecimento de suas dúvidas para a produção.

2) Trabalho com recursos e espaços que motivem a aprendizagem:

- Utilização de laboratórios de informática, utilizando sites⁶ com atividades em Língua Inglesa.
- Excursões a cinemas, para verem filmes legendados. Participação em eventos ou espaços que incentivem o uso da LI ou introduzam culturas que utilizam essa língua.

Exemplo: uma simulação de feira de alimentação, ou leitura de cardápios de restaurantes, como o de comida indiana, americana, etc.

3) Trabalho considerando as limitações de alunos que tenham dificuldades com a LI, considerando o processo avaliativo de cada um:

- Trabalho em duplas ou grupos, para utilizar de um recurso colaborativo na aprendizagem. Os alunos mais motivados e/ou com melhor desempenho são agrupados com os colegas que têm mais dificuldade ou são mais desmotivados na realização das atividades, a fim de auxiliá-los.

Exemplo: atividade de compreensão auditiva com música, clipe, filme, ou que trabalhe com gêneros tais como entrevistas, propagandas, entre outros, que possa ser executado com a repetição dos trechos ouvidos, acompanhada de comentários entre as duplas ou grupos, para a assimilação de todos. As atividades devem levar em conta os eixos temáticos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais ressaltam a importância de trabalhar com tema transversal, tais como ética, meio ambiente, saúde, cidadania e outros (para consulta, buscar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação no Portal do MEC).

O tempo específico do professor para planejamento e avaliação deve ser respeitado, além da finalidade de reflexão, leitura ou pesquisa, contemplando sua formação continuada. Assim, a motivação inerente à aprendizagem dos alunos, além de não ser confinada à responsabilidade do professor ou de sua formação, deve ser contemplada pela estrutura da escola e/ou gestão, investindo em maior número de pessoal capacitado para apoio, em especial nos ambientes mais problemáticos e de trabalho mais desgastante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. **Artigo Disponível em:** <<http://Legisla%c3%87%c3%83o%20educa%c3%87%c3%83o/ldb.pdf>. > Acesso em: 31 de Jan 2015 às 14 h 15 min;

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Língua Estrangeira: Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. **Artigo Disponível em:** <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao_basica&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o_series&option=com_content&view=article>. Acesso em 25 Nov 2012 às 20 h 23 min;

CAVALCANTI, Marilda C.; DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em lingüística aplicada, v. 17, n. 1, 2012.

DÖRNYEI, Z. (2001), **Teaching and researching motivation**. Edinburgh Gate: Pearson Education.

GEDAM. Artigo Disponível em: <<http://vemcomigochildfundbrasil.blogspot.com.br/2011/10/gedam-grupo-de-educacao-desenvolvimento.html>> Acesso em 14 abr de 2015 às 9 h 10 min;

CAVENAGHI, Ana Raquel A. **Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar**, Ciênc. cogn. v.14 n.2 Rio de Janeiro jul. 2009 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180658212009000200017&script=sci_artext Acesso em dez, 2014.

GASPARINI, Edmundo Narracci. **Sentidos de Ensinar e Aprender Inglês na Escola de Ensino Médio e Fundamental – Uma análise discursiva**. Ed. Polifonia,Cuiabá, ED. UFMT nº 10 p. 159-175, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

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

PESSOA, Rosane Rocha & PINTO, Joana Plaza. **De resistências à aprendizagem da língua inglesa.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n(52.1): 31-51, jan./jun. de 2013. **Artigo Disponível em:** <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a03v52n1.pdf>> Acesso em 15 de Fev de 2015 às 18h 12 min;

PNUD. **Atlas IDHM. Artigo Disponível em:** <http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios> Acesso em 30 de Março 2015 às 21 h 20 min;

SCHÜTZ, Ricardo. **"Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas" English Made in Brazil .** Ed. Online. 10 de novembro de 2003.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira **Revista de C. Humanas**, Vol. 7, Nº 2, p. 247-260, Jul./Dez. 2007. Artigo Disponível em: <<http://www.artigo8vol7-2.pdf>> Acesso em 19 de Jan, 2015 às 23 h 02 min;

Artigo disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/03/31/conferencia-de-educacao-quer-20-alunos-por-sala-de-aula-no-ensino-fundamental.jhtm>> Acesso em: 01 de Abril de 2015, às 16 h 05 min;