FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE LETRAS

ALLYSON CÉSAR DA CONCEIÇÃO SILVA
ELISMAR DE CARVALHO TEIXEIRA
ISABEL CRISTINA GONÇALVES ALVES
JEORDAN DOS SANTOS SIMÕES
SILVANA CARLA BEZERRA DE SOUSA LIMA

FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso sobre o ensino e aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA.

Chapadinha - MA
2014

ALLYSON CÉSAR DA CONCEIÇÃO SILVA
ELISMAR DE CARVALHO TEIXEIRA
ISABEL CRISTINA GONÇALVES ALVES
JEORDAN DOS SANTOS SIMÕES
SILVANA CARLA BEZERRA DE SOUSA LIMA

FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso sobre o ensino e aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA.

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP para obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Profª Ana Carolinne de Oliveira Lima.
.

Chapadinha - MA
2014

ALLYSON CÉSAR DA CONCEIÇÃO SILVA
ELISMAR DE CARVALHO TEIXEIRA
ISABEL CRISTINA GONÇALVES ALVES
JEORDAN DOS SANTOS SIMÔES
SILVANA CARLA BEZERRA DE SOUSA LIMA

FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso sobre o ensino e aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA.

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP para obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Ana Carolinne de Oliveira Lima (Orientadora)
Licenciada em Letras habilitação em Língua Inglesa
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____

1º Examinador

_____

2º Examinador

Dedicamos este trabalho em primeiro lugar a nosso grandioso Deus, por sua imensa misericórdia para conosco, e às nossas famílias que sempre nos deram total apoio em todos os momentos de nossa vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em primeiro lugar a Deus por ter nos concedido a oportunidade de concretizarmos este trabalho.

Às nossas famílias, pela compreensão e apoio incondicional.

À orientadora Prof.ª Ana Carolinne, pela paciência e dedicação durante a elaboração deste trabalho.

E à Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, por ter nos oportunizado a realidade de concluirmos um curso superior.

“O professor sábio sabe que cinquenta e cinco minutos de trabalho mais cinco minutos de risada valem o dobro do que sessenta minutos de trabalho invariável.”

Gilbert Highet

RESUMO

Diante do constante crescimento do Inglês no cenário mundial nos últimos anos, de sua imensa importância dentro da área educacional, da maneira como é ensinada nas escolas de educação básica e dos diversos fatores que exercem influência no processo de ensino e aprendizagem do idioma, buscou-se através deste trabalho abordar os principais elementos, sejam eles estruturais, motivacionais, cognitivos, pessoais, dentre outros, que assumem papéis influenciadores na aprendizagem de Língua Inglesa nos dias atuais. Com o objetivo de identificar os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em escolas da redes pública e privada no município de Chapadinha, procurou-se, a princípio, conhecer a origem da Língua Inglesa como disciplina curricular nas escolas do Brasil, como este idioma atingiu patamares universais e a influência que exerce no cotidiano das pessoas, também preocupou-se em evidenciar como este idioma é trabalhado nas escolas brasileiras e de que forma essas metodologias contribuem para o efetivo aprendizado dos alunos. Dessa forma, para a realização do presente trabalho fez-se uso de dois métodos: pesquisa bibliográfica com fundamentação em autores como Godinho (2001), Viana Jr. (2008), Selbach (2010), Leffa (1998), Lefrançois (2012), dentre outros, e pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário semiestruturado contendo 10 (dez) perguntas fechadas que foram direcionados a 60 (sessenta) alunos do ensino fundamental, e 60 (sessenta) alunos do ensino médio, ambos oriundos da rede pública e 60 (sessenta) alunos do ensino fundamental e ensino médio oriundos da rede particular no intuito de verificar de que forma os alunos percebem a forma como a Língua Inglesa lhes é ensinada, se as novas tecnologias são usadas em sala de aula e se o seu uso afeta positiva ou negativamente o aprendizado do educando, como eles se autoavaliam quanto ao conhecimento e proficiência desta língua. Paralelamente a isso preocupou-se em observar os elementos que, de uma forma ou outra, exercem influências direta ou indiretamente no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Logo, o presente trabalho busca incitar pesquisadores a abordarem ainda mais sobre a aprendizagem da Língua Inglesa, preocupando-se em compreender os fatores influenciadores deste processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Motivação. Fatores Influenciadores.

ABSTRACT

In the face of the steady growth of the English on the world stage in recent years, its immense importance in the educational area, the way it is taught in primary schools and several factors have influence in the teaching language learning process, we sought through this work to deal the key elements, whether structural, motivational, cognitive, personal, and others which take part in influencing language learning today. With the objective of identifying the factors that influence the teaching and learning of English Language in schools public and private in the municipality of Chapadinha., at first, we tried to, know the origin of the English language as a curriculum subject in schools of Brazil, as this language reached universal levels and the influence it has on people's lives, also worried on to show how this language is worked in Brazilian schools and how these methodologies contribute to effective student learning. Thus, to carry out this work was done using two methods: literature and by field of application with reasons in authors like Godinho (2001), Viana Jr. (2008), Selbach (2010), Leffa (1998), Lefrançois (2012), among others, and of a semi-structured questionnaire containing ten (10) closed questions that were directed to (60) sixty elementary school students and sixty (60) high school students, both from the public network and sixty (60) elementary school students and high school coming from the private network in order to verify how the students realize how the English language is taught them, if new technologies are used in the classroom and their use positively or negatively affect the student's learning, as they self evaluate in terms of knowledge and proficiency of the language. In parallel with this, it was worried in observe the elements that, in one way or another, directly or indirectly exert influence on the English language teaching and learning. Therefore, This study aims to encourage researchers to aprouch more about learning the English language, worring with understanding the factors that influence this learning teaching process.

Keywords: English language. Motivation. Learning. Teaching. Influencers Factors

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As quatro forças que moldam o desenvolvimento humano..... 48

Tabela 2 – Você considera o ensino de língua inglesa importante para sua formação?..... 66

Tabela 3 – O seu professor demonstra “interesse” pelo trabalho com o ensino de Língua Inglesa no contexto da sala de aula? 69

Tabela 4 – Do “modo” como lhe é ensinada a Língua Inglesa hoje, você consegue “tirar” resultados 73

Tabela 5 – A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?..... 77

Tabela 6 – Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de Língua Inglesa? 79

Tabela 7 – Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de língua inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?..... 82

Tabela 8 – Qual sua maior dificuldade com relação ao aprendizado de Língua Inglesa?... 86

Tabela 9 – Havendo necessidade de utilizar a língua inglesa na prática, para situações de comunicação, você conseguiria fazê-lo?..... 89

Tabela 10 – O seu professor demonstra preocupação com seu aprendizado?..... 92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 O PERCURSO HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA 12
2.1 Old English 15
2.2 Middle English 17
2.3 Modern English 18
3 COMO O INGLÊS ATINGIU O STATUS DE "IDIOMA UNIVERSAL" 21
3.1 Como e quando o Brasil adotou o inglês nas escolas 25
3.2 A influência da Língua Inglesa no cotidiano 28
3.3 A **Língua Inglesa nas escolas públicas dos dias atuais** 31
4 LÍNGUA INGLESA: teorias da aprendizagem e métodos de ensino 36
4.1 O Cognitivismo e o Ensino de Língua Inglesa 44
4.2 Os métodos de ensino de Língua Inglesa de base cognitivista 50
5 A MOTIVAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 54
5.1 As teorias cognitivistas sobre a motivação 60
6 A MOTIVAÇÃO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: uma análise comparativa entre escola pública e escola privada no município de Chapadinha-MA 65
6.1 A pesquisa: análise, resultados e discussão teórica 65
7 CONCLUSÃO 94
REFERÊNCIAS 98
APÊNDICE 102

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa tem sido vista nos dias atuais como uma língua universal, sendo considerada de fundamental importância no processo de construção intelectual de qualquer indivíduo que se encontra em processo de formação. Porém, apenas ter ciência do seu grau de relevância na sociedade, obviamente, não é o suficiente para conseguir o conhecimento básico deste idioma. Assim, faz-se necessário, ainda, compreendê-la e saber usá-la de forma efetiva e objetiva.

Dessa forma, pode-se perceber que a maneira adequada de se adquirir o conhecimento desse idioma é através da educação, o que requer métodos de ensino eficazes, alunos motivados, professores qualificados e todo um conjunto de fatores que influenciam esse aprendizado, sincronizados numa sintonia capaz de alcançar este objetivo.

Para tanto, o presente trabalho buscou compreender a evolução da Língua Inglesa até atingir o status em que se encontra hoje; analisar os diversos métodos de ensino deste idioma usados nas escolas brasileiras desde os primórdios dessa língua como disciplina escolar até aos dias atuais e, principalmente, entender como os fatores motivacionais, estruturais, pessoais e cognitivos exercem influência no ensino e na aprendizagem dessa língua estrangeira.

Utilizando-se das respostas dos próprios alunos que foram adquiridas por meio do uso de questionário semiestruturado, contendo 10 (dez) questões fechadas com 240 (duzentos e quarenta) alunos: sendo 60 (sessenta) deles pertencentes ao ensino fundamental e 60 (sessenta) do ensino médio da rede particular; 60 (sessenta) deles pertencentes ao ensino fundamental e 60 (sessenta) do ensino médio da rede pública; buscou-se complementar os estudos do trabalho de forma a contribuir no alcance dos objetivos propostos, onde coletou-se as principais informações sobre as metodologias de ensino dos professores, o grau de satisfação dos discentes quanto ao ensino do idioma, o nível de motivação dos educandos, dentre outros fatores que compõem este processo de ensino e aprendizagem.

Assim, pretende-se contribuir com a educação de línguas estrangeiras, em especial a Língua Inglesa, nas escolas atuais, não a vendo como mais uma disciplina curricular, mas como um importante requisito capaz de influenciar o crescimento do aluno em meio à sociedade, bem como abordar metodologias de ensino diversificadas para o aprendizado de Língua Inglesa, voltado para aplicação pessoal de forma a melhorar a proficiência desta língua, nos alunos que se encontram inseridos no contexto da educação básica.

Para que haja uma melhor compreensão do trabalho, buscou-se estruturá-lo em capítulos e subcapítulos descritos a seguir.

O capítulo que inicia esta discussão fez menção aos objetivos, metodologia e uma breve descrição das partes que compõem este estudo. Em seguida, fora feita uma breve apresentação do percurso histórico da Língua Inglesa até os dias atuais. O capítulo que dá sequência a esta discussão relaciona-se com a forma como o Inglês atingiu o status de "idioma universal".

No intuito de melhor compreender de que maneira a Língua Inglesa passou a versar o currículo das escolas brasileiras, o subcapítulo seguinte discutiu essa temática, intitulado da seguinte forma: "Como e quando o Brasil adotou o Inglês nas escolas". A partir da inserção desse idioma nas escolas brasileiras, este, por sua vez, passou a ser incorporado no dia a dia dos sujeitos que compõem esta sociedade, portanto, o subcapítulo que dá sequência a este estudo discute esta situação por meio da "Influência da Língua Inglesa no cotidiano". Assim, chegou-se a um determinado ponto de discussão em que sentiu-se a necessidade de debater sobre "A Língua Inglesa nas escolas públicas dos dias atuais", tendo em vista que a presente pesquisa contempla este universo educacional.

Aproximando-se ainda mais da temática que rege essa discussão, o capítulo seguinte discutiu acerca da "Língua Inglesa: teorias da aprendizagem e métodos de ensino" com o intuito de esclarecer de que forma o inglês deveria ser aprendido nas escolas. Em seguida, preocupou-se em debater acerca da "Motivação e o ensino de Língua Inglesa" ao longo do processo ensino aprendizagem do referido idioma. E para encerrar a presente discussão, a conclusão apresenta sugestões de como a disciplina em estudo poderia ser trabalhada nas escolas.

2. O PERCURSO HISTÓRICO DA LINGUA INGLESA

A história da Língua Inglesa é recheada de complexidades e turbulências e data segundo Schütz (2003) de quando o ser humano já habitava as ilhas britânicas antes mesmo da última era glacial quando não se conhecia os continentes como na atualidade e quando os oceanos ainda formavam o conhecido canal da Mancha, um braço de mar localizado no Oceano Atlântico que separa a Grã-Bretanha do Norte da França e une o Mar do Norte ao Atlântico.

Pesquisas realizadas pelo mesmo autor afirmam que esses acontecimentos geológicos que separaram os continentes há cerca de 7000 anos fizeram com que os povos habitantes das ilhas britânicas se isolassem do resto do mundo.

Já por volta de 1000 a. C., após muitas migrações, uma diversidade de dialetos das línguas indo-europeias tornou-se grupos de língua distintos com características peculiares, sendo um deles o celta. Presume-se que os celtas surgiram de populações que já habitavam a Europa na época que ficou conhecida como idade do Bronze. Essa língua tornou-se uma das primeiras a aparecer nos territórios ingleses. Acerca disso, Pires (2002, p. 23) afirma que: "Poucos são os registros de língua de povos primitivos que habitaram o território que atualmente é a Inglaterra. A língua dos Celtas, a primeira língua indo-europeia usada em território inglês, é a primeira de que se tem conhecimento mais seguro."

O povo celta tornou-se o pioneiro na história da Língua Inglesa, por muitos tempos eles comandaram as terras britânicas disseminando sua cultura, costumes, religião e língua por toda a ilha, bem como por terras que conquistavam, pois através do uso da força e violência invadiam tribos e colônias a fim de se apossarem de tais domínios inimigos.

Essa hegemonia celta se difundiu por toda Europa chegando a conquistar partes da Itália, Macedônia, Tessália e Grécia, sem falar que organizaram ataques à poderosa Roma em 390 a. C. indo até a chamada Ásia Menor já no ano de 279 a. C. Apesar de todo esse poderio celta, caracterizado principalmente pela unificação da língua, cultura e religião, eles não souberam se organizar politicamente e não formavam um sistema padronizado de administração, o que pode ter sido um dos principais motivos causadores do declínio da majestade celta, o que abriu portas para os inimigos contra-atacarem de forma que todos os traços celtas na língua e cultura inglesa quase foram extintos.

Godinho (2001, p. 28) a respeito dessa discussão afirma que "A grande virada no destino dos celtas começou no século II a. C., precisamente no momento em que os romanos os expulsaram do norte da Itália. A partir dali o declínio dos celtas era inevitável."

Toda a força celta caiu por terra, sufocados pelo império romano, o povo foi sendo dizimado, penalizado pela própria falta de organização, pela ausência de um governo central de modo que seus domínios foram sendo perdidos nas demais terras conquistadas por eles, repercutindo também no desaparecimento de seu idioma e de suas tradições, ficando apenas alguns vestígios na Irlanda, na região da Alta Escócia, no País de Gales e na Bretanha, litoral da França.

Já nos anos de 55 e 54 a. C., ocorreram as primeiras invasões romanas sob o domínio do imperador Júlio César. Pouco tempo depois, após algumas dessas invasões, a principal ilha britânica é anexada ao Império Romano e o latim começa a exercer influência na cultura celta-bretã. O domínio romano sobre os aspectos econômicos, políticos e sociais trouxe profunda influência também na língua, em que palavras do latim passaram a ser usadas em muitos novos conceitos.

Conforme Godinho (2001, p. 13):

> Quando o imperador romano Júlio César pisou as Ilhas Britânicas, há mais de dois mil anos, a língua inglesa não existia. Quinhentos anos depois havia uma mistura de línguas chamada englisc, um linguajar falado por um punhado de gente, totalmente incompreensível aos ouvidos de hoje.

O chamado *englisc* foi o dialeto embrionário da Língua Inglesa. Nesta época o império romano invadia as terras britânicas obrigando os últimos celtas que lá habitavam a se retirarem de vez da ilha, porém a ocupação romana não ocorreu de forma instantânea, segundo o mesmo autor, somente em 43 a. C. os romanos conseguiriam total controle sobre a ilha permanecendo por lá cerca de 400 anos quando, então, as tropas perderam suas forças e já não havia soldados em 436.

Após a queda do domínio romano, outros invasores já ficavam à espreita do momento certo para atacar, principalmente por causa das terras férteis que lá existiam. Esses invasores habitavam o litoral norte da Europa, dentre os quais existiam vários povos de origem germânica. Tais povos tinham características semelhantes, mais especificamente a barbárie, dentre os quais pode-se citar os “anglii” como chamavam os romanos aos “anglos”, do norte da Alemanha. Os frisões, habitantes do sul nas proximidades do litoral norte da Holanda. Os jutos da península de Jutlândia, localizada um pouco mais ao norte. E os saxões que habitavam o sul da Jutlândia, e foram dentre as tribos germânicas os que mais exerceram influência na Língua Inglesa.

Para os celtas, os invasores germânicos eram todos saxões devido ao poderio da tribo em relação às outras. Nos primeiros anos de ocupação estes, por sua vez, permaneceram

utilizando a mesma língua dos celtas. No entanto, devido ao mar do norte que distanciava o contato entre os povos, e após sucessivas gerações, a língua britânica ganhou outros traços. O inglês antepassado foi se diversificando e ganhando identidades das tribos dos jutos e dos anglo-saxões, surgindo outros dialetos, dos quais pode-se citar o Kent (Jutos), o West Saxon (Saxões), o Northumbria e o Mercia (Anglos).

Godinho (2001, p. 34) afirma, "Finalmente, por volta dos séculos VII e VIII, quando os anglo-saxões e seus primos no continente não podiam mais se entender, a Língua Inglesa, o chamado inglês antigo, ocupou o seu devido lugar." Neste período, o inglês começa a mudar sua estrutura e vocabulário influenciados, principalmente, pela tribo dos saxões que permaneceram progredindo sua presença na Língua Inglesa, diferentemente dos jutos e anglos que aos poucos foram sumindo.

Os dialetos germânicos dos anglos e dos saxões influenciaram o inglês inserindo vocabulários antes não existentes na Língua Inglesa. Pode-se citar como exemplo a palavra angelcynn (povo anglo) e England que é originária de Angle-land (terra dos anglos). Foi, então, que a história da língua dividiu-se em três períodos: Old English, Middle English e Modern English. Outras palavras dos anglos ainda presentes na Língua Inglesa atual eram ligadas à cultura anglo-saxônica e suas práticas pagãs tais como os dias da semana que alguns se referem a deuses pagãos, e outros a elementos da natureza.

> A sua cultura era bastante limitada e pouco restou a não ser alguns vestígios de suas práticas pagãs, como podemos ver no nome dos dias da semana. Quatro dias têm nomes em homenagem a deuses pagãos: *Tuesday* (terça-feira), *Tiu*, o deus da guerra; *Wednesday* (quarta-feira), *Woden*, o mensageiro dos deuses; *Thursday* (quinta-feira), *Thor*, o deus supremo, e Friday (sexta-feira), em homenagem a Frig, cujas atribuições eram parecidas com as de Vênus, na mitologia romana, como deusa do amor. Para completar a semana, *Saturday* (sábado) vem de Saturno, *Sunday* (domingo) de *sun*(sol), *e Monday* (segunda-feira), de *moon*(lua) (GODINHO 2001, p.34).

Muitas foram as contribuições dos povos germânicos para o Inglês daquela época, merecendo destaque, a princípio, os anglo-saxões que exerceram influências na construção do idioma e inserindo diversos vocábulos que persistem até aos dias atuais, o que se observa nos nomes dos dias da semana.

Essas diversificações de dialetos trouxeram diferentes momentos na história do inglês de tal forma que historiadores resolveram dividi-los em três períodos, Old English (Inglês Antigo), Middle English (Inglês Médio) e o Modern English (Inglês Moderno).

2.1 Old English

A Igreja Católica, quando comandada pelo Papa Gregório em 597 a. D, iniciou o processo de conversão ao cristianismo do povo anglo-saxão através de missionários que realizaram um trabalho de forma pacífica e ascendente onde, então, o latim exerceu influência no Inglês com a introdução do vocabulário clerical e modificando o vocabulário anglo-saxão expandindo novas áreas de significados.

Neste período a Inglaterra estava dividida em sete reinos anglo-saxões e já se falava o *Old English* que não era considerado uma língua, mas apenas uma variedade de diferentes dialetos. O Inglês Antigo não era, de fato, um idioma reconhecidamente unificado. Teve início por volta do ano de 449 d. C., no período das primeiras invasões à Ilha Britânica, conforme exemplifica Pires (2002, p. 24):

> O Inglês dos séculos XII, XIII e XIV dividia-se em vários dialetos, cada um possuindo literatura própria visando pequeno círculo de leitores. Dentre esses dialetos, denominados OLD ENGLISH destacavam-se o *Northumbrian*, o *Mercian*, (ambos ao norte do rio Tâmisa, em região ocupada pelos anglos), o *West Saxon* (a sudoeste da ilha) e o *Kentish* (a sudeste).

Esses povos exerceram muitas influências na formação de palavras do Inglês dessa época. Os substantivos eram formados, baseados em vocábulos da Língua Alemã, os adjetivos eram variáveis, diferentemente dos atuais, assim como os pronomes que se flexionavam. Os gêneros não eram designados por desinências, mas através das variações de pronomes e adjetivos que acompanhavam os substantivos.

Störig (2005) afirma que essas terminações ao caírem em desuso, com exceção dos substantivos que designavam seres vivos e alguns outros, perderam o seu gênero gramatical. Esse dialeto simplificava o Inglês, porém não formava uma unicidade na escrita, o que o distanciava de se tornar uma língua padrão.

O inglês dos anglo-saxões, como também era chamado, não possuía uma escrita ampla do vocabulário falado, pois observava-se que muitas das palavras anglo-saxônicas eram apenas faladas e não havia uma escrita para ela.

Outro aspecto importante do *Old English*, é que ele tinha características próprias que muito se assemelha às diferenças de sotaque e pronúncia do Inglês Britânico para o Inglês Americano ou Canadense de hoje. Era complexo, repleto de flexões e gêneros gramaticais.

Em contrapartida à complexidade da escrita do Inglês Antigo, encontrava-se uma simplicidade na pronúncia e a compreensão era mais previsível do que comparada ao Inglês

Moderno. Tal facilidade se dava ao fato de cada letra possuir seu próprio som e à ausência das letras mudas, que hoje existem em muitos vocábulos do inglês moderno. Para Godinho (2001, p. 49-50):

> Mesmo com toda essa complexidade, o inglês antigo, pelo menos na pronúncia, era muito mais simples e previsível do que o inglês moderno. Cada letra correspondia claramente a um som único e por isso não existia a praga de letras mudas e as incoerências fonéticas que tanto atrapalham a ortografia de hoje.

Apesar da grande influência que os romanos e os celtas exerceram no meio das terras inglesas, pouco se observa a presença de vocábulos destes povos no *Old English* que desprezou quase totalmente seus traços romanos e celtas. Poucas são as palavras do inglês antigo originárias do povo romano, como Manchester e Lancaster, e do povo celta, a exemplo pode-se citar Avon e Thames. Mas, mesmo ausente naquela época, o povo celta estava presente nas obras inglesas, principalmente na literatura.

Outro povo que também faz parte da história do Inglês Antigo é os *Vikings*, que vieram da Dinamarca e Noruega exercendo forte influência não apenas na Ilha Britânica, como também em diversos outros lugares através de suas expedições ao redor das terras europeias. Diz Störig (2005) que ao chegarem à Inglaterra logo fixaram residência construindo cidades e povoados dos quais vocábulos terminados em *by* (“povoado”), a exemplo *Derby*, são testemunhas, e contribuíram com um grande número de palavras para o desenvolvimento da Língua Inglesa.

Os *vikings* eram povos escandinavos e dinamarqueses que tinham como características a maneira bárbara como tratavam os seus inimigos, sem falar que eles também buscavam conquistar novas terras, de modo que chegaram até mesmo a controlar metade da Inglaterra no século IX, conforme afirma Godinho (2001). No entanto, segundo o autor, os “danes”, como eram conhecidos pelos anglo-saxões, foram derrotados pelo rei Alfred de Wessex obrigando-os a se retirarem para as terras acima da linha de “Danelaw”, estabelecida pelo Tratado de *Wedmore*, acordado entre o rei Alfred e o rei da Dinamarca Guthrum, em 878 d.C.

A contribuição *viking* foi de tamanha importância na evolução da Língua Inglesa, mas sua influência foi perdendo forças com a chegada do povo normando, vindo de regiões francesas, trazendo consigo a Língua Francesa e se implantando nas terras inglesas. É nessa época que se inicia um novo período da língua, o do Inglês Médio.

2.2 Middle English

Segundo Schütz (2003) a Inglaterra durante trezentos anos (1150-1450) foi comandada pelos normandos após a conquista da Batalha de *Hastings*, em 1066. Ainda segundo o autor, durante esse período nenhum rei que se assentou no trono britânico falava inglês, e como num efeito em cadeia a corte adotou o mesmo idioma real, no caso o francês.

> A influência normanda, que já se fazia sentir desde a época do rei Edward, se instalou definitivamente dando um novo rumo à sociedade inglesa. Com ela vieram uma nova língua e novos costumes. Veio também o feudalismo continental como a nova filosofia para a distribuição do poder, das terras e dos privilégios entre os conquistadores (GODINHO, 2001, p. 47).

Durante o governo normando, foi introduzida nas terras de domínio britânico a cultura francesa que, então, passou a exercer influência principalmente no meio profissional e intelectual, onde as profissões consideradas mais nobres adotavam nomes franceses. No entanto, o povo não dava muita importância ao novo idioma, salvo quando tinha que se dirigir diretamente à corte, onde eram obrigados a usar o francês.

A presença normanda não poderia impor e introduzir o uso do francês aos costumes ingleses que já estavam enraizados na população em geral, semeados através de tradições, culturas, costumes, bem como através da Língua Inglesa. Neste caso, a força das origens do povo prevaleceu sobre o poder soberano, pois já se era presumível que um reinado estrangeiro não poderia acabar com a língua tradicional da população, assim Godinho (2001, p. 50) afirma:

> De resto, o cidadão comum não dava muita importância ao fato de ter um soberano que não falava a sua língua. Para ele, uma coisa era impor a obrigação de que os documentos e atos oficiais fossem processados em latim ou francês, e outra bastante diferente eliminar o idioma inglês da boca do povo. Era óbvio que uma população inteira não iria deixar de falar a sua língua só porque havia sido conquistada por estrangeiros.

Apesar da rejeição do povo britânico ao idioma francês, este marcou, e ainda marca, presença no vocabulário Inglês, como é o caso das palavras: *question*, *dress*, *finish*, *beautiful*, dentre outras palavras usadas no Inglês que hoje conhecemos como inglesas, mas, na verdade, são de origem do francês normando. As palavras francesas influenciavam, principalmente, temas relacionados à corte, à moda, à vida elegante e agradável, visto que o Francês foi introduzido na Ilha Britânica através do rei normando. Ingleses adotavam palavras Francesas, e os normandos também usavam palavras Inglesas, isto fez com que se tornasse mais difícil saber quem deu origem a quê.

Em meio a todos estes acontecimentos desenrolava-se e surgia o Inglês Médio ou *Middle English*, que permaneceu durante os trezentos anos de domínio normando, viajando pelas regiões britânicas, acumulando novos vocábulos e construindo regras próprias. Devido à diversidade regional introduzida no vocabulário do Inglês Médio, este ainda encontrava dificuldades em definir um padrão, todavia essas diferenças de região permaneceram mais presentes na pronúncia do *Middle English*.

Diante de todos estes contrastes, o Inglês permaneceu firme rumo ao destino que a história lhe reservava. Considerado idioma desprezível pela classe dominante da época, este, por sua vez, se viu abandonado no cenário político, religioso, judiciário e real, que eram absolutamente controlados pelo Francês Normando. Mas, se de um lado o Inglês estava sem direções, do outro ganhava forças, tomando proveito da liberdade que tinha, sendo cuidadosamente adaptado em sua gramática e enriquecido em seu vocabulário, utilizando o que melhor lhe convinha do Francês ora dominante.

> E assim, o inglês foi se firmando, inclusive no idioma escrito, que tinha sido relegado ao esquecimento entre 1066 e 1200, mas agora começava a quebrar o longo silêncio e marcar presença. Por sua vez, o inglês falado também iniciava o seu regresso aos meios frequentados pelas classes abastadas, através dos sermões, orações e canções religiosas. Falar francês já não era tão chique assim. A partir daí, a língua inglesa se restabeleceu como o único idioma da Inglaterra, embora sempre com a forte influência francesa que permaneceu até hoje (GODINHO, 2001, p. 53).

A presença da língua inglesa em meio às classes desfavorecidas fez com que o idioma inglês ganhasse forças e aos poucos foi se erguendo a ponto de deixar o Latim e o Francês para trás. Essas mudanças iam se diversificando ao longo dos anos à medida que o Inglês era introduzido em ambientes que, outrora, não usava a língua. Seguia rumo à unificação e fortalecimento do idioma, chegando ao momento da história conhecido como *Modern English*, que logo atingiria o status que hoje conhece-se da Língua Inglesa: o idioma universal.

2.3 Modern English

O período que ficou conhecido como *Modern English* (Inglês Moderno) inicia-se rodeado de diversos eventos históricos. Conforme Godinho (2001) durante a era do governo da rainha Elizabeth I (1558-1603) é que o Inglês Moderno ganhou forças, de modo que deu princípio à padronização do vocabulário moderno e fixação de uma língua única.

> A primeira fase do inglês moderno foi tomada de assalto por múltiplos eventos, muitos deles ocorrendo simultaneamente e com profundas consequências para o desenvolvimento do idioma. Seu ponto alto foi a chamada "era de Elizabeth I" (1558-1603). Foram tempos em que o vocabulário inglês cresceu rapidamente, através da exploração de novos mundos, do comércio internacional, da literatura e traduções, enfim, devido a um enorme movimento intelectual. Foram anos de enormes avanços em que se misturaram crises nacionais, políticas e religiosas, aventuras em alto-mar e esplendor artístico – tudo muito bem explorado séculos depois por Hollywood (GODINHO, 2001, p. 64).

Apesar de ainda ser considerada uma língua inferior ao Latim e ao Francês, o Inglês tinha armas que poucos imaginavam que iriam contribuir com a expansão desta língua, de forma que viria a ser de tamanha relevância para a Inglaterra, Europa e para o Mundo.

Viana Jr. (2008) afirma que a primeira fase do inglês moderno é marcada por transformações complexas da parte fonológica do idioma, diferenciando-se do Inglês Médio que era diversificado em suas características, enquanto que o Inglês Moderno ganhava traços de unificação, de padronização.

O Inglês Moderno usava transformações complexas da fonologia do idioma e mesmo não possuindo uma pronúncia uniforme, é nesse período que ele ganha caminhos de padronização da língua.

O renascimento da cultura clássica, período conhecido como Renascença, de origem italiana, exerceu influência também na região inglesa. A Inglaterra ganhava destaque nos trabalhos científico, comercial e literário da época, e foi através dos trabalhos impressos que o inglês ganhou reconhecimento como língua unificada, ajuda esta vindo da impressão mecânica que tornou-se uma verdadeira revolução nas comunicações da época. Devido a esses acontecimentos o nível de escolaridade da população inglesa evoluiu, principalmente, na classe média.

Neste cenário houve crescentes publicações de obras literárias em Língua Inglesa que ganhavam destaque em meio à presença da forte Língua Latina e do elegante idioma francês. Godinho (2001, p. 65) faz referências ao tema, conforme segue:

> Antes de 1500 o número total de livros impressos na Europa era cerca de 35 mil, a maior parte em latim. Porém, entre 1500 e 1640, somente na Inglaterra foram impressos uns 20 mil trabalhos, desde panfletos a Bíblias. Como consequência, houve uma acentuada evolução na educação do país, especialmente na classe média, que já estava em plena expansão. Algumas estimativas indicam que em 1600 metade da população urbana já tinha alguma escolaridade.

Muitas dessas publicações foram feitas por grandes autores, hoje, reconhecidos mundialmente, e que na época eram referências no tocante às mudanças de escrita da língua,

como é o caso de *Jane Austen* (1775-1817) e *William Shakespeare* (1564-1616) que exigiam leituras diferentes de seus textos, onde se observava uma diferença no uso da linguagem.

Tais fatos e dentre muitos outros, contribuíram para o crescimento dessa língua que hoje é de fundamental importância no cenário mundial, se tornando o idioma das diversas classes, etnias e nações, chegando a lugares antes inimagináveis pelos primeiros falantes da língua.

3. COMO O INGLÊS ATINGIU O STATUS DE "IDIOMA UNIVERSAL"

No século XVII ocorreram viagens marítimas em busca de novas terras e sonhos de riqueza, sendo a Inglaterra uma potência conhecida, valorizada na Europa e respeitada em todo o mundo, desencadeou um processo de conquista territorial além das Ilhas Britânicas, fomentado pelas grandes navegações e pela corrida de novos horizontes comerciais.

Pires (2002, p.12) afirma que, "[...] a Inglaterra, durante séculos, dominou os mares, o que significa claramente a expansão da Língua Inglesa nas diferentes partes do mundo." Sob este prisma, a Língua Inglesa difundiu-se nos diferentes continentes do planeta onde a Inglaterra tinha influência, principalmente nos lugares de rotas comerciais como a Índia, e nas terras coloniais.

Um dos fatores determinante para difusão da Língua Inglesa foi a colonização pelos ingleses a partir do século XVII na América, África, Oceania e Europa. Na América, primeiramente nos EUA, e depois se estendendo para o Canadá e às ilhas do Caribe, que sendo Colônias Inglesas popularizam o Inglês tornando-o idioma oficial.

De acordo Barros (2005) um dos fatores determinantes para a expansão do inglês foram as condições histórico-geográficas no mundo. Segundo a autora, o histórico-geográfico:

> Trata da expansão do idioma pelo mundo, quando entre os séculos XVII e XIX, migrantes levaram a língua inglesa para a América, Índia, Austrália, Nova Zelândia e África. Esta expansão atingiu seu ápice no final do século XIX, quando o poder colonial britânico ampliou seus domínios como desenvolvimento das colônias na África e no Pacífico Sul (BARROS, 2005, p. 57).

Na África, o inglês foi fortemente influenciado pelo processo de colonização, sendo a África do Sul o lugar de maior apropriação da Língua Inglesa. Contudo, o africâner, língua local, também teve papel de tamanha importância naquela região.

Segundo Viana Jr. (2008, p. 41) "[...] o inglês foi instituído como língua oficial daquela região e um dos objetivos era impor essa língua sobre a população falante do africâner." Assim, os colonizadores ingleses queriam estabelecer sua cultura e sua linguagem, artifício este que deixava o inglês cada vez mais forte e falado por várias pessoas no mundo.

O mesmo estudioso argumenta a respeito do assunto que, pelas mesmas razões supracitadas, ou seja, a conquista de terras e a colonização pela Inglaterra, a Língua Inglesa se expande na Oceania, principalmente na Nova Zelândia e Austrália onde mais tarde passa a ser a língua oficial destes países.

Viana Jr. (2008, p. 39) afirma ainda que: “O elemento de maior difusão do inglês pelo mundo são as colonizações empreendidas pela Inglaterra por todo o mundo, levando a língua inglesa aos quatro continentes.” Assim, o processo de colonização pela Inglaterra e sua influência mundial já conseguem colocar a Língua Inglesa em posição de destaque, mostrando indícios do nascimento de uma língua internacional.

A Revolução Industrial (séculos XVIII e XIX) foi outro marco divisor histórico, uma vez que com o surgimento de inventos práticos e novas tecnologias, o mundo seria radicalmente transformado. Esta revolução, partindo da Inglaterra e tomando proporções mundiais, cristalizou o Inglês como língua mais falada do mundo. As novas invenções, as máquinas, a tecnologia em expansão, as fábricas, as indústrias e o comércio em alta fizeram da Inglaterra o maior centro potencial de comércio no mundo. Pires (2002, p. 12) afirma que: “Os avanços tecnológicos permitiram ao ser humano mais facilidades de vida, com mais rápida comunicação. Para que tal acontecesse foi necessária uma língua de conhecimento internacional generalizado para a exata compreensão do seu uso.”

Com isso, os ingleses, tendo o domínio econômico e industrial, também delegaram com singularidade a expansão da Língua Inglesa em todos os setores da sociedade, principalmente no fabril que foi o ápice desta revolução (revolução industrial). Com mais pessoas atraídas pelos novos inventos e pelo poder capitalista em todas as regiões da Europa, e depois tomando proporções mundiais, fizeram do Inglês uma língua falada em todas as partes do mundo, pois quem aderisse aos avanços industriais e viesse à Inglaterra em busca de oportunidades, obviamente aprenderia essa língua para se comunicar, além do fato de que os produtos industrializados, comercializados nas mais variadas regiões continentais vinham escritos em Inglês.

Assim, a Revolução Industrial desencadeou uma onda de migração à Inglaterra e dentre outros fatores a linguagem era muito importante, o que forçava a população a aprender o Inglês para conseguir um emprego melhor ou até mesmo um pequeno trabalho fabril, já que o país falava inglês.

Para Crystal (2005, p. 23) “Uma língua se torna mundial por uma razão apenas - o poder das pessoas que a falam.” E no século XVIII a Inglaterra desfrutava de poder, tanto econômico como político, tecnológico e cultural.

Com esse triunfo industrial, os ingleses se tornaram a potência mundial e com tal soberania aumentava seu poder, enquanto outros países ainda buscavam estratégias para desenvolver-se. Para Pires (2002, p. 13) “A Revolução Industrial colocou o país um século a frente dos demais estados europeus, em termos de progresso.” Assim, a língua, como um

processo cultural, também teve um avanço, na qual se cristalizava aos poucos a uma linguagem universal. Com o fortalecimento de inventos tecnológicos e com a independência das Colônias da Inglaterra, um novo país concentrava riquezas e desenvolvimento social que mais tarde seria a nova potência mundial, os Estados Unidos da América (EUA).

Com o processo industrial e tecnológico em ascensão, bem como fatores externos que desequilibraram todo o mundo, como a Primeira e Segunda Guerra Mundial, fizeram com que os EUA dominassem a economia pelos seus inventos tecnológicos e conseguisse status de nova potência mundial.

Forte armamento, tecnologia, desenvolvimento social e acúmulo de riquezas, fizeram dos EUA o vencedor da Segunda Guerra Mundial que, desde então, passou a ser a potência universal. Desta maneira, a influência da Língua Inglesa no mundo tomou proporções inauditas, cristalizou-se como a língua universal dos negócios, da tecnologia, da ciência e da comunicação internacional.

Nesse novo contexto mundial, a população dos EUA cresce significativamente. Segundo Viana Jr. (2008, p. 39) "Em 1900 a população dos Estados Unidos atinge 75 milhões de habitantes e este número é praticamente dobrado em 1950." Ainda segundo o mesmo autor:

> Este contexto histórico faz com que o inglês cresça como língua materna, aumentando o número de falantes nos Estados Unidos e, a partir daí, os desenvolvimentos sociais, científico, tecnológicos e, principalmente a partir das duas grandes guerras, o inglês espalha-se pelo mundo e passa a ser o idioma usado na comunicação internacional no pós-guerra. (VIANA JR, 2008, p. 39)

Durante a primeira metade do século XX, o Inglês assumiu patamares gradativamente mais elevados tornando-se, portanto, a língua franca da humanidade. Com a ascensão tecnológica e com o poderio político-militar os EUA conseguiram o status de potência mundial no qual a Língua Inglesa se disseminou e atingiu todos os continentes e fixou-se como a língua universal.

Nos pequenos passos construtores das primeiras máquinas, que antecederam a Revolução Industrial até aos mais sofisticados meios de comunicações atuais, a Língua Inglesa passou de idioma nacional a conector de praticamente todas as informações relacionadas com as constantes descobertas e evoluções tecnológicas concebidas pela inteligência humana.

Segundo Le Breton (2005 apud FIGUEREDO, 2012, p. 3) "[...] a língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX." Tornou-se,

desta forma, um pré-requisito tanto no campo científico como nas esferas sociais do mundo civilizado.

Para dinamizar ainda mais o inglês, por volta dos anos 70 o mundo se depara com uma nova revolução: "A Era Tecnológica e Globalizada", onde a multiplicação de redes de computadores resultou numa evolução sem limites nas comunicações estabelecendo laços, parcerias e oportunidades ilimitadas. O processo de globalização faz com que o mundo interaja e dimensione suas conexões tomando proporções mundiais e o estreitamento de distâncias que ultrapassam fronteiras e as informações se interligam. Para Figueiredo (2012, p. 5-6):

> Este encurtamento das distâncias e o fim da geografia de fronteiras é uma consequência observada sobre a velocidade, que informações e que meios de comunicação nos atingem, bem como um desenfreado desenvolvimento de novas tecnologias que diminuem os espaços das diferenças.

Neste sentido, com a homogeneidade de informações e com a necessidade de comunicação, o Inglês ganha cada vez mais destaque no mundo dos negócios e em todas as esferas da sociedade civilizada e globalizada. A respeito disso, Godinho (2001, p. 311) afirma que, "Com [...], a revolução nos meios de comunicação e transporte, a informática, a globalização dos negócios, etc., o inglês se faz presente em todos os lugares, becos e cubículos imagináveis. Tornou-se artigo de primeira necessidade." Sendo assim, a Língua Inglesa não é mais uma preocupação elitizada, passou a ser uma necessidade de comunicação e interação global. A partir deste processo tecnológico e globalizado que desencadeou-se nas últimas décadas do século XX, houve uma supervalorização no mundo informatizado que fez da informática um artigo de necessidade no que tangencia a sociedade desenvolvida.

Os EUA, sendo o pioneiro na disseminação da informática, tece, juntamente com seu poderio, a Língua Inglesa como principal meio de comunicação com o mundo. Crystal (2005, p. 32) afirma que, "A Internet nasceu como veículo de Língua Inglesa, e o inglês reteve seu império." Assim, dando ao inglês proporções mundiais e componente de extrema importância na comunicação. Para Pires (2002, p. 12):

> O Inglês, como língua ativa em todos os continentes, tornou-se o instrumento de comunicação de mais fácil acesso. De fato, o Inglês não é apenas a língua do comércio internacional. Impôs-se de uma forma natural na ciência, na tecnologia, nos mercados financeiros, na música, no cinema, na informática e em quase todas as áreas de interesse prático. Atualmente, na era da informática e internet, a difusão de comunicações em que todos os utilizadores, em todo o mundo, já se entendem perfeitamente através de uma língua comum - o Inglês, a tradução de termos informáticos para outras línguas não representa qualquer vantagem.

Todos esses acontecimentos acabaram por valorizar ainda mais o Inglês como a língua franca, a mais falada, a mais usada, a mais prática, a unificadora. Tal responsabilidade tem um efeito determinante em todo mundo, agora ligado por várias mídias, absorvidas com avidez pela sociedade mundial e digna de um estudo sério.

A ascensão do Inglês como padrão, referência mundial, transpôs distâncias e serviu como instrumento de efetivação do conhecimento humano acumulado e sua divulgação no planeta. Essa ascensão da Língua Inglesa provocou mudanças na área educacional de tal forma que fez-se necessário incluí-lo como disciplina nas escolas onde ainda não se ensinava esse idioma. Já no Brasil, a Língua Inglesa também tornou-se presente nas salas de aulas em todo o país e fixou-se como disciplina de língua estrangeira mais estudada em todo o território nacional. Esse idioma surgiu nas escolas brasileiras ainda na era colonial, melhor observado nas linhas subsequentes.

3.1 Como e quando o Brasil adotou o inglês nas escolas

Os primeiros traços da Língua Inglesa em território brasileiro aconteceram com a chegada de uma embarcação inglesa que tinha por capitão Willian Hawkins, famoso traficante de escravos, que chegou a realizar três viagens lucrativas ao Brasil. Segundo Lima (2009, p.2), "[...] sendo que em uma delas o aventureiro inglês levou um cacique para Londres, um líder brasileiro", por volta de 1530, onde foi bem recebido tanto pela sociedade europeia quanto pelos indígenas. Esse foi o primeiro contato dos ingleses com o Brasil.

Aproximadamente um século depois da visita do aventureiro Hawkins, o Brasil com vasta extensão territorial e áreas de difícil acesso, deparava-se com descobertas de vários recursos materiais sustentáveis como, por exemplo, minerais valiosos, entre outros. O Rei de Portugal concluiu que eram fatores que cooperariam para o crescimento do país, fazendo com que crescessem as buscas por esses importantes elementos: o ouro, a prata, o diamante, entre outros, com destaque para o famoso Pau-Brasil.

Esses recursos financeiros instigavam a atenção de vários países, inclusive da Inglaterra que no momento se encontrava aliada a Portugal. Em meio a isto, aproveitando-se da situação em relação ao rompimento dos portugueses com o bloqueio continental francês, Napoleão Bonaparte, imperador da França, decidiu invadir Portugal obrigando, assim, a fuga de D. João VI ao Brasil. Então, a Inglaterra, por sua intensa amizade com a burguesia portuguesa, auxiliou-o na viagem até a Colônia devido à estreita relação comercial entre eles.

Aquela, por sua vez, passou a desfrutar de vários bens materiais extraídos do Brasil, já que era Colônia Portuguesa. Ferreira (1997, p. 36) afirma que:

> Novas concessões foram feitas. Em 1810 Portugal e a Inglaterra assinaram três tratados extremamente benéficos aos ingleses. Entre outras coisas, eles garantiram que as mercadorias importadas da Inglaterra pagariam impostos menores do que as importadas de Portugal. Os ingleses pagariam 15% e os portugueses 16%. Tais tratados permitiram também que a Inglaterra extraísse madeiras brasileiras para construção de seus navios. Garantiam, ainda, que os ingleses que morassem no Brasil não estariam sujeitos a leis portuguesas, mas às leis inglesas e muitas outras vantagens foram concedidas à Inglaterra.

De acordo com Ferreira (1997), essas relações existentes entre Inglaterra e Portugal não estabeleceram muitos benefícios relacionados ao desenvolvimento econômico da Colônia Portuguesa, mas sim à Inglaterra que foi de extrema importância, e é nesse momento que a Língua Inglesa começou sua trajetória no contexto social dos brasileiros, pois até então as línguas estrangeiras que repercutiam pelas escolas eram o Latim, o Grego e o Francês.

O francês, tal qual a Língua Inglesa, naquela época, devido à Revolução Francesa, era considerada a língua de status universal, e essas eram as línguas estrangeiras incluídas como disciplinas no currículo escolar público brasileiro, mas a Língua Francesa, no momento, era de maior relevância, assim ressalta Oliveira, (1999, p. 22, grifo do autor):

> Ainda assim, nos anos de 1788-89, foram concedidas, pelo "Juiz Presidente, Vereadores e Procurador do Senado da Câmara do Rio de Janeiro", duas provisões de Mestre de Escola de Língua Francesa autorizando os professores José da Luz (23 de julho de 1788) e João José Tascio (18 de Março de 1789) a estabelecerem Aulas Públicas de francês naquela cidade pelo período de um ano.

Houve esse curto período de 1788-89 em que o governo do Rio de Janeiro adicionou a disciplina de Língua Francesa no currículo escolar público, mas logo foi eliminada. Com a chegada do Príncipe regente D. João VI ao Brasil em 1808, o qual vinha cheio do idealismo Francês obtido através da Revolução Napoleônica que aos poucos se espalhava pela Europa, mantinha uma estreita relação comercial com a Coroa Inglesa onde foram assinados tratados de fidelidade em todas as transações realizadas entre os mesmos. Isso fez com que o Príncipe Regente assinasse uma lei em 22 de Junho de 1809, Oliveira (1999, p. 25) cita um trecho da mesma:

> E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa.

A aprovação da lei exposta acima deixa claro que D. João, rei de Portugal, permitiu a adição de duas cadeiras significantes no Curso de Letras, sendo uma de Língua Inglesa e outra de Língua Francesa, que segundo a lei, a Língua Inglesa e a Francesa seriam inclusas entre as línguas vivas podendo, de certa forma, cooperar para o desenvolvimento da Colônia a qual se encontrava como sede do governo português, então, D. João pretendia cultivar a colônia enquanto ali permanecesse e decidiu inserir as duas cadeiras de línguas estrangeiras no currículo escolar público brasileiro, tendo como professor de Língua Inglesa o irlandês Pe. Jean Joyce, sobre isso Oliveira (1999, p. 26, grifo do autor) diz que:

> A segunda carta real, de 09 de setembro, nomeava, nos mesmos termos e com o mesmo ordenado, o primeiro professor de inglês do Brasil: o padre irlandês Jean Joyce: ‘era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública’.

A necessidade da inclusão do Inglês tornou-se indispensável devido às relações próximas entre Inglaterra e Portugal possibilitando a instalação de mais de 30 estabelecimentos comerciais ingleses em terras brasileiras. Tal feito acabou provocando a realização de uma auto seleção de funcionários que entendessem e demonstrassem habilidades em relação ao manuseio da Língua Inglesa, e foi a partir desses funcionários que acredita-se ter surgido a maioria dos professores leigos da época, que após pararem de exercer suas funções, continuaram com a prática da Língua Inglesa, sobre isso Lima (2009, p. 2) explicita que:

> O início do ensino de inglês teve como finalidade a prática oral, pois era somente para a capacitação de profissionais brasileiros para demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra.

De acordo com o estudioso, o Inglês, mesmo sendo parte do currículo escolar, era visto como algo próprio do campo profissional e de relevante necessidade no ambiente escolar, isso para que houvesse pessoas com capacidades suficientes para exercer um trabalho onde possivelmente seriam utilizados dois idiomas e, como fora citado anteriormente, devido às estreitas relações existentes entre Portugal e Inglaterra.

Em 1889 com Proclamação da República, o então Ministro da Instrução Política Benjamin Constant (1833-1891) impôs várias normas baseadas num estilo escolar positivista fazendo com que as cadeiras de línguas estrangeiras ensinadas nas escolas brasileiras fossem eliminadas do currículo escolar, mas, em 1892:

> [...] o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo das literaturas estrangeiras. Em 1892, após o afastamento do ministro, as línguas vivas voltaram a ser obrigatórias. Em 1898 com o ministro Amaro Cavalcanti, as disciplinas humanísticas como a filosofia, o latim e o grego adquiriram grande importância. Com essa nova reforma o inglês, o francês e o alemão passam a ser facultativos e ter uma abordagem literária (LIMA, 2009, p. 3).

Como afirma a citação acima, Benjamin foi afastado do cargo, isso possibilitou uma reestruturação no sistema educacional onde foi novamente permitido a inclusão da Língua Inglesa como disciplina obrigatória a ser implementada no currículo escolar, pois havia se tornado uma necessidade de estudo dessa língua no contexto sócio educacional brasileiro.

Logo em seguida surgiu o colégio D. Pedro II que através da exposição de novas metodologias de ensino na área de Língua Inglesa deu continuidade ao desenvolvimento da língua que nos dias atuais é de status universal, ou melhor, é estudada em todo o planeta.

Com a explosão tecnológica e com o avanço digital que desencadeou a globalização, fez-se necessário uma comunicação na qual, todos tivessem uma relação mútua e interativa. Assim, no século XXI, dominar uma segunda língua tornou-se sinônimo de maior facilidade para adentrar no mercado de trabalho, e o Inglês, sendo o idioma oficial do mundo, torna-se uma peça chave nas relações comerciais de todo o planeta. Para Godinho (2001, p. 314) “Reconhecidamente, o inglês americano é hoje a voz do chamado primeiro mundo em finanças, comércio, tecnologia, ciências e artes.” Fatores estes que mobiliza o mundo em todos os sentidos, principalmente o econômico.

Essa disseminação da Língua Inglesa por todo o mundo também, é claro, atingiu o Brasil de modo que exerceu influência na vida das pessoas provocando mudanças de cunho social, político e educacional tornando este idioma presente em todas as áreas da sociedade brasileira.

3.2 A influência da Língua Inglesa no cotidiano

Com a invasão das palavras estrangeiras o currículo escolar passou a contar obrigatoriamente com a Língua Inglesa. Sua influência a fez necessária na vida das pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394/96 tornou o ensino de uma Língua Estrangeira obrigatória a partir da quinta série (atualmente sexto ano) do ensino fundamental, de acordo com o Artigo 26, § 5º, p. 84: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira

moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

No mercado de trabalho o Inglês virou típico essencial para a conquista da maioria das vagas de nível universitário. Assim, como os estrangeiros têm vindo ao Brasil, e nesse momento a língua mais comum é o Inglês, os brasileiros que vão ao exterior estudar, a negócios ou em férias precisam ter o conhecimento desta língua. Para isso, atualmente existem programas para facilitar a aprendizagem da Língua Inglesa, por exemplo,

> O programa Ciência sem Fronteiras é uma iniciativa dos ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação para fornecer bolsas de intercâmbio a estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação com bom desempenho acadêmico em instituições de ensino superior do exterior. O objetivo é promover a internacionalização da ciência, tecnologia e inovação brasileiras e investir nos talentos acadêmicos brasileiros (CSF, 2014).

Apesar de haver profissionais qualificados para ensinar Língua Inglesa, a maioria se enquadra no nível básico, portanto, ter fluência nesta língua ainda é um diferencial bastante competitivo para conseguir cargos mais elevados. Não existem métodos mágicos nem escolas extraordinárias que ensinam a dominar o Inglês em pouco tempo. Na verdade, é um estudo longo que dependerá não apenas dos profissionais da área, mas também do esforço em adquirir novos conhecimentos**.**

De acordo com Brasil (1999, p. 27):

> [...] como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas teve uma dificuldade de ser alcançada de forma justa, muita das vezes foram tratadas de modo injusto em nosso país. Pelo ao menos no papel, atualmente, está tendo um tratamento especial e observa-se que os PCN's surgem numa época em que o mundo se comunica com uso das tecnologias.

Os PCN's (2006) orientam que, no Ensino Médio, sejam trabalhadas as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita. Sugerem ainda que essas habilidades sejam praticadas considerando a realidade social/local do grupo. Assim, a disciplina ajuda na formação do educando:

> [...] 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).

Essa influência aliada à globalização leva muitos brasileiros a escolherem por estudar fora do país, assim, observa-se que o Inglês deixou de ser luxo para se juntar ao perfil do profissional ou do futuro profissional, por mais jovem que este seja. Portanto, a disciplina por ser obrigatória na educação ajuda a despertar a busca de cursos para aperfeiçoar o domínio da língua, dessa forma, melhorando seu currículo na vida profissional.

Crystal (2003) faz uma observação importante a respeito do aprendizado de Língua Inglesa. O estudioso em questão afirma que também é possível aprender Inglês no dia a dia, basta olhar ao redor de onde quer que esteja e aonde quer que viaje, pois os anúncios em Inglês e demais outras situações sempre estão presentes em nosso cotidiano e contribuem de forma pragmática para a fixação deste idioma. "Onde quer que você viaje você vê sinais e anúncios em inglês. Sempre que você entra em um hotel ou restaurante em uma cidade estrangeira, eles vão entender Inglês, e haverá um cardápio escrito em Inglês." (CRYSTAL, 2003, p.2)

O autor relata e mostra a necessidade do conhecimento da Língua Inglesa tanto para receber os estrangeiros quanto a visitar outros países, depara-se com palavras de origem Inglesas em todos os momentos como nos aeroportos, nos hotéis, restaurantes, em produtos importados, filmes, programas de TV e etc.

Entre Brasil e Inglaterra o relacionamento é tão antigo que se pode dizer que se mistura com a própria história de nosso país. De acordo com Freyre (1922 apud DIAS, 1999, p.27), "A presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil."

Esta comunicação se estabelece de várias maneiras como, por exemplo, no contato com o campo da informática, no turismo, no comércio através de nomes de produtos, rótulos, marcas e manuais de instruções, mídia, músicas, esportes e filmes. Com o surgimento deste novo perfil do Inglês o reflexo é muito importante para avaliarmos e encontrarmos caminhos através destas relações que mostrem a verdadeira relevância do ensino da Língua Inglesa dentro do contexto atual da nossa sociedade.

Nessa situação, Oliveira (2004, p. 108), afirma sobre o incentivo à aprendizagem:

> No mesmo sentido, vamos observar nas escolas regulares uma série de dificuldades de comunicação entre os jovens e seus professores decorrentes do mesmo tipo de inadequação. É comum observarmos situações escolares nas quais os professores

> buscam explicar alguns conteúdos aos alunos, de acordo e a partir de suas próprias perspectivas e entendimentos, se estes não tiverem nenhum de seus interesses despertados pela aula.

Precisa-se analisar a possibilidade de trazer esta interação social com a Língua Inglesa para um currículo articulado às necessidades de todos os alunos, utilizando técnicas que abordem esta vivência, utilizando como recurso didático as músicas, os filmes, os textos que estão nos rótulos, nas embalagens, nos manuais de instruções, nos comandos dos aparelhos eletrônicos, etc. sempre utilizando tais recursos na vida cotidiana dos alunos.

Os sujeitos precisam perceber que este idioma está presente em seu cotidiano para, assim, ser possível estabelecer a comunicação com o mundo. Dessa forma, poder-se-á obter resultados mais satisfatórios para com a aprendizagem e a valorização do currículo oculto onde o indivíduo poderá usar as habilidades que lhes foram adquiridas da melhor maneira possível para com esta língua como um instrumento de socialização que o ajudará na sua emancipação e conscientização como cidadão do mundo.

3.3 A Língua Inglesa nas escolas públicas dos dias atuais

A realidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas apresenta grandes dificuldades na parte pedagógica como: a falta de materiais didáticos para professores e alunos adequados à sua realidade social, salas com grandes quantidades de alunos, carga horária reduzida para trabalhar um vasto conteúdo. Diante desta situação observa-se que o professor fica limitado a trabalhar o conteúdo sem possibilidades de diversificar metodologias. Nesse contexto, percebe-se que existe uma necessidade considerável de investimentos financeiros, para que isso ocorra torna-se necessário que as autoridades se sensibilizem com a situação das escolas brasileiras e tomem providências a fim de reduzir, ou mesmo solucionar essas deficiências, porém, enquanto isso não acontecer, a educação continuará precária.

As lacunas deixadas pelas escolas públicas e as necessidades que a sociedade sente de preencher a deficiência de uma língua estrangeira leva ao aumento da procura de cursos particulares de idiomas, sendo que os custos são altos e acabam ficando ao alcance de poucos. “O princípio geral que norteia a metodologia de ensino há tantos anos diz que o objetivo de aprender uma língua é para se comunicar nessa língua. Isso significa que a língua que você ensina deve ser significativa, natural e útil aos seus alunos” (HADFIELD, 2009, p. 11).

De acordo com o estudioso acima, os alunos precisam ser alertados quanto à motivação em aprender o Inglês e, desta forma, dar ênfase à relevância deste idioma na

sociedade e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do cidadão enfatizando, também, a importância do conhecimento de Língua Inglesa dentro da sala de aula e seu reflexo na qualificação profissional do discente. Portanto, a motivação faz com que o aluno interaja em sala de aula de modo que o aumento desse interesse o leve a um melhor rendimento.

Na visão de Selbach (2010, p. 54), "A aprendizagem dos alunos de Língua Inglesa, para que possa ser significativa, impõe que os 'conteúdos' sejam analisados e apresentados de modo a estruturarem uma rede de significações." Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a aprendizagem de Língua Inglesa deve ser de forma interdisciplinar, que seja capaz de desempenhar no currículo e na prática procedimentos didáticos relacionados ao mundo social.

Ressalta-se, entretanto, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB Lei 9394/96) a inclusão de uma Língua Estrangeira é indispensável para a formação básica do educando dentro do mundo globalizado, onde a mesma não é mais apenas uma obrigação, e sim, tornou-se necessidade do indivíduo para fomentar seu currículo profissional.

Na visão de Selbach (2010, p. 45):

> O acesso à língua, tendo em vista sua posição internacional, representa para o estudante a possibilidade de se transformar em um cidadão da comunidade global, ao mesmo tempo em que percorrer, com maior clareza, seu vínculo com o espaço social e cultural de seu entorno.

De acordo com o que a autora afirma, o processo de comunicação global está além do mecanismo de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar. É um processo que envolve o estudante nas práticas culturais e no ensino de uma Língua Estrangeira dando a ele a oportunidade de conhecer outra cultura e, consequentemente, outra linguagem.

Com o contínuo processo de globalização é notável a exigência de pessoas quanto ao domínio da Língua Inglesa para serem selecionados no mercado de trabalho. Enfim, proporcionar aos jovens estudantes de uma Língua Estrangeira não somente o aprimoramento da escrita, bem como a comunicação oral e o desenvolvimento de outras habilidades. Selbach (2010, p. 39) afirma que:

> É por essa razão que todo professor deve buscar sempre ser um caçador de curiosidades, palavras e expressões, um profissional sempre capaz de "acender" nos alunos a curiosidade, ferramenta essencial de seu interesse pela aula e por sua vontade de argumentação e de transformação.

De acordo com a autora, ensinar uma segunda língua nas escolas públicas, de maneira geral, usar novas metodologias, aguçar nos alunos a curiosidade com aulas lúdicas, são

estratégias para serem usadas como estímulo no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Mas para que isso aconteça os professores precisam utilizar metodologias que venham dinamizar o ensino, ou seja, contar histórias, trabalhar textos teatrais, filmes, músicas, etc., facilitar o aprendizado do aluno.

As lacunas deixadas na formação dos alunos de ensino fundamental e médio dentro da Língua Inglesa nas escolas públicas é um problema atual. A desmotivação dos professores e alunos contribui, também, para a má formação do estudante, principalmente numa sociedade em que se apropria de muitas possibilidades de comunicação. Alguns profissionais propagam a ideia de que as outras disciplinas são mais importantes que o Inglês e isso contribui para o descaso nas aulas de Inglês da formação básica.

> [...] muitas escolas públicas não dispõem dos recursos físicos necessários para a condução adequada de aulas de línguas estrangeiras, como por exemplo, equipamentos audiovisuais e livros didáticos adequados que, geralmente, são caros por serem publicados no exterior. [...] a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam (LIMA, 2009, p. 28).

O professor de Língua Estrangeira exerce uma função muito importante, cabe ao mesmo o entendimento de que sua prática envolve dois tipos de conhecimentos, sendo um deles o teórico que está relacionado à natureza da linguagem e o outro ao prático que envolve o lecionar suas aulas. A tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem por meio do processo de ensino. O trabalho do docente não é apenas o de transmitir, mas também de criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Selbach (2010) diz que é importante o professor conhecer a identidade cultural e social do aluno, visto que quando o mesmo faz essa sondagem buscando conhecer um pouco da vida dos alunos, sua prática não será pautada apenas em transmitir conteúdos, mas buscará contribuir da melhor maneira para que seus alunos não sejam prejudicados.

Selbach (2010, p. 81) afirma ainda que, "Em uma boa aula de língua inglesa, os alunos sempre são convidados a protagonizar procedimentos, inicialmente a partir de modelos oferecidos pelo professor, mas progressivamente com maior autonomia." Sendo assim, o objetivo é instigar os alunos, pais, professores, diretores e governantes a refletirem sobre a importância do ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar os conteúdos sem esquecer que é preciso criar condições que permitam desenvolver no educando suas diversas competências.

O ensino do Inglês ainda na infância pode contribuir para o aprendizado no decorrer da vida escolar de forma a facilitar, futuramente, a inserção do jovem no mercado de trabalho. Em algumas escolas, crianças a partir dos seis anos são estimuladas a falar outra língua na sala de aula.

De acordo com os PCN's a aprendizagem de Língua Inglesa deve ser trabalhada no intuito de influenciar o desenvolvimento do aluno, assim:

> O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p. 54).

Partindo desse pressuposto, o Inglês se expandiu ao ponto de ser obrigatório torná-lo uma disciplina na educação básica, haja vista a importância que provocou essa rápida expansão da Língua Inglesa. Atualmente os PCN's de Língua Inglesa servem de base para o entendimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Dentre os vários objetivos apontados, Brasil (1998, p.24) ressalta que:

> Quanto aos objetivos, a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social.

Mesmo com as intervenções governamentais, muita coisa precisa mudar para que o ensino de Língua Inglesa seja valorizado no Brasil, pois na realidade não é simplesmente a formação do professor que está em defasagem, muitas escolas públicas ainda não o permitem avançar na sua prática pedagógica.

Nas escolas brasileiras, com algumas exceções, a maioria das aulas são monótonas e repetitivas, geralmente os conteúdos trabalhados são de pouco interesse dos alunos, portanto,

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 19).

Para Brasil (1998), nos dias atuais dominar uma segunda língua vem sendo um desafio cada vez mais constante na vida do ser humano. Sabe-se que são muitas as dificuldades envolvidas nesse processo. Por um lado, os professores que não se preocupam em diversificar suas metodologias de ensino a serem trabalhadas em sala de aula, e por outro as condições de trabalho nas escolas públicas que, muitas das vezes, impedem o professor de trabalhar o conteúdo de forma satisfatória, sendo que deste modo os alunos acabam ficando prejudicados.

As dificuldades enfrentadas nas escolas públicas em encontrar profissionais qualificados para ensinar a Língua Inglesa e de um ensino de qualidade é grande. As escolas precisam cumprir com seu papel que é o de ensinar para o mercado de trabalho. As autoridades competentes precisam colocar cursos profissionalizantes para esses profissionais se aperfeiçoarem.

Dessa forma, Brasil, (1998, p. 19), afirma que: "O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível ao educando atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem", por isso essa visão deve ser contextualizada como acontecimentos significativos e que o ensino deve estar centralizado nas peculiaridades de cada aluno para aguçar sua inteligência e sua criatividade.

Os fatos históricos e a evolução das tecnologias fazem com que a Língua Inglesa torne-se mais fluente no cotidiano das pessoas. A influência do Inglês está presente em todos os setores devido às muitas oportunidades que oferece no mercado de trabalho propiciando ao aluno uma oportunidade de interação na sociedade havendo valores e interesses de outras culturas.

Porém, ante a tudo isso, surge uma situação que merece atenção: sabe-se da crescente importância da aprendizagem de Língua Inglesa e da necessidade do domínio da mesma dentro do cenário econômico, porém, quando volta-se para a questão educacional surgem situações ainda não resolvidas que são relevantes para o melhor ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, pois em meio à crescente importância do Inglês na sociedade faz-se necessário que o estudante sinta-se motivado e ciente da importância da Língua Inglesa nos dias atuais.

4. LÍNGUA INGLESA: terorias de aprendizagem e métodos de ensino

Diante da crescente evolução da Língua Inglesa no cenário mundial fez-se necessário incluir este idioma na grade curricular das escolas brasileiras, onde, a princípio, buscou-se profissionais que pudessem ministrar as aulas da recém chegada disciplina. Em seguida, o desafio era com a aprendizagem dos alunos objetivando encontrar métodos de ensino que facilitassem a compreensão dos discentes, pois se tratava de algo novo para estes, o que requeria atenção neste ponto.

Estudar e compreender uma nova língua são algo quer requer profissionais qualificados a ensinar e alunos motivados a aprender, visto que o processo de aprendizagem passa por um longo período de construção. Nas palavras de Campos (2011, p.14):

> A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem.

Conforme Campos (2011), o processo de aprendizagem está presente em todo o percurso da vida do indivíduo, o que foi ou o que é absorvido se reflete em diversas áreas do convívio em sociedade em que pode-se encontrar os resultados da aprendizagem outrora adquirida. Caberia perguntar, portanto, o que é aprendizagem, o que é conhecimento, o que alguém pode aprender e como essa aprendizagem pode ser medida partindo-se do pressuposto de que é possível medir a aprendizagem.

Estas perguntas definem, em última análise, um ramo da filosofia e da psicologia conhecido como epistemologia. Esta área de estudo questiona o modo como conhecemos, indagando sobre como é possível conhecer alguma coisa, como é possível aprender e como esta aprendizagem pode ser avaliada, medida, observada. Em suma, pergunta o que é a aprendizagem. Lefrançois (2012) afirma que o conceito de aprendizagem é complexo e, embora tenha a ver com aquisição de informações, não se restringe, nem se limita a este aspecto, a esta habilidade ou capacidade.

Embora a aprendizagem esteja diretamente relacionada a uma mudança comportamental observável, existem aprendizagens latentes, ou seja, não observáveis externamente, assim como existem mudanças comportamentais observáveis que não podem ser consideradas aprendizagens.

Em sentido estrito, Lefrançois (2012, p. 6) diz que "[...] a aprendizagem é o que acontece ao organismo [...] como resultado da experiência." Os comportamentos ou as mudanças nos comportamentos podem ser considerados como indicadores de aprendizagem, mas não aprendizagem. A aprendizagem em si é um processo interno, neurológico, invisível e implica uma mudança na capacidade e na disposição para o desempenho. Pode ocorrer sem manifestar-se externamente, não podendo ser medida diretamente porque é um processo interno. Em outras palavras, a evidência da aprendizagem depende de oportunidade para sua manifestação e, se esta não ocorrer, a mudança na capacidade pode permanecer latente.

Neste sentido, pode-se dizer que os testes escolares não medem a aprendizagem, medem apenas o desempenho (a manifestação observável e mensurável da aprendizagem) dos indivíduos naquele momento específico. Por esta razão é que Chiavenato (2009, p. 119), ao referir-se ao processo de aprendizagem, diz que: "O processo de aprendizagem não pode ser observado diretamente, mas inferido a partir das mudanças comportamentais. Essas mudanças podem ser tanto adaptativas e promover eficácia no comportamento, como também ineficazes e não adaptáveis."

A questão da aprendizagem, portanto, é uma questão comportamental, ou melhor, uma questão sobre a possibilidade de modificação dos comportamentos em função de determinadas experiências. Se a mudança comportamental é possível, então a aprendizagem é possível, embora não se possa observar a aprendizagem diretamente, mas apenas inferi-la a partir das mudanças comportamentais observáveis.

Watson (1930 apud LEFRANÇOIS, 2012), imbuído desta crença, propôs a teoria do ambientalismo para explicar que as pessoas podem ser moldadas em função das experiências a que são submetidas. Portanto, negava que as pessoas nascem com heranças genéticas distintas relativas à capacidade, talento, temperamento, constituição mental ou quaisquer outras diferenças naturais e afirmava, categoricamente, que era possível tornar qualquer pessoa, desde que ela fosse saudável, em um especialista qualquer – médico, advogado, comerciante, mendigo, ladrão e etc., - independentemente de seus talentos, inclinações, tendências, vocações e/ou habilidades.

Sobre o comportamento emocional (medo, amor, raiva, etc.) Watson dizia que também pode ser aprendido por condicionamento. Acerca disso, Lefrançois (2012, p. 47) afirma que: "[...] todas as reações emocionais futuras, [explicou ele Watson], resultam da associação de estímulos inicialmente neutros a estímulos relacionados a respostas emocionais", ou seja, respostas emocionais podem ser condicionadas a vários estímulos como resultados de emparelhamentos entre estímulos condicionados e estímulos incondicionados, podendo,

inclusive, se ampliar para estímulos para os quais não foram condicionadas, mas que lembram os estímulos condicionados.

Por exemplo: um estudante que detesta matemática (um estímulo neutro) pode ter passado a detestar a disciplina em função de estímulos incondicionados associados a ela (professor antipático, com voz desagradável e giz que arranha a lousa) o que eliciou (produziu) reações negativas, tornando a matemática, para aquele aluno, um estímulo condicionado associado a reações negativas, gerando desconforto, antipatia e medo. A teoria de Watson diz que, por meio de generalizações, essas respostas podem ser ampliadas para estímulos não condicionados, ou seja, a fobia por Matemática poderia ser estendida, por transferência e generalização, para outras disciplinas, para outros professores ou mesmo para os instrumentos de trabalho usados durante o ensino (quadro e giz).

Os behavioristas (*Skinner*, *Watson*, *Pavlov*, *Thorndike*, *Hull*, *Guthrie*) diziam que o emparelhamento repetido de um estímulo neutro (a Matemática, por exemplo) relacionado a algum estímulo condicionado negativo (o professor antipático, o giz arranhando a lousa) produz respostas (reações) negativas (a fobia ou aversão à Matemática). O emparelhamento pode, inversamente, condicionar reações emocionais positivas com estímulos neutros. Esse procedimento é chamado em psicologia da aprendizagem de contracondicionamento.

Guthrie (1959 apud LEFRANÇOIS 2012, p. 57) ao propor sua teoria da aprendizagem disse que: "[...] uma combinação de estímulos que acompanham um movimento tenderá, ao se repetir, a ser seguida por aquele movimento." Este princípio diz que quando um organismo faz alguma coisa numa determinada ocasião tende a fazer a mesma coisa quando a ocasião se repetir.

Em outras palavras, Lefrançois (2012) diz que, a aprendizagem ocorre numa única associação, não requerendo repetições para que ocorra. As repetições, no entanto, são necessárias como forma de ligação dos estímulos numa combinação particular, produzindo sempre os mesmos efeitos ou respostas. É a isso que o estudioso chama hábito: um padrão de resposta estereotipado e previsível. No entanto, sabe-se que os humanos não são previsíveis, ou seja, não respondem do mesmo modo ao serem colocados numa mesma situação. A explicação para isto, segundo o autor, estaria ou na diferença de estímulos, o que provocaria respostas diferentes também, ou no aparecimento de um novo hábito em substituição ao antigo.

Ressalta, no entanto, que os hábitos não são esquecidos, apenas substituídos. Lefrançois (2012, p. 60), ao explicar como Guthrie entendia o esquecimento, afirma "[...] a melhor explicação para o esquecimento, [...], é que as associações não são apagadas da memória com o passar do tempo, mas sim que o tempo permite novas aprendizagens que substituem as

antigas.” Assim, voltando-se ao exemplo da Matemática, pode-se dizer que, da mesma maneira que o aluno aprendeu a detestar a matéria, pode desaprender a detestá-la e reaprender a gostar, desde que, para isso, as associações entre os estímulos sejam mudadas, eliciando novas respostas, desta vez, positivas. O ponto importante da teoria de Guthrie e dos behavioristas em geral é que, para manter o comportamento sobre controle, é necessário controlar os estímulos e as condições em que eles ocorrem.

O contracondicionamento (técnica de modificação do comportamento com finalidade de condicionar uma resposta desejável para substituir uma resposta indesejável), por exemplo, aconteceria por meio de técnicas de relaxamento durante o ensino associadas a recompensas e/ou punições durante o processo, visando diminuir o desconforto, medo e antipatia do aluno (sujeito da aprendizagem), gerando uma resposta diferente. É o rearranjo dos estímulos que resultam em aprendizagens e estas, por sua vez, podem ser reforçadas por recompensas ou punições, gerando novas aprendizagens, inclusive por substituições às anteriores.

O reforçamento é eficiente porque muda a situação, evitando que o indivíduo aprenda outra coisa. A punição, neste caso, funcionaria como inibidora da aprendizagem, forçando o indivíduo a apresentar outra resposta, ou seja, forçando-o a aprender somente aquilo que precisa aprender. Lima (2007, p. 25), sobre a concepção behaviorista aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, afirma:

> [...] na visão desta teoria, aprender uma língua é adquirir uma série de bons hábitos e banir os maus hábitos. Também será responsabilidade do professor o desenvolvimento desses bons hábitos, o que é feito por meio da exposição de estruturas, memorização de diálogos e repetição em coro (LIMA, 2007, p. 25).

Na concepção behaviorista de ensino o erro deve ser evitado e repreendido, já que o aluno precisa modular seu comportamento em função dos estímulos oferecidos pelo professor. Os hábitos certos (bons) precisam ser construídos e os hábitos errados (maus) precisam ser banidos. Se o aluno acerta, merece recompensa. Se erra, merece punição.

A educação de bases tradicionais foi fortemente influenciada pelo behaviorismo, assim como áreas de ensino específicas, como a de línguas estrangeiras, por exemplo. O método audiolingual, que dominou o ensino de línguas estrangeiras no período da Segunda Guerra Mundial, tinha como pressupostos teóricos o condicionamento clássico, próprio do behaviorismo. Williams e Burden (1997 apud LIMA 2007, p. 25) apontam as características do método audiolingual para o ensino de Língua Inglesa. A ordem consistia em: a) apresentação do conteúdo, b) prática (exercícios de repetição do conteúdo), c) repetição (como forma de

reforço e memorização) e d) substituição (em caso de erros). Como todo método tem suas limitações, o audiolingualismo também tinha as suas, a saber:

> [...] o papel dos aprendizes é um papel totalmente passivo, ou seja, os alunos são condicionados a responderem a estímulos; há pouco envolvimento na análise da linguagem ou no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a discussão e a negociação de significados; as atividades podem ser realizadas com pouca atenção ao significado das palavras, ou seja, não é dada atenção ao significado que a linguagem representa; há ênfase em respostas corretas, o que não permite a aprendizagem a partir de erros [...] (WILLIAMS E BURDEN, 1997, apud LIMA, 2007, p. 25).

O método audiolingual surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial e estabeleceu-se como programa de treinamento especial para o exército americano. Entre seus objetivos destacava-se a formação de intérpretes e tradutores proficientes em línguas, especialmente na língua oral. Esta perspectiva exigia uma nova abordagem, já que a conversação em línguas não havia sido encarada ainda como um objetivo dos cursos de línguas existentes à época. Segundo Kruger e Parise (2007, p. 2):

> [...] após a Segunda Guerra Mundial [...] houve uma crescente demanda pela aprendizagem de inglês, o que aumentou a demanda por profissionais estrangeiros que o ensinassem. Estes fatores levaram ao surgimento do que se chamou Abordagem Americana de Inglês como Segunda Língua (ESL) e que, por volta de 1950, transformou-se no Audiolingualismo.

Estes fatores-socioeconômicos, políticos e culturais combinados, aliados ao surgimento da psicologia da aprendizagem (comportamental) de tradição empírica, behaviorista, estruturam o método audiolingual. A aplicação prática das ideias behavioristas ao ensino, especialmente as ideias sobre a aprendizagem, entendida como formação de hábitos através da repetição, memorização, treino e reprodução das formas corretas da linguagem, foi o que caracterizou o método de ensino dos anos 50. Como objetivos para o ensino de uma segunda língua, segundo Chastain (1976 apud KRUGER e PARISE 2007, p. 3), o audiolingualismo assentava-se nos seguintes princípios básicos:

> [...] desenvolver nos estudantes as mesmas habilidades que os falantes nativos têm; b) a linguagem nativa deve ser banida da sala de aula; c) os alunos aprendem através de técnicas de estímulo-resposta. Não deve ser dado tempo para pensar a respeito das respostas e de como a língua funciona. Respostas condicionadas são adquiridas através da memorização de diálogos e treino de modelos; d) o treino de modelos deve ser ensinado inicialmente sem explicação e [...] a gramática deve ser mínima; e) a sequência natural seguida na aprendizagem da língua nativa deve ser mantida, ou seja, primeiro o aluno deve ouvir, depois falar, ler e finalmente escrever na língua alvo.

O ensino de línguas estrangeiras baseado na concepção behaviorista (audiolingualismo) reduziu o papel dos professores à simples "entregadores de conteúdos" (LIMA, 2007). Para que a transmissão efetiva acontecesse o erro era suprimido por meio da punição e, paralelamente, adotava-se um conjunto de estratégias voltadas para o treino dos alunos visando o aumento de seus desempenhos nos testes. À medida que o aluno afasta o erro do processo de sua aprendizagem, "domina" o conteúdo apresentado, mesmo que esse domínio não esteja assentado numa prática reflexiva sobre a linguagem.

Essa suposta proficiência no uso da língua oral poderia ser alcançada por meio da exposição do aluno a um modelo a ser seguido, geralmente gravado em fitas ou baseado na fala do professor, seguido de repetição intensa, exaustiva. Os materiais didáticos usados no método audiolingual, segundo Kruger e Parise (2007) apresentavam três partes básicas: o diálogo; o treino de modelos e as atividades de aplicação.

Entre as críticas feitas ao método behaviorista e ao audiolingualismo estadunidense dos anos 50, pode-se apontar a questão ética da modificação do comportamento, a ideia reducionista de aprendizagem, entendida como uma espécie de automatização dos aprendizes e a preocupação excessiva com as técnicas e os métodos capazes de fazer o aluno aprender, não se importando em apresentar justificativas para o "por que" da aprendizagem do aluno.

Segundo Lima (2007, p. 26) a concepção de ensino behaviorista é um paradigma de transmissão e nesse paradigma "[...] encontram-se professores behavioristas, ou seja, professores entregadores de conteúdo que se apoiam em determinadas estratégias, associando a elas, o aumento nos escores dos testes e alunos treinados, prontos a fornecer respostas a estímulos." Além do audiolingualismo dos anos 50, o método tradicional, também chamado de Método da Gramática e Tradução (AGT), é claramente de inspiração comportamentalista (behaviorista), próprio da psicologia.

O método gramatical de ensino de língua estrangeira – Inglês – tem por foco a leitura e a tradução de textos literários e os aspectos normativo-gramaticais. Considera que o sucesso na aprendizagem da língua alvo pode ser medido pela habilidade do aluno em "[...] traduzir de uma língua para outra [...] textos em sala de aula." (JALIL e PROCAILO 2009, p. 2)

A tradução, leitura e transcrição de textos diversos no contexto da sala de aula com foco nos aspectos gramaticais e normativos (estruturais) da língua são enfatizados e constituem-se como aspectos de fundamental importância para a aquisição de uma segunda língua (a Inglesa, no caso em questão) pelos sujeitos da aprendizagem.

Para a efetivação da aprendizagem da língua, os alunos devem ser submetidos a extensos trabalhos de memorização e repetição. Nas palavras de Jalil e Prociailo (2009, p. 3) "[...] as estruturas [da língua] são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam as regras por meio de exercícios gramaticais tradicionais." Leffa (1998), ao referir-se ao método gramatical do ensino de Língua Inglesa aponta os passos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem em contexto de sala, são eles: memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão. Este método, de cunho behaviorista, visa tornar o aluno proficiente na língua por meio do ensino de suas regras, de suas normas, sem preocupação com os aspectos relacionados à oralidade.

O AGT está voltado para o ensino do conhecimento normativo da língua alvo, sem preocupação com a pronúncia das palavras e/ou entonação, ou seja, sem preocupação com a oralidade, com a competência comunicacional do aluno. Este aspecto, segundo Leffa (1998, p. 7) não é "[...] um aspecto crucial." O aspecto crucial nesta abordagem metodológica é o domínio da gramática normativa, o conhecimento das regras da língua. O uso das regras, da gramática, das normas é o que importa no processo de apropriação de aprendizagem. Leffa (1998, p. 8) diz que "o objetivo do ensino por este método é ensinar o sujeito da aprendizagem a [...] saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra." Isto é mais importante do que saber pronunciar corretamente as palavras e frases em situações de comunicação real.

Assim como o audiolingualismo, a abordagem gramatical visa o treinamento mental do aluno. Neste método o treinamento volta-se para a leitura de textos e sua tradução. Naquele, o treinamento está voltado para a oralidade, especificamente para a pronúncia correta das palavras em situações de comunicação efetiva. Em ambos os métodos o professor é quem estabelece o modelo a ser seguido.

Pedreiro (2013, p. 4) afirma que, "no método gramatical a interação entre professor e aluno é superficial e aquele é considerado o centro do processo ensino e aprendizagem". Dessa forma, o docente é, portanto, aquele que "[...] decide o que está certo ou errado e é ele quem provê a resposta correta." (PEDREIRO, p. 4)

Além disto, as aulas são ministradas na língua do próprio aluno, não na língua alvo do ensino. Aliás, quase não usa a língua alvo para o processo de ensino com vistas à comunicação ou interação entre alunos e entre professor e aluno.

Estes fatores, em conjunto, levaram a críticas sobre o método o que, por sua vez, gerou tentativas de reformas. Pedreiro (2013, p. 9) afirma que "[...] no final do século XIX

aconteceram tentativas de reformas com a finalidade de fazer com que o ensino de línguas se tornasse mais efetivo, o que levou à mudança do método GT para o MD.” O Método Direto - MD é, portanto, um método reformista e sua principal diferença em relação ao Método Gramatical consiste na utilização quase que exclusiva da língua alvo em sala de aula, além de outras.

O Método Direto-MD foi inspirado no chamado método natural de aquisição de uma língua, ou seja, buscava simular a maneira natural de aquisição e aprendizagem da criança sobre sua própria língua materna. Segundo Pedreiro (2013) este método apresenta como características o ensino do vocabulário e de sentenças frasais do cotidiano com foco nos aspectos fonéticos e orais. A gramática é ensinada também, mas a ênfase recai sobre os aspectos orais, sobre a pronúncia das palavras e frases.

Nas palavras da autora, o “[...] vocabulário concreto é ensinado através de demonstrações, objetos, figuras e o abstrato é explicado através de associações de ideias.” (PEDREIRO, 2013, p. 8). A leitura de textos continua sendo uma atividade privilegiada neste método de ensino de língua estrangeira, porque se busca a ampliação do repertório vocabular do aluno, embora o foco, a ênfase, esteja no desenvolvimento da habilidade oral, ou seja, da habilidade da fala, geralmente por meio de situações comunicativas criadas no contexto da sala de aula.

Jalil e Procailo (2009, p. 7) dizem que o currículo recebe outra orientação, sendo baseado “[...] em situações [comunicativas] e não em pontos gramaticais, e a pronúncia dos alunos é trabalhada desde o início dos estudos.” O ensino da gramática, realizado de forma dedutiva no método gramatical, passa a ser feito de maneira indutiva no método direto, ou seja, os ensinos das regras, das normas, das exceções às regras não constituem o foco do ensino, sendo ensinados a partir das necessidades reais de comunicação em situações criadas no contexto da sala de aula.

Na abordagem indutiva da gramática, própria do método direto, segundo Jalil e Procailo (2009, p. 9) o “[...] professor induz a um processo de descoberta das regras [...] a partir de generalizações feitas pelos alunos durante e após a prática.” É um ensino indireto dos aspectos normativos da gramática da língua alvo, já que o foco do ensino reside na comunicação oral, ou seja, na interação comunicativa entre os falantes (alunos–alunos e alunos-professores) onde os mais experientes com a língua auxiliam os menos experientes a corrigirem sua pronúncia, num processo de autocorreção intermediada pela interação, buscando eliminar os erros e a adotar as formas corretas de pronúncia lexicais, vocabular e fonética.

Leffa (1998, p. 6) afirma que,

> no método direto, lições baseadas em diálogos situacionais constituem um dos pilares do ensino, seguindo uma estrutura sequencial que começa com [...] o uso de diálogos (exemplo: 'no banco', 'fazendo compras', etc.) passando em seguida para a leitura de [...] pequenos trechos [como] ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação 'livre', pronúncia e, por fim, para fixar ainda mais o conteúdo trabalhado o professor deveria propor [...] exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários).

A abordagem defendida pelo método direto começou a ser questionada pelas dificuldades surgidas durante o processo de ensino e aprendizagem e, também, pela defesa do que seria, de fato, o objetivo do ensino de língua estrangeira no contexto da escola pública e da sociedade considerada moderna.

A opinião de autoridades educacionais americanas, segundo Leffa (1998, p. 12) tornou-se consenso em meados do século XIX e estabeleceu que a "[...] habilidade da fala era apenas um objetivo secundário do ensino de língua estrangeira. A escola, especialmente a pública, deveria [...] visar o gosto pela cultura e literatura do povo [...], dando espaço para o surgimento de outras metodologias", como, por exemplo, a abordagem para a leitura e o método comunicacional. Estes, de inspiração essencialmente cognitivista serão abordados após o tópico que esclarece a relação entre o cognitivismo psicológico e o ensino de Língua Inglesa, a seguir.

4.1 O Cognitivismo e o Ensino de Língua Inglesa

A teoria cognitivista, ao contrário do behaviorismo, preocupa-se mais com os chamados "processos mentais superiores" do que com os estímulos e as respostas comportamentais observáveis e mensuráveis.

Lefrançois (2012, p. 181) afirma que "processos mentais superiores podem ser definidos como [...] processos que independem de *input* sensorial imediato e colaboram com esse *input* para determinar quais das várias respostas possíveis serão dadas, e quando", ou seja, são processos mediadores entre estímulos e respostas, portanto, pensamentos. Estes, assim como os demais processos mentais superiores, podem ser definidos como aquilo que está "entre" o estímulo e a resposta, aquilo que acontece internamente: sensações, representações mentais das sensações, percepção, formação de conceitos, memória, linguagem, solução de problemas e tomada de decisões.

Lima (2007, p. 28), sobre Vygostky, um cognitivista russo, afirma que ele "[...] interessa-se em explicar o funcionamento e o desenvolvimento da mente humana em suas

relações com as situações culturais, institucionais e históricas, em que o homem, por sua natureza, é envolvido."

Note-se que o behaviorismo inicial e clássico não negava os chamados "processos mentais superiores" (consciência, imaginação e pensamento). Negava apenas o valor científico deles. Na visão behaviorista as abordagens introspectivas, inferenciais, não baseadas nos fatos concretos, observáveis não podiam ter valor científico e, portanto, não podiam ser estudadas objetivamente, sendo apenas objeto de especulação.

Hebb (1960 apud LEFRANÇOIS 2012, p. 182) propôs que "[...] os processos mentais que se intervêm entre o estímulo e a resposta podem ser compreendidos e descritos como eventos neurológicos", apontando para a possibilidade de estudá-los cientificamente. Este fato aponta para o período de transição do behaviorismo para o cognitivismo moderno. Nesta fase o sistema nervoso central e os processos de percepção e pensamento, desprezados (e ainda não conhecidos) pelos teóricos do condicionamento clássico típico do behaviorismo, passam a adquirir valor científico, tornando-se objeto de estudo da psicologia da aprendizagem.

A pergunta básica que marca este período de transição é: o que acontece no sistema nervoso central - SNC (neurônios, transmissão neural) quando o organismo aprende? Esta é a pergunta que norteará todo o processo de investigação científica deste período, do qual Hebb (1904 - 1985), cientista canadense do século XX, é o precursor.

Segundo Lefrançois (2012) as mais básicas destas pressuposições relacionam-se com a repetição da transmissão de um impulso entre células (na verdade, entre os neurônios) quando um organismo aprende. A aprendizagem para o cientista é entendida como uma facilitação permanente da transmissão neuronal. Esta transmissão facilitada ativaria determinadas sequências de células ou conjunto de células, resultando num padrão circular de ativação a que ele denominou de "assembleia de células".

Estas, ao se ligarem a outras "assembleias de células", ou seja, a outros conjuntos neuronais já ativados anteriormente e, portanto, facilitados permanentemente, criariam sequências mais complexas chamadas de "sequências de fase", estruturas hipotéticas que explicariam as aprendizagens mais complexas numa sequência de ativação de memórias, encadeamentos de pensamentos e respostas fisiológicas e musculares.

A hipótese básica de Hebb é de que os chamados "processos mentais superiores" (pensamentos) podem ser explicados como a atividade em grupo de neurônios, organizados em conjunto (assembleias de células) ligados a conjuntos cada vez maiores e complexos (sequências de fase). É a isso que ele chama de "mediação", ou seja, aquilo que está "entre" o estímulo e a resposta.

As teorias cognitivas, em geral, estão interessadas em descobrir como a informação é processada (metáfora baseada na linguagem computacional) no cérebro humano, ou seja, como a aprendizagem acontece internamente. Por processamento da informação pode-se entender o modo como uma determinada informação é modificada ou alterada no organismo depois de ser apreendida. A ênfase não está no estímulo ou na resposta, mas no processamento, ou seja, no conceito, na representação, na manipulação ou tratamento dado a uma determinada percepção pelo receptor.

Jean Piaget (1896-1980), cognitivista suíço, preocupa-se recorrentemente com a representação mental. Sua teoria, segundo Lefrançois (2012, p. 241) volta-se para:

> [...] os processos pelos quais as crianças alcançam compreensão progressivamente mais avançada do seu ambiente e de si próprias. [...] seus trabalhos cobrem uma vasta gama de assuntos: por exemplo, linguagem, realidade, moralidade, [...] inteligência, brincadeira, sonhos, imitação e consciência. (LEFRANÇOIS, 2012, p. 241)

Antes de Piaget, Bruner (1990 apud LEFRANÇOIS, 2012) teorizara sobre a evolução da representação mental. Sua principal preocupação era entender como as pessoas constroem e usam as representações que este, metaforicamente, chamou de "categorização". Uma categoria, segundo Bruner (1990 apud LEFRANÇOIS, 2012) é aquilo que é apreendido pelos sentidos e, depois, representado por um conceito determinado com base na similaridade (características comuns existentes nos objetos apreendidos), nos atributos inerentes e em determinadas regras que permitem reconhecer determinados objetos (embora sejam singulares) como equivalentes, discriminando-os e agrupando-os em classes de objetos.

Ainda, para Bruner (1990 apud LEFRANÇOIS, 2012), as categorias permitem a classificação das percepções sensoriais e seu reconhecimento, levando, por fim, à formação de conceitos. Lefrançois (2012, p. 231) afirma que "o trabalho daquele sobre a formação de conceitos contribuiu significativamente para a psicologia cognitiva, [...], a sua é a primeira tentativa sistemática de examinar a crença de que as pessoas formam conceitos gerando hipóteses sobre os atributos em questão".

A aquisição de conceitos envolve a descoberta de atributos para a distinção e categorização, enquanto que a formação do conceito é um processo diferente, que envolve o aprendizado de diferentes classes específicas.

Para a aquisição de conceitos as pessoas adotam certas estratégias cognitivas. As implicações educacionais da teoria de Bruner levou a uma ênfase na aprendizagem pela descoberta, própria do construtivismo. Lefrançois (2012, p. 241) afirma que "[...] o ponto

central do construtivismo [...] é passar o estudante do ‘papel familiar de ouvinte a que está acostumado, para o de aprendiz ativo”, ideia que está em estreita concordância com o argumento de que as pessoas constroem estratégias para a aquisição e formação de conceitos, ou seja, de que as pessoas constroem conhecimento por si mesmo. Nas palavras de Bruner (1990 apud LEFRANÇOIS, 2012), as pessoas “constroem significados”.

Piaget (1896-1980), psicólogo suíço, também estava preocupado com a construção de significado e com a aquisição e formulação de conceitos e aprendizagem. Sua abordagem, no entanto, está voltada para análise do desenvolvimento humano e a busca da origem do conhecimento. Defende a ideia de que a aquisição do conhecimento é um processo gradual, possível apenas por causa do desenvolvimento do organismo e da interação deste com o ambiente. À medida que a criança se desenvolve e interage com o ambiente sua capacidade de representação do mundo fica mais sofisticada. (LEFRANÇOIS, 2012)

Cada etapa de desenvolvimento (chamada por Piaget de estágio) pode ser definida pelas estruturas de pensamento característicos da ocasião e, quando associadas à experiência ativa e interação social podem moldar a aprendizagem da criança. Lefrançois (2012, p. 249) afirma que “[...] Piaget acreditava que o desenvolvimento infantil progride ao longo de uma série de estágios, cada um dos quais caracterizados pelo desenvolvimento de novas capacidades.”

Na tentativa de descrever as características de cada estágio, Piaget faz inúmeras experiências usando um método clínico e define o que chama de estágios do desenvolvimento, a saber: estágio sensório-motor, que vai do nascimento aos dois anos; estágio pré-operacional, dos dois aos sete anos; estágio das operações concretas, dos sete aos onze ou doze anos e estágio das operações formais, dos onze ou doze anos aos quatorze ou quinze.

Na verdade, o termo “operações” é significativo na teoria piagetiana. Lefrançois (2012, p. 254) diz que “[...] uma operação pode ser definida como uma atividade interiorizada (em outras palavras, um pensamento) sujeita a certas regras da lógica.” No estágio das operações concretas, que acontece por volta dos sete anos, segundo Piaget, acontece uma transição cognitiva importante na criança. Ela passa de um tipo de pensamento pré-operacional, caracterizado como pré-lógico, egocêntrico e dominado pela percepção, para um tipo de pensamento baseado em operações concretas, ou seja, baseado em regras da lógica, entre elas, as regras de reversibilidade, identidade e conservação.

Nas palavras de Lefrançois (2012, p. 255),

> um pensamento é considerado reversível quando [...] a criança percebe que a ação poderia ser revertida e que certas consequências lógicas advêm disso. A identidade é uma regra de pensamento que afirma [...] que para toda operação (ação) há outra operação que a deixa inalterada e a conservação, também chamada de combinatividade é uma [...] propriedade definida pelas consequências lógicas de combinar mais de uma operação.

O último estágio do desenvolvimento da criança, segundo Piaget, é o das operações formais, que acontece após os onze ou doze anos. É nesse estágio que aparece o que Piaget chama de pensamento proposicional – pensamento que não fica restrito ao concreto, ao real, mas lida com hipóteses. (LEFRANÇOIS, 2012)

As implicações educacionais da epistemologia genética de Piaget estão relacionadas à sua descrição das forças que moldam o desenvolvimento da criança, entre elas a equilibração, a maturação, a experiência ativa e a interação social. Lefrançois (2012) apresenta as quatro forças que moldam o desenvolvimento humano da teoria de Piaget e suas implicações educacionais numa tabela, reproduzida a seguir:

Tabela 1 - As quatro forças que moldam o desenvolvimento humano
Fonte Lefrançois (2012), Teorias da aprendizagem.

Força	Explicação	Implicação Educacional
Equilibração	A tendência em manter um equilíbrio entre assimilação (resposta que utiliza a aprendizagem prévia) e acomodação (mudança de comportamento em resposta ao ambiente).	É necessário proporcionar às crianças atividades com nível ótimo de dificuldade – nem tão difíceis a ponto de elas se sentirem exageradamente desafiadas, nem tão fáceis a ponto de não requererem nenhuma acomodação.
Maturação	As forças genéticas que, embora não determinem o comportamento, estão relacionadas ao seu desdobramento.	Os professores precisam saber alguma coisa sobre como as crianças pensam e aprendem – sobre seu nível de maturação e compreensão, para otimizar suas experiências educacionais.
Experiência Ativa	A in A interação com objetos e eventos reais permite aos indivíduos descobrir coisas e inventar (construir) representações mentais do mundo.	Essa força apoia um currículo construtivista, aquele no qual o aprendiz é envolvido ativamente no processo de descobrir e aprender.
Interação Social	A interação com as pessoas resulta na elaboração de ideias sobre as coisas e sobre si mesma.	As escolas precisam oferecer amplas oportunidades para a integração aluno-aluno e professor–aluno nas áreas acadêmicas (sala de aula) e não acadêmicas.

O impacto das teorias de Bruner e Piaget, bem como a teoria de Vygostsky, sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo escolar, avaliação escolar e práticas de mensuração, é profundo. O construtivismo-abordagem para ensinar e aprender que enfatiza a capacidade de construir conhecimento por meio de ações ativas dos estudantes, onde o professor é um facilitador do processo – apoia-se na teoria cognitivista destes pensadores.

Gabler e Schroeder (2002 apud LEFRANÇOIS 2012, p. 262) dizem que "[...] os métodos construtivistas são aqueles que encorajam 'os estudantes a serem pensadores críticos e aprendizes independentes'." Essa ideia se harmoniza com a teoria cultural/cognitiva de Vygostsky (1896-1934), influente psicólogo russo.

Se a teoria de Piaget enfatiza o desenvolvimento cognitivo em estreita relação com o desenvolvimento biológico, buscando compreender como a criança constrói seu próprio conhecimento (construção do significado) a partir da maturação, descrita por meio dos estágios de desenvolvimento, Vygostsky, ao contrário de Piaget, enfatiza a cultura e a interação social e não a maturação biológica, como responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo humano.

Nas palavras de Lefrançois (2012, p. 266):

> [...] assim, enquanto a teoria de Piaget dá às forças que estão *dentro* da criança (a tendência à equilibração, por exemplo) um papel fundamental, o sistema de Vygostsky enfatiza as forças que estão *fora* da criança – em outras palavras, as forças da cultura.

Na teoria do psicólogo russo, o desenvolvimento cognitivo não é apenas, como pensava Piaget, um processo natural biológico, que aparece em fases determinadas da maturação do organismo, mas relaciona-se com a interação social. Por interação social o autor entende a interação com os processos culturais (símbolos, rituais, ferramentas, definições sobre que competências precisamos construir para nos adaptarmos ao mundo, etc.).

Entre os símbolos culturais destaca o papel da linguagem no processo de desenvolvimento cognitivo, especialmente para o funcionamento mental superior (pensamento) que apenas se torna possível pela linguagem. Na teoria do escritor russo, o desenvolvimento cognitivo é uma função da interação que ocorre entre adultos e crianças em fases ou estágios determinados: a fala social, momento em que a criança controla principalmente o comportamento dos outros ou expressa conceitos simples; a fala egocêntrica, que aparece por volta dos três anos e dura até os seis ou sete, entendida como um período de transição entre a fala social e a fala interior, um tipo de fala mais interna, privada, típica de um estágio cognitivo mais avançado e a fala interior, que se refere ao falar para si mesmo.

Lefrançois (2012, p. 268), sobre o último estágio cognitivo de Vygostsky diz que "[...] nosso falar para nós mesmos [ou fala interior] é aquilo que nos indica que estamos vivos e conscientes, que nos permite observar e dirigir nosso pensamento e, de quebra, nosso comportamento." Além disto, o estudioso em questão descreveu o potencial para o desenvolvimento cognitivo como uma espécie de zona de desenvolvimento a que chamou de zona proximal.

Davylod (2007 apud LEFRANÇOIS 2012, p. 269) explica a zona de desenvolvimento proximal de Vygostsky assim: "[...] o que a criança inicialmente consegue fazer apenas junto com adultos e seus iguais, e na sequência o faz de forma independente", enfatizando a necessidade de interação entre professores e alunos, adultos e crianças, mais desenvolvidos cognitivamente e menos desenvolvidos cognitivamente, indivíduo e ambiente, etc., como condição de aprendizagem.

Daniels (2001 apud LIMA 2007, p. 36) afirma que Vygostsky estabeleceu com o conceito de zona de desenvolvimento proximal "[...] uma tentativa de compreender a operação de contradição entre as possibilidades internas e as necessidades externas do indivíduo que, por sua vez, constituem a força motriz do desenvolvimento."

4.2 Os métodos de ensino de Língua Inglesa de base cognitivista

O surgimento das teorias cognitivistas, próprias da psicologia da aprendizagem e da psicologia do desenvolvimento, contribuiu para o surgimento, formulação e reformulação de vários métodos de ensino de línguas.

Assim como o behaviorismo constituía a base do método audiolingual, o cognitivismo deu origem a métodos próprios, formulados com base nas descobertas e pesquisas dos teóricos cognitivistas. Na medida em que as "novas" teorias sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento e sobre a cognição foram aparecendo, os métodos "antigos" passaram a ser questionados, reformulados, criticados e, em alguns casos, aperfeiçoados. Acerca disso, Vilaça (2008, p. 2) afirma que:

> [...] um exemplo claro que pode ser citado é o método audiolingual. Fortemente fundamentado na psicologia behaviorista e na linguística estrutural, conforme estas correntes psicológicas e linguísticas eram questionadas, o método sofria consequentemente amplas e ferozes críticas.

Entre os métodos para o ensino de Língua Inglesa que floresceram após as críticas ao audiolingualismo, destacam-se os que enfatizam os fatores psicológicos superiores, a

aprendizagem centrada no aluno, o uso de técnicas de terapia de grupo, as abordagens com base na análise do discurso e da linguagem, eventos comunicativos baseados na interação entre as pessoas e mediados pelo ambiente e pelos instrumentos e símbolos culturais, próprios do cognitivismo. Os principais deles, citados por Leffa (1998) são a sugestiologia de Lozanov; o método de Curran, chamado de Aprendizagem por Aconselhamento; o método de Gattegno; o método de Asher, chamado de Resposta Física Total e a Abordagem Comunicativa.

Na sugestiologia de Lozanov, segundo Leffa (1998, p. 16) "[...] o desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto linguístico mais enfatizado. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor."

No método de Aprendizagem por Aconselhamento a ênfase reside em técnicas de terapia de grupo para o ensino de língua inglesa. O professor exerce um papel de facilitador da aprendizagem, auxiliando o aluno na produção do discurso até que este, sozinho, consiga produzir seus próprios discursos sem auxílio externo e assuma o papel de professor, ficando fora do círculo ou grupo. Já no método de Gattegno e de Asher a ênfase recai sobre a manipulação de objetos em sala de aula em situações de aprendizagem e no ensino progressivo através de comandos emitidos pelos professores e executados pelos alunos.

Leffa (1998, p. 16) afirma que "no Método de Asher a premissa fundamental é de que [...] se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar." Já na Abordagem Comunicativa, a língua é analisada como um conjunto de eventos comunicativos, relegando um papel secundário ao ensino centrado no código, enfatizado pelo estruturalismo de base behaviorista, próprio do audilingualismo.

Leffa (1998, p. 22) diz que: "[...] enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, [...] a nova abordagem enfatizava a semântica da língua." A preocupação da abordagem comunicativa está voltada para a proficiência dos alunos em relação ao uso da linguagem de maneira apropriada, levando-se em consideração o contexto em que ocorre a situação de fala, o interlocutor e a situação de interação comunicativa. Em consequência, como afirma o mesmo estudioso, "[...] os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados", (Leffa, 1998, p. 35).

Entre estes métodos de base cognitivista acima citados, o método ou abordagem comunicativa merece maiores esclarecimentos por representar uma síntese da mudança metodológica de base behaviorista para a de base cognitivista. Aparece e se populariza em meados do século XX, por volta das décadas de 60 e 70, estendendo-se até a década de 80 quando os professores começaram a perceber algumas limitações dos métodos

comportamentalistas tais como o método direto e a abordagem audiolingual para o ensino de Língua Inglesa.

Entre estas limitações dos métodos centrados no ensino das normas da língua, ou seja, da gramática e da tradução e, também, dos aspectos fonéticos, segundo Jalil e Procailo (2009, p. 6) destaca-se a "[...] percepção por linguistas e professores de que os alunos eram capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula", fato que levou a uma redefinição do objetivo do ensino de Língua Inglesa no contexto escolar.

Se antes os métodos estavam preocupados com o ensino das normas, das regras da gramática e da pronúncia das palavras segundo as determinações da fonética, depois, com base nas teorias sobre os "processos mentais superiores" do cognitivismo, ficou claro, como diz Jalil e Procailo (2009, p. 8) que "[...] a comunicação (entendida como um todo, e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras."

Com esta mudança de perspectiva sobre o objetivo do ensino de línguas o conceito de competência linguística é substituído pelo conceito de competência comunicativa, entendendo-se a comunicação como o domínio não apenas das regras da gramática normativa mas, também, o desenvolvimento de outras competências tais como, por exemplo, a competência cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Na abordagem comunicativa, segundo Leffa (1998, p. 18), "o ensino deixa de concentrar-se no código da língua e passa a concentrar-se no estudo sistemático do discurso, o que [...] pressupunha não apenas a análise do texto oral e escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado."

O ensino passa, então, a voltar-se para as questões semânticas, ou seja, para as funções comunicativas reais, por meio do processo interativo entre falantes em contextos muito similares ao contexto real. Em consequência os materiais didáticos inspirados na abordagem comunicativa passam a sofrer reformulações, buscando tornar o estudante de Língua Inglesa um usuário competente da língua-alvo.

Entre as mudanças metodológicas e curriculares presentes nos materiais didáticos inspirados na abordagem comunicativa, está presentes a ideia do contexto de uso da língua, a escolha do léxico em função do interlocutor, o papel desempenhado pelos falantes na determinação da escolha do expoente linguístico e a consequente forma linguística e comunicativa.

Leffa (1998, p. 21) diz que, nesta abordagem, a ênfase está na comunicação, por isso "[...] as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a

competência comunicativa", ou seja, o objetivo do ensino passa a ser o desenvolvimento comunicativo, o "saber usar a língua para se comunicar", considerado mais importante do que o conhecimento sobre a língua, sobre suas normas e regras, sobre sua gramática.

Na abordagem comunicativa a aprendizagem está, também, centrada no aluno. O professor exerce um papel de orientador. O aspecto afetivo é uma variável importante e precisa ser levado em consideração pelo professor. Técnicas de trabalho grupal são adotadas. Os materiais didáticos são planejados levando-se em consideração os aspectos culturais, as necessidades e os interesses dos alunos e seu contexto sociocultural. Leffa (1998) diz que os materiais devem apresentar situações reais de comunicação, devendo incluir diversos gêneros textuais, evitando-se o uso de simplificações escritas e faladas, pois estas poderiam prejudicar o aprendizado e a autenticidade do material.

A ênfase do método comunicativo está no uso da língua em situações reais, enquanto que na abordagem audiolingual, a ênfase está na forma gramatical, mesmo que descontextualizada.

5. A MOTIVAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A palavra motivação, do latim *moveres,* significa mover. Daí que tem relação com ação, com agir ou, algumas vezes, com não agir. Lefrançois (2012, p. 339) afirma que "[...] o estudo da motivação humana é o estudo dos agentes e das forças que causam o comportamento. [...] contudo, o estudo da motivação humana envolve outro aspecto: inclui o estudo das razões do comportamento." Ou seja, aparece aqui uma distinção entre causa e razão do comportamento. A causa é entendida como o agente ou força causal do comportamento e a razão é o motivo ou, em outras palavras, é a explicação racional que envolve deliberação, antecipação do resultado, propósito, raciocínio e etc., sobre o comportamento.

Neste sentido, podemos dizer que a causa para a aprendizagem são os fatores externos relacionados à existência de um professor, por exemplo, de uma escola, de materiais didáticos específicos e etc. As razões ou motivos são os fatores internos do estudante, que envolvem sua decisão pessoal de estudar ou não, de estudar para alcançar determinados objetivos, para autorrealização, para passar de ano, para satisfazer sua curiosidade ou qualquer outra necessidade. Nieto (1985 apud RIBEIRO 2001, p. 1) afirma que "[...] a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção da conduta face a um objetivo determinado."

Em relação ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, a Inglesa, em contexto escolar, aponta-se como fatores motivacionais tanto os externos quanto os internos. Os externos relacionam-se com o meio exterior, enquanto que os internos relacionam-se à conduta ou comportamento do sujeito da aprendizagem, dos seus interesses, da sua disposição e da manutenção dessa mesma disposição em alcançar determinados objetivos.

Existem muitas teorias sobre motivação e aprendizagem oriundas da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia enquanto Ciência "pura". Elas podem fornecer pistas para melhor entendimento da questão. Como exemplo de teorias sobre a motivação pode-se citar a teoria do Hedonismo Psicológico, a teoria da redução do impulso e incentivos, a teoria do sistema hierárquico de Maslow e a teoria das necessidades e metanecessidades, descritas, resumidamente, abaixo.

Conforme Overskeid (2002 apud LEFRANÇOIS, 2012) a teoria do Hedonismo Psicológico sustenta a ideia de que os seres humanos procuram evitar a dor ou aquilo que é considerado desagradável e buscam o que dá prazer. No entanto, aponta que o principal problema com essa teoria é que "dor" e "prazer" são conceitos muito subjetivos, não podendo

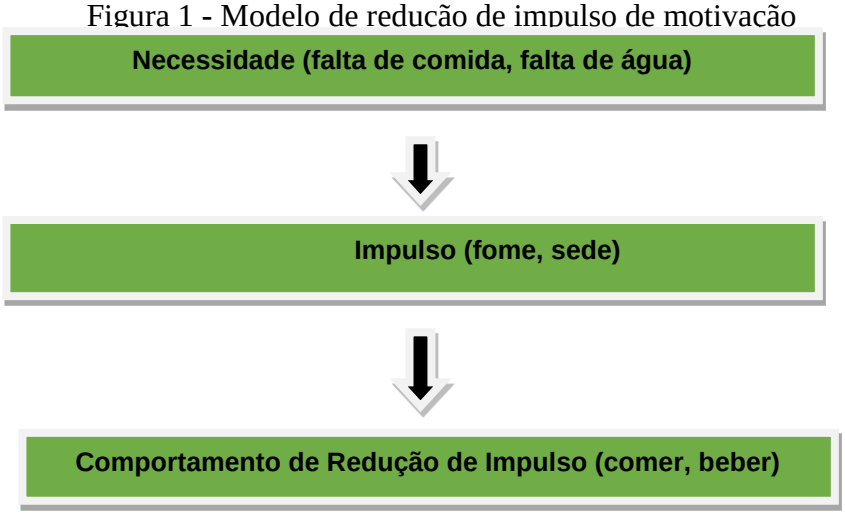
ser descritos objetivamente, o que inviabiliza tanto a previsão como a explicação do comportamento humano.

Uma teoria mais consistente para explicar o comportamento humano é a da redução do impulso e incentivos, principalmente por conseguir definir dor e prazer de maneira mais objetiva que é a teoria do Hedonismo Psicológico. Pela teoria do condicionamento operante de Skinner e dos behavioristas em geral, dor e prazer estariam ligados ao reforçamento e punição. Lefrançois (2012, p. 344) diz: "[...] em um nível simples, os reforços positivos poderiam ser considerados agradáveis, ao contrário da punição e do reforço negativo."

A teoria do impulso e incentivo postula que as noções de dor e de prazer relacionam-se com as necessidades e os impulsos humanos básicos. Desta forma, satisfazer as próprias necessidades é prazeroso, agradável e deixá-las insatisfeitas é doloroso, desagradável. Covington (2000) defende a ideia de que os motivos são impulsos que forçam o indivíduo a agir, buscando a satisfação de suas necessidades. É a tendência a agir para a satisfação de uma necessidade que define o impulso, reduzindo-o. Segundo Hull (1967 apud LEFRANÇOIS, 2012, p. 345) é a "[...] redução do impulso que explica os efeitos dos reforçadores e leva à aprendizagem."

Lefrançois (2012) apresenta uma figura que ilustra o modelo de redução de impulso da motivação, reproduzida aqui para melhor entendimento da teoria. Ei-la:

Figura 1 - Modelo de redução de impulso de motivação



Fonte: LEFRANÇOIS (2012), Teorias da aprendizagem.

Na figura acima, uma necessidade (falta) gera um impulso (anseio) que, por sua vez, resulta num comportamento que busca a satisfação da necessidade, eliminando o impulso. Embora este modelo seja útil para explicar o comportamento de base fisiológica como a sede,

a fome e o sexo, apresenta limitações para explicar comportamentos mais complexos como, por exemplo, as necessidades psicológicas. Algumas pessoas gostam de estudar/ler e outras não; alguns alunos preferem aprender Inglês por meio de músicas e outros preferem não estudar, por exemplo. Maslow (1970 apud LEFRANÇOIS, 2012) faz referência a tais situações ao propor um sistema hierárquico de necessidades: necessidades básicas e necessidades de crescimento ou metanecessidades. Assim, Lefrançois (2012, p. 346) afirma que:

> [...] as necessidades básicas incluem as fisiológicas (necessidade de alimento, bebida e sexo, por exemplo), de segurança (como a necessidade de proteção), de amor e pertencimento e de autoestima. Em contraste com as necessidades básicas, as metanecessidades são [...] marcadas pelo desejo humano de crescer, conquistar, vir a ser. Incluem a necessidade de conhecer e adquirir valores abstratos, [...] adquirir conhecimento e alcançar a autorrealização.

No sistema proposto por Maslow as necessidades básicas são também chamadas de necessidades de deficiência, e as metanecessidades de necessidades de crescimento. Essa hierarquização das necessidades (partindo das de deficiências até as de crescimento) indica que existe um sentido de satisfação ou de busca de satisfação que vai do nível mais baixo, fisiológico, até o mais alto, descrito como autorrealização (a mais importante metanecessidade).

O que Maslow entende por autorrealização é "[...] a exploração das mais altas conquistas da natureza humana, de suas possibilidades e aspirações últimas." Maslow (1970, p. 67). Na visão do estudioso em questão, a autorrealização é um estado que o indivíduo alcança quando explora todo o seu potencial, visão que foi questionada por outro autor, Rowan (1998 apud LEFRANÇOIS, 2012, p. 348). Na visão de Rowan "a autorrealização não é entendida como um estado, mas como uma busca contínua de desenvolvimento e crescimento."

Como se pode observar, estas teorias, em geral, têm uma base behaviorista. Os modelos de impulso e necessidade são semelhantes aos modelos de condicionamento clássico e operante do behaviorismo de Skinner, Hull, Bruner e outros. Mesmo fornecendo uma explicação razoável para muitos comportamentos humanos, a teoria da necessidade e impulso apresenta limitações e problemas. Se o comportamento resulta de uma deficiência, de uma necessidade de deficiência no organismo, parece lógico afirmar que, satisfeita a necessidade, o impulso motivacional decairia ou seria reduzido. No entanto, não é isso o que parece acontecer.

Outro problema com a teoria da necessidade e impulso é que entre os humanos muitos comportamentos nos quais se envolvem não representam possibilidade de satisfação imediata ou retardada de alguma necessidade e um terceiro problema com o modelo é que ele tenta explicar o comportamento por meio de um estado interno e de anseios (necessidade de

pertencer a um grupo, por exemplo, é um estado interno e o impulso para o pertencimento, para a aceitação em um grupo é um anseio).

Como consequência, os fatores externos que parecem afetar os comportamentos não são explicados. Lefrançois (2012, p. 349) diz:

> [...] se a fome fosse somente um estado interno, as pessoas comeriam apenas o suficiente para ativar o mecanismo fisiológico relativo a parar de comer. No entanto, a grande maioria das pessoas come muito mais se a comida for apetitosa; outros parecem ficar com mais fome quando antecipam o que vão comer.

Pela teoria da necessidade e impulso, a necessidade gera o impulso e este, por sua vez, conduz o organismo a buscar a satisfação de sua necessidade; se o motivo para comer é a fome (impulso), comer, mesmo que pouco, deveria provocar um efeito de redução do impulso, e não o contrário. Esta constatação mostrou que impulsos sozinhos não são suficientes para explicar o comportamento e que o modelo da necessidade e impulso precisava levar em conta fatores externos como, por exemplo, os incentivos da motivação.

Incentivo relaciona-se com valor de um objetivo. Um objetivo pode ter alto ou baixo valor de incentivo. Seu valor de incentivo é alto quando ele é poderoso para motivar o comportamento e baixo quando o incentivo não é muito motivador. Alunos de uma turma de Inglês podem estudar mais intensamente um conteúdo considerado difícil se souberem, de antemão, que aprender aquele conteúdo pode garantir uma vaga numa empresa multinacional que paga muito bem seus estagiários, por exemplo.

A antecipação de objetivos e a estimativa de seu valor são capacidades humanas que envolvem processos cognitivos. Estes, por sua vez, relacionam-se com recompensas e estas com a motivação. Segundo Brehm e Self (1989 apud LEFRANÇOIS, 2012, p. 350) são três os itens que se relacionam com a quantidade de motivação de uma pessoa, que são "[...] estados internos, como necessidades, resultados potenciais e a estimativa individual de que a probabilidade de um comportamento leve ao objetivo desejado." O que existe de comum nestas teorias ou modelos teóricos sobre a motivação é sua base behaviorista que focaliza o papel do reforço (positivo ou negativo) e da recompensa na determinação do comportamento.

Michelon (2009, p. 3) diz que "[...] segundo o modelo [behaviorista] as ações humanas são motivadas por uma recompensa futura para seu comportamento. Essas recompensas servem para reforçar o comportamento e levam à persistência." Ou seja, o comportamento é visto como uma resposta aos estímulos (internos e externos) aos quais, o indivíduo reage de maneira indefesa. Mas existe outro modelo teórico, o cognitivista, que

apresenta uma visão mais ativa do comportamento humano. Na visão cognitivista, segundo Michelon (2009) e Lefrançois (2012), os indivíduos são vistos como exploradores, manipuladores, capazes de avaliar e prever as consequências do seu comportamento e de agir com base em suas crenças e pensamentos individuais.

Sobre a motivação e aprendizagem em Língua Inglesa, com base nos modelos-teorias até agora descritos, fazendo uma correlação contextualizada, pode-se citar Baghin (1993), que sugere o caráter multifacetado, composto e oscilante da motivação para a aprendizagem de uma segunda língua em contexto escolar. Entre os fatores apontados pela autora para a motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa como segunda língua, em contexto escolar, estão os fatores linguísticos, seguidos dos metodológicos, socioambientais e físico-humanos.

Estes fatores são oscilantes, variáveis e, por isto mesmo, podem estimular mais ou menos a motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa. De maneira genérica, ao discutir sobre o conceito de motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa, Baghin postula uma distinção entre motivação "integradora" e motivação "instrumental".

Sobre esta diz a autora que "[...] se refere às razões mais funcionais de se aprender uma língua: conseguir um emprego melhor ou uma promoção, ou passar num exame, por exemplo. Sobre aquela, diz que [...] é identificada com atitudes positivas em direção ao grupo que fala a língua alvo, sua cultura, seus costumes e tradições." (BAGHIN, 1993, p. 48)

Sobre a motivação "integradora" a autora cita o trabalho de Spolsky (1989) afirmando que a "[...] integratividade, ou seja, o conjunto de atitudes relacionados a grupos e línguas estrangeiras em geral, assim como em relação à comunidade específica da língua estudada," somados a um segundo tipo de atitude, relacionada à situação de aprendizagem como um todo, incluindo a sala de aula, poderiam resultar numa fórmula ou equação da motivação para a aprendizagem de língua estrangeira – Inglês. Spolsky (1989 apud BAGHIN, 1993, p. 48)

Esta fórmula, segundo Gardner (1985 apud Baghin, 1993, p. 50) poderia ser assim descrita: "[...] M = esforço + desejo de alcançar um objetivo + atitudes, onde: M = motivação; esforço = 'bons hábitos de estudo', 'desejo de agradar ao professor ou aos pais' e 'pressões sociais' (incluindo provas e recompensas'." Baghin (1993) aponta em seu trabalho inúmeros modelos de teorias motivacionais e sua aplicação (contextualização) para o ambiente escolar, especificamente para explicar os fatores motivacionais que podem estar ligados à aprendizagem de Língua Inglesa/língua estrangeira como segunda língua.

Entre os teóricos da motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa a autora cita Maslow (1970), Terry (1992), Calvín (1991) e Fourcade (1977). Para Terry (1992 apud

BAGHIN, 1993, p. 58) "[...] a motivação na sala de aula envolve esforços individuais de cada um para satisfazer suas necessidades" e pode ser definida como [...]; o direcionamento ou impulso que nos faz agir de determinada maneira; [...] que faz uma pessoa fazer alguma coisa."

Baghin (1993) diz ainda que, na sala de aula, ou seja, em contexto escolar, a motivação do estudante de Língua Inglesa é influenciada pelo desempenho do professor, pela metodologia adotada, pela maneira como o currículo está organizado e pela maneira como o estudante percebe esta organização curricular, pelo relacionamento que este mantém com o professor e ainda por fatores que extrapolam o âmbito da escola, chamado pela estudiosa, de fatores extraescolares, tais como a saúde do estudante, o horário das aulas e sua relação com seu ciclo biológico e etc.

Para Calvín (1991 apud BAGHIN, 1993, p. 59) a motivação é entendida como "[...] algo diretamente relacionado às necessidades da pessoa, relacionando-se ao conceito de atitude." Por "atitude" Calvín (1991) entende uma espécie de estado mental que influencia diretamente a resposta que o sujeito da aprendizagem dar aos objetos e/ou situações em que está relacionado. Pode-se dizer que o entendimento deste autor sobre o processo motivacional para a aprendizagem de Língua Inglesa está relacionado com fatores internos, com os estímulos interiores que o sujeito escolhe para si e que contribui na manutenção de seu interesse por uma determinada atividade.

Calvín (1991 apud BAGHIN, 1993, p. 59) aponta 4 (quatro) componentes para este fenômeno, que são: "[...] o estabelecimento de um objetivo; o desejo de alcançar este objetivo; atitudes favoráveis em direção a uma atividade particular e esforço dispendido."

Em relação à aprendizagem de Língua Inglesa, segundo Baghin (1993), as atitudes do sujeito aprendente relacionam-se favorável ou desfavoravelmente durante o processo de ensino e aprendizagem com a metodologia de ensino, aos outros alunos do curso (relacionamento interpessoal) e falantes nativos (ou professores) do idioma, ao material didático utilizado no curso e à própria língua-alvo.

Para Calvín (1991 apud BAGHIN, 1993, p. 60), as fontes de motivação podem ser classificadas em duas, apenas: "[...] motivação extrínseca, onde o interesse provém de fatores externos ao aprendiz; e motivação intrínseca, onde o aluno tem interesse em aprender por conta própria". Entre os fatores da motivação extrínseca, segundo a classificação deste autor, estão as condições físicas do ambiente escolar, da sala de aula, especificamente, como, por exemplo, a superlotação das turmas, as condições de iluminação e a temperatura ambiente, o estado físico do quadro negro, se é adequado e possibilita legibilidade para os alunos e etc. Além destes fatores físico-ambientais, fatores como a metodologia do professor e sua epistemologia, a

seleção de conteúdos e a maneira como são apresentados didaticamente aos alunos e a forma de avaliação da aprendizagem podem influenciar positiva ou negativamente no processo de motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa.

5.1 As teorias cognitivistas sobre a motivação

De maneira geral, as teorias cognitivas da motivação buscam esclarecer aspectos relacionados à fonte da ativação, ou seja, quais fatores (ou estímulos) elevam a motivação ou deixam de fazê-lo.

Berlyde (1965, p. 67) afirma que "[...] muito do comportamento exploratório das pessoas – ou seja, do comportamento destinado a descobrir e aprender coisas – provém de uma necessidade de estimulação." Os estímulos certos, no momento certo, seriam, portanto, as fontes da motivação em seres humanos. No entanto, sabe-se que as pessoas são cognitivamente, emocionalmente e sensorialmente diferentes, além das diferenças culturais, socioeconômicas e etc. O que significa dizer que os estímulos, para ativarem o potencial alto de motivação, devem levar em consideração estes diferentes fatores.

Essa premissa estabelece o ponto de contraste entre as teorias cognitivistas e as teorias behavioristas sobre a motivação. Na visão behaviorista o indivíduo é visto muito mais como reativo do que como um ser ativo. O indivíduo emite apenas respostas aos estímulos recebidos, segundo o behaviorismo. Pela ótica cognitivista o comportamento também é explicado em função da efetividade das circunstâncias externas, mas além dos fatores ambientais, o indivíduo é considerado um sujeito que age ativamente, (e não apenas reativamente), porque ele é capaz de compreender, interpretar, formular hipóteses, processar os estímulos e tomar decisões variadas.

Festiguer (1962 apud LEFRANÇOIS, 2012) autor da teoria da dissonância cognitiva, uma teoria cognitiva sobre a motivação, postula que parece claro que as pessoas, de maneira geral, se comportam com base na informação que possuem e em suas próprias crenças. No entanto, se existe uma contradição entre dois itens de informação, por exemplo, o que elas farão será tentar reduzir essa contradição, essa dissonância. Pela teoria da dissonância, quando aparece uma contradição entre informação e crença, por exemplo, ou entre realidade e desejo ou entre crenças e desejo, enfim, surge um desconforto psicológico e, para eliminá-lo ou diminuí-lo os sujeitos precisam mudar de atitude, mudar de crenças ou reavaliar a realidade.

Lefrançois (2012, p. 356) diz que "[...] a dissonância é um conceito motivacional importante porque oferece uma explicação sobre os comportamentos criados para reduzi-la."

As implicações educacionais desta teoria são óbvias. Um estudante de Língua Inglesa, por exemplo, pode comparar sua pronúncia com a do professor em sala de aula (tido como modelo) e perceber uma discrepância entre seu modo de pronunciar e o modo como o professor pronuncia as palavras (tido como ideal). Esta dissonância pode levar o estudante a tentar melhorar sua pronúncia, tentando ficar mais parecido com o ideal. Mas para reduzir a dissonância ele precisará estudar mais, ficar mais atento, mudar alguns comportamentos considerados inadequados em sala de aula, mudar atitudes ou buscar outros meios para reduzir a dissonância, o desconforto sentido.

A teoria diz que os estados dissonantes levam a um comportamento cuja intenção é reduzir o desconforto, o conflito, refletindo a quantidade de conflito que existe. Collins e Hoyte (1972 apud LEFRANÇOIS, 2012, p. 358) argumentam que "[...] as pessoas não sentirão dissonância a menos que também sintam responsabilidade pessoal sobre seu comportamento." Ou seja, as pessoas precisam atribuir seus comportamentos a uma causa determinada, a um motivo determinado, podendo este ser um motivo intrínseco ou extrínseco. Um motivo extrínseco está associado a fontes externas de reforçamento (notas altas, elogios, etc.). Motivos intrínsecos estão associados a fontes internas de reforçamento (satisfação, sentimentos de competência, valor, etc.).

Lefrançois (2012, p. 359) afirma que "[...] tanto nos negócios como na educação, áreas em que motivar as pessoas é extremamente importante, apelar para os motivos intrínsecos pode ser mais valioso do que apelar para motivos extrínsecos." Em outras palavras, elogios verbais a alunos podem aflorar a percepção de que estão indo bem, resultando em sentimentos de orgulho e satisfação, motivos intrínsecos mais poderosos que notas altas e promessas de um bom emprego ao final do curso, por exemplo. Na verdade, do ponto de vista estritamente psicológico motivos extrínsecos podem até mesmo diminuir a motivação extrínseca. Segundo Eccles e Wigfield (2002, p. 112):

> [...] quando os indivíduos são motivados intrinsecamente, envolvem-se numa atividade porque estão interessados e gostam de fazê-la. Quando estão extrinsecamente motivados, os indivíduos se envolvem em atividades por razões instrumentais ou por outras razões, como receber uma recompensa.

Esta constatação justifica as teorias cognitivistas sobre a motivação na medida em que postula que os motivos intrínsecos são essencialmente cognitivos. Ou seja, como os indivíduos precisam justificar seus comportamentos, eles o fazem de duas maneiras basicamente: reconhecendo que agem por causa de recompensas externas ou internas. As recompensas internas - satisfação pessoal, gosto ou apreço, sentimentos de valor, orgulho e etc.,

- que parecem ser mais poderosas, são os motivos intrínsecos e eles são essencialmente cognitivos. Quando não se espera nenhuma recompensa externa precisa-se explicar e justificar determinado comportamento através de motivos internos, mais intrínsecos. Portanto, aqueles que não esperam recompensas externas apresentam mais motivação intrínseca – mais interesse – na atividade que fazem.

Dweck (1986 apud LEFRANÇOIS, 2012) aponta que indivíduos mais propensos a assumir as responsabilidades pessoais pelos seus sucessos ou fracassos são também mais propensos a ter mais empenho e demonstrar mais competência nas atividades e que os mais externamente motivados são menos dispostos a aceitar desafios e menos propensos a assumir responsabilidades pessoais ou a lutar para melhorar suas competências.

Ames (1992) ao fazer uma aplicação educacional da teoria psicológica cognitiva sobre a motivação sugere que os professores cuidem para assegurar que os estudantes percebam que estão sendo orientados para melhorar e providenciem que as atividades e experiências em sala de aula e no ambiente escolar ajudem os alunos a desenvolver competências pessoais, apresentando desafios e conteúdos envolventes e desafiadores intelectualmente, com objetivos de curta duração que requeiram razoável esforço para serem conquistados, se atendo mais aos processos de aprendizagem (fatores internos) do que aos resultados (desempenho) dos alunos.

Baghin (1993) em pesquisa sobre a motivação para aprender uma segunda língua no contexto da sala de aula cita os estudos de Viana (1990) sobre o tema. Estes apontam como fontes da motivação os fatores linguísticos, metodológico, físico-humano, físico-ambiental e externo.

Baghin (1993, p. 62) diz que os fatores linguísticos podem ser definidos como "[...] aqueles que contêm aspectos do conteúdo apresentado na sala de aula e do relacionamento do aluno com esse conteúdo." Já os fatores metodológicos são descritos como os que influenciam a aprendizagem por meio "[...] dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação do conteúdo." (BAGHIN, 1993, p. 62)

Os fatores físico-humanos e socioambientais são descritos por Viana (1990 apud Baghin, 1993, p. 62) como, respectivamente, os que "[...] apresentam a influência do estado físico/disposição do aprendiz e os que [...] abrangem considerações acerca do relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula." Além destes, fatores externos como informações sobre o país, a população nativa falante da língua-alvo da aprendizagem no contexto escolar, o acesso a bens de consumo como músicas, vídeos, jornais e revistas veiculados pela mídia e por canais diversos podem contribuir positiva ou negativamente para a motivação para aprendizagem no contexto da sala de aula.

Cameron e Pierce (1994 apud LEFRANÇOIS, 2012, p. 360) dizem que "[...] muitos comportamentos que aparentam ser dirigidos por recompensas externas são resultantes de necessidades internas básicas do indivíduo", ou seja, indivíduos podem até agir motivados por uma necessidade aparentemente externa quando, na verdade, podem estar agindo motivados por uma necessidade interna. O que seria uma necessidade interna? Deci e Ryan (1985 apud LEFRANÇOIS, 2012) sugerem basicamente duas: autodeterminação e competência. Este é um fator usado em psicologia para distinguir as pessoas umas das outras: suas tendências a assumir responsabilidades pelos seus sucessos ou fracassos.

Rotter (1954) diz que as pessoas orientadas internamente são mais propensas a explicar o resultado de seu comportamento referindo-se à sua própria capacidade ou esforço (autodeterminação), enquanto que indivíduos orientados mais externamente apresentam tendência a não assumir responsabilidade sobre seus fracassos, buscando causas exteriores tais como a dificuldade da tarefa, má sorte ou boa sorte e outros fatores sobre os quais não têm controle.

Terry (1991) e Figueredo (1989 apud BAGHIN, 1993, p. 66) sugerem que durante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em sala de aula intervenções realizadas pelo professor, desde que sistemáticas, podem mudar as determinações motivacionais dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo. Segundo os autores, fatores cognitivos e afetivos são manipuláveis, podendo ser modificados sistematicamente pelo professor. O professor, segundo os autores em questão, pode "[...] trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar expectativas, e substanciar ou alterar os preconceitos destes em relação ao estudo da língua." Como isso seria possível? Inúmeros fatores podem ser apontados para esta intervenção sistemática no grau ou fonte de ativação motivacional para a aprendizagem de uma segunda língua em contexto escolar.

Entre estes fatores pode-se citar a relação do conteúdo e do curso com as reais necessidades dos alunos e seus modos próprios de aprendizagem, o nível de envolvimento afetivo e a qualidade das relações entre os alunos e os professores e entre os próprios alunos, as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula para o ensino de Língua Inglesa, inclusive as estratégias emocionais, sociais e afetivas, além das metodológicas e cognitivas, entre outros.

De maneira geral, as teorias sobre a motivação cognitivistas, apresentadas acima, baseiam-se no pressuposto de que as pessoas se comportam desta ou daquela maneira não apenas porque são estimuladas, têm impulsos e buscam satisfazer suas necessidades básicas, mas porque para além da satisfação de necessidades básicas, têm metanecessidades. Além disto,

apresentam tendência a buscar razões que existem por trás de seus sucessos ou fracassos, podendo, inclusive, antecipar os resultados prováveis oriundos dos comportamentos intencionais, reagir emocionalmente a eles e avaliá-los com base em sua necessidade de realização e eficácia.

A importância do conhecimento destas teorias sobre a motivação é enorme, principalmente para educadores, cuja função principal é mudar a motivação e o comportamento de estudantes. Sem este conhecimento torna-se muito difícil controlar ou mudar comportamentos, atitudes e os fatores cognitivos associados a tomadas de decisão.

6 A MOTIVAÇÃO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: uma análise comparativa entre escola pública e escola privada no município de Chapadinha-MA

Neste tópico discutir-se-á sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e os fatores relacionados à motivação para a aprendizagem de alunos matriculados em escolas públicas e privadas do município de Chapadinha-MA.

O objetivo desse trabalho de pesquisa é analisar, comparativamente, as representações dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e seus graus de motivação, buscando inter-relações entre os aspectos didático-pedagógicos, os processos de aprendizagem e os fatores, externos e internos, associados ao grau de motivação dos alunos.

Para a consecução do objetivo aplicou-se um questionário fechado com 09 perguntas a 240 alunos devidamente matriculados em escolas públicas e privadas do município de Chapadinha-MA, divididos da seguinte forma: 60 alunos do ensino médio de uma escola pública; 60 alunos do ensino médio de uma escola privada; 60 alunos do ensino fundamental de uma escola pública e 60 alunos do ensino fundamental de uma escola privada.

O questionário aplicado aos 240 alunos fora o mesmo, sem alterações ou modificações de qualquer tipo, procedimento usado para possibilitar a análise comparativa entre as respostas. As perguntas formuladas apresentaram opções de respostas previamente definidas (questionário fechado), visando maior eficiência e praticidade na tabulação dos dados e sua posterior apresentação, buscando interpretá-los estatisticamente e discuti-los à luz das teorias e literatura relacionadas à problemática. O procedimento de análise dos dados quanti-qualitativos seguiu a seguinte ordem: a) classificação; b) tabulação das respostas; c) análise estatística; d) construção de tabelas explicativas; d) discussão dos resultados à luz da bibliografia sobre o tema.

Para fins analíticos e por questões de ética os locais onde a pesquisa ocorreu foram denominados apenas como “escola pública e escola privada” ou “redes públicas e particulares”.

6.1 A pesquisa: análise, resultados e discussão teórica

Neste item descrever-se-á a pesquisa a partir das perguntas feitas aos alunos das escolas públicas e privadas para, em seguida, apresentar-se a análise estatística dos resultados (frequência das respostas dos alunos das escolas públicas e particulares) e sua justificativa

teórica com base na literatura relacionada à problemática apresentada em cada questão, caracterizando-a e explicando-a.

Primeiramente perguntou-se aos alunos sobre sua percepção em relação ao ensino de Língua Inglesa, buscando-se conhecer quais as representações que fazem os alunos sobre a importância do ensino da Língua Inglesa. O objetivo fora tentar descobrir se existia variação no modo como os alunos da rede pública, comparados ao da rede privada de ensino, percebem o ensino de Língua Inglesa. Perguntou-se: Você considera o ensino de Língua Inglesa importante para sua formação? As opções de respostas dadas foram três: sim; não e não sabe responder. Os alunos entrevistados foram orientados a marcar apenas uma das respostas possíveis.

Os dados foram tabulados e revelaram as seguintes frequências de respostas:

Tabela 2 - Você considera o ensino de Língua Inglesa importante para sua formação?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Sim	100
	Não	0
	Não sabe responder	0
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Sim	86,7
	Não	13,3
	Não sabe responder	0
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Sim	90
	Não	5
	Não sabe responder	5
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Sim	88,3
	Não	11,7
	Não sabe responder	0

Fonte: elaboração dos autores

Numa análise comparativa entre alunos do ensino fundamental da escola pública e alunos do ensino fundamental da escola privada, 90% dos respondentes da escola pública consideraram que o ensino de Língua Inglesa é importante para sua formação, e 88,3% da escola privada também responderam afirmativamente.

A mesma tendência fora observada entre os alunos do ensino médio. Entre os respondentes da escola pública 100% consideraram a Língua Inglesa importante para sua

formação, assim como 86,7% dos alunos respondentes da escola privada também responderam positivamente. O objetivo da pergunta era captar o grau ou nível de importância atribuída pelos alunos ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa buscando descobrir suas representações sobre esta para a formação cultural dos entrevistados.

A análise dos dados revelou que o nível de importância atribuída ao ensino de Língua Inglesa é maior entre os alunos da escola pública e menor entre os alunos da escola privada, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e que o nível de importância atribuída é maior entre os alunos do ensino médio e menor entre os alunos do ensino fundamental.

Esta tendência de crescimento do nível de importância atribuída à Língua Inglesa para a formação dos discentes, menor no ensino fundamental e maior no nível médio, pode estar associada a fatores diversos: culturais, socioeconômicos, epistemológicos, profissionais, idade e gênero, formação dos professores e diferença metodológica de ensino desenvolvida nas duas redes de ensino, maior conscientização (ou percepção da necessidade deste conhecimento) dos alunos da rede pública sobre a importância da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas e utilização em seu futuro profissional, entre outras.

Fogaça e Gimenez (2007) sugerem a existência de uma relação entre sociedade e educação, afirmando que o entendimento dessa relação pode contribuir para o entendimento do papel desempenhado pelo ensino de língua estrangeira (Língua Inglesa) no contexto nacional brasileiro e determinar as representações dos sujeitos sobre a importância de adquirir determinados conhecimentos e habilidades. Usam o argumento de que o processo educacional incorpora e reflete conceitos, valores e finalidades sociais e econômicos, conferindo sentido e direcionamento ao processo de ensino e, também, às representações sociais dos estudantes. Luckesi (1994 apud FOGAÇA; GIMENEZ 2007, p. 2) aponta três tendências político-filosóficas presentes no processo educacional que podem contribuir para determinar as representações sociais dos sujeitos e conferir direcionamento ao processo educacional:

> [...] educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. A primeira perspectiva vê a educação como uma forma de redimir a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças [...]. A segunda vê na educação uma forma de refletir as condições de produção da sociedade, com foco na preparação para o mercado de trabalho [...]. A terceira tendência não vê a educação nem como redentora e nem como reprodutora, mas como uma forma de transformar a sociedade, uma tendência que pretende formar alunos críticos e participativos.

Essa análise de cunho geral, de nível político-filosófico, social e educacional, pode contribuir para o entendimento das representações - e consequentemente do grau de motivação

e interesse dos indivíduos - que os alunos e professores fazem sobre o processo de ensino e aprendizagem de determinados conjuntos de conhecimentos e/ou habilidades. São estas representações sociais sobre o papel da educação, sobre a importância de aquisição de determinados conhecimentos, competências e habilidades que podem influenciar as respostas comportamentais que envolvem interesse e motivação.

A motivação, conforme já discutida, pode ser ativada tanto por fatores externos como por fatores internos. Schütz (2003, p. 1) afirma que "[...] a origem da motivação é sempre o desejo de satisfazer necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem uma necessidade absoluta de se relacionar com os outros e com seu ambiente." Integrar-se socialmente, seja para reproduzir ou enquadrar-se aos modelos sociais vigentes, seja para transformá-lo, é uma necessidade. Satisfazê-la pode exigir o aprendizado de determinados comportamentos, conteúdos, habilidades, competências e, entre estas, umas podem ser mais valorizadas que outras, mais ou menos importantes.

Os fatores externos, representados pelas características ambientais (incluindo a ideologia vigente), podem determinar o nível de motivação e interesse por uma determinada atividade e, consequentemente, modelar determinados comportamentos. Schütz (2003, p. 2), sobre essa relação, aponta características que podem contribuir para a alta ou baixa motivação (grau de interesse) para a aprendizagem de Língua Inglesa no contexto escolar:

> [...] se o ambiente em que o aprendizado da língua ocorrer for autêntico e proporcionar atividades voltadas aos interesses do aprendiz, o grau de motivação será alto. Entretanto, se o ambiente carecer de autenticidade, de elementos da cultura estrangeira, como por exemplo, uma sala de aula com número excessivo de alunos e um professor de proficiência limitada, onde a L2 dificilmente se impõe sobre a L1, 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 (SCHÜTZ, 2003, p. 2).

Além dos fatores ambientais, das representações sociais dos sujeitos, das posições epistemológicas e político-filosóficas presentes e assumidas em determinado contexto (em nível macro ou micro), os fundamentos psicossociais das relações entre professor e aluno também contribuem para determinar o grau de interesse e motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Sobre esta relação entre professor e aluno, sabe-se que a formação do primeiro, seu grau de proficiência e domínio do conteúdo ou componente curricular, bem como sua postura didática e conhecimento das características sociais, econômicas, culturais e de outros determinantes desempenham papel importante no processo. Moretto (2013, p. 13) afirma que:

> [...] a formação do professor deverá permitir-lhe desenvolver uma ampla visão e compreensão do estudante como o 'aprendente', ou seja, aquele que constrói seu próprio conhecimento. Esta construção não está restrita apenas ao campo cognitivo do sujeito, mas depende também de suas características [...]. Se cada sujeito é diferente na sua maneira de ser e agir, ele o será também em sua maneira de aprender.

Todos esses fatores, como se pode observar, podem ter contribuído para o registro das repostas dadas pelos respondentes da pesquisa, apontando uma tendência crescente no grau de importância atribuída ao ensino de Língua Inglesa para a formação dos alunos, menor no ensino fundamental e maior nos alunos do ensino médio, uma vez que fatores como as representações sociais sobre a importância da Língua Inglesa para a formação destes é dinâmica e muda com a idade.

Os alunos menores podem considerar menos importante aprender Inglês porque não sentem, ainda, a necessidade deste conhecimento para sua vida profissional, por exemplo, já que não podem trabalhar profissionalmente no país por determinação legal, em relação ao gênero, ao contexto socioeconômico (alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo podem considerar o aprendizado de Língua Inglesa mais importante para sua ascensão social, profissional e mobilidade social do que alunos oriundos de famílias com maior poder aquisitivo, que podem vê-la apenas como um "complemento" de sua formação), cultural, às posições político-filosóficas assumidas e legitimadas pelas escolas (que podem influenciar na percepção dos alunos e em suas representações sociais e educacionais sobre a aprendizagem de uma segunda língua), a consciência dos estudantes sobre a importância da aquisição de determinadas aprendizagens para a inserção no mundo do trabalho, entre outras.

Caberia, portanto, uma análise mais acurada sobre estes fatores explicativos, com o intuito de descobrir quais deles foram determinantes nas representações dos sujeitos investigados.

O segundo questionamento fora relacionado à percepção dos alunos sobre o "interesse" dos professores pelo ensino de Língua Inglesa. O objetivo era identificar como os alunos percebem seus professores que trabalham com esta disciplina em relação ao envolvimento e desempenho na execução de seu trabalho com o ensino: se o percebem como um professor motivado, "interessado" ou, pelo contrário, se o percebem como desmotivado ou "desinteressado" pelo trabalho. A análise dos dados está na tabela abaixo:

Tabela 3 - O seu professor demonstra "interesse" pelo trabalho com o ensino de Língua Inglesa no contexto da sala de aula?

Entrevistados	Respostas	FR (%)

Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Sim	83,4
	Não	13,3
	Não sabe responder	3,3
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Sim	76,7
	Não	13,3
	Não sabe responder	10
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Sim	10
	Não	76,7
	Não sabe responder	13,3
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Sim	70
	Não	25
	Não sabe responder	5

Fonte: elaboração dos autores

A análise dos dados revelou que entre os alunos do ensino médio da escola pública 83,4% responderam afirmativamente à pergunta sobre o interesse do professor pelo ensino da Língua Inglesa, enquanto que entre os alunos da escola privada de mesmo nível de ensino o percentual registrado foi de 76,7%, ou seja, 6,7% menor quando comparado àqueles.

No entanto, ao se observar as abstenções percebe-se que entre os alunos da escola pública de nível médio apenas 3,3% disseram não saber responder à pergunta, enquanto que entre os da escola privada o índice de abstenção foi de 10%. Uma diferença de 6,7% entre estes e aqueles, curiosamente, a mesma diferença registrada entre as respostas positivas dadas pelos dois grupos. Assim, pode-se inferir que se as abstenções entre os alunos da escola privada tivessem sido menores ou iguais às abstenções dos alunos da escola pública (3,3%) o resultado seria estatisticamente igual, ou seja, sem diferenças percentuais significativas entre a percepção sobre o interesse do professor pelo ensino de Língua Inglesa entre os dois grupos (escola pública x escola privada). As respostas negativas dadas à pergunta também empataram, sendo para ambos os grupos de 13,3%.

Entre os alunos do ensino fundamental a situação foi bem diferente. Entre os respondentes oriundos da escola pública 10% apenas disseram “sim” à pergunta sobre o interesse pelo ensino da Língua Inglesa demonstrado pelo professor em sala de aula, enquanto que para os alunos matriculados na escola privada este percentual é de 70%. A análise das

respostas negativas dos alunos da escola pública mostrou que 76,6% dos entrevistados percebem a falta de interesse do professor pelo ensino de Língua Inglesa, enquanto que entre os alunos da rede privada esse percentual é de 25%, ou seja, 51,6% menor quando comparado àqueles.

Uma explicação possível para esses dados relaciona-se com o papel do professor como motivador do processo ensino e aprendizagem e com seus fundamentos epistemológicos. Diante disso, Moretto (2013, p. 37) afirma que "[...] a escola é uma instituição com a missão de oferecer saberes socialmente construídos, visando sua inserção numa cultura singular e preparando o cidadão para a vida em seu contexto social." O professor é o responsável direto pelo ensino. A ele cabe selecionar os conteúdos, as metodologias e as estratégias, planejar as atividades em função das necessidades sociais e dos interesses pessoais dos alunos, definindo os objetivos (gerais e específicos), selecionando os recursos que serão utilizados e etc.

Moretto (2013) aponta, ainda, duas correntes epistemológicas que estão presentes neste processo de ensino e aprendizagem: a tradicional/positivista e a construtivista sociointeracionista. A primeira se baseia numa racionalidade técnica do conhecimento e é inspirada na necessidade de descrever o mundo, os fatos, as coisas. A segunda tem por base o conhecimento como uma representação do mundo, não como uma descrição da realidade. Para o planejamento de suas aulas, o professor precisa fazer sua escolha epistemológica, ter noção e clareza de sua opção, porque sua aula será o reflexo de sua epistemologia. Moretto (2013, p. 38) afirma que:

> [...] se, para o professor, o conhecimento é uma descrição de mundo, ele planejará suas ações no sentido de descrever com precisão o mundo físico e social, propondo verdades que independem do sujeito. Os alunos deverão, neste contexto, aprendê-las e repeti-las. No entanto, se a visão epistemológica for a construtivista sociointeracionista, o planejamento das ações pedagógicas terá por base a participação criativa dos alunos com a mediação do professor.

A opção epistemológica do professor é determinante no processo de interação entre este e o aluno. E essa interação influencia a percepção do aluno sobre a qualidade técnica do trabalho do professor e sobre o desempenho de sua função mediadora no processo de ensino e aprendizagem, que é determinante para a motivação dos sujeitos envolvidos. Dentro da perspectiva construtivista sociointeracionista, em que o ensinar é entendido como uma mediação e o aprender como construção de significados, a função do professor é muito mais a de facilitador deste processo, que acontece por meio da organização do contexto de

apresentação dos conhecimentos (saberes) socialmente construídos de modo a facilitar a aprendizagem dos conteúdos relevantes para o aluno.

Nesse sentido, Moretto (2013, p. 51) diz que, "[...] o professor precisa planejar suas estratégias pedagógicas respeitando as características psicossociais e cognitivas de seus estudantes." A falta de planejamento adequado das atividades propostas aos alunos, sem consideração e respeito pelas suas características socioculturais e psicossociais destes pode favorecer baixa motivação pelo ensino de línguas, especialmente língua estrangeira. Bernardino (2012, p. 2) afirma que existem professores que "[...] pelo excesso de trabalho ou pela falta de conhecimento de outros aspectos que permeiam o trabalho pedagógico, deixam de explorar a força motivacional de seus alunos para a execução das atividades diárias."

Que relação essa discussão tem com os dados sobre a percepção dos alunos em relação ao interesse do professor pelo ensino de Língua Inglesa? Na teoria da motivação existe um fator que Boruchovitch e Martini (2004 apud BERNARDINO, 2012) chamam de 'desamparo adquirido'. Esse fator ocorre quando um sujeito, por exemplo, o aluno, ao perceber o desinteresse de outro sujeito, por exemplo, o professor, começa a mostrar-se também desinteressado. Nesta situação um dos sujeitos (o aluno) deixa de se perceber como capaz de controlar os resultados dos eventos e passa a deixar de empregar esforço e desenvolver estratégias para sua própria aprendizagem.

Tapia e Fita (2006 apud BERNARDINO, 2012, p. 3) ressaltam que a motivação ou desmotivação dos alunos não acontece abstratamente, mas "[...] surge ou não em função do significado do trabalho que se tem de realizar e cabe ao professor criar contextos significativos que afetem a motivação e a aprendizagem." Este parece ser, então, o cerne do problema: a motivação ou desmotivação docente afeta a motivação ou desmotivação discente e, com isso, a aprendizagem.

Perine (2010, p. 2), em um estudo de caso sobre a motivação do professor de Língua Inglesa afirmou que "[...] uma das grandes responsabilidades do professor é justamente motivar os alunos e caso não esteja [ele, professor] suficientemente motivado, dificilmente conseguirá fazê-lo."

A análise dos dados da pesquisa revelou que a percepção sobre a falta de interesse (motivação) dos professores de língua inglesa para o ensino é maior entre os alunos do ensino fundamental da escola pública (76,6%). Este fato merece uma análise mais cuidadosa. Perine (2010), ao falar sobre a (des)motivação de professores de língua inglesa que trabalham em escolas públicas aponta como fatores para a baixa motivação docente duas categorias: as internas e as externas.

Na visão da pesquisadora fatores como a indisciplina em sala de aula, a falta de infraestrutura das escolas públicas, a superlotação das salas, os baixos salários, a falta de reconhecimento de seu trabalho por parte dos pais e dos próprios alunos e a falta de apoio da equipe escolar podem afetar o grau de motivação dos professores de Língua Inglesa. No entanto, ressalta Perine (2010, p. 5) que, para alguns professores "[...] o simples fato de estar com os alunos, acompanhar seu aprendizado e desenvolvimento, e se sentir parte deste progresso já é motivador." Ou seja, professores motivados internamente são menos dependentes de recompensas externas (salários maiores, reconhecimento dos pais e alunos, infraestrutura das escolas, etc.) e conseguem sentir prazer no trabalho em condições consideradas adversas.

Como sua motivação é mais interna do que externa, sua satisfação – e consequentemente seu interesse pelo trabalho – volta-se mais para os processos internos (cognitivos, afetivos, emocionais...) dos alunos: crescimento intelectual, desenvolvimento de habilidades específicas, aquisição de competências, participação no processo de construção de conhecimentos e etc. Contudo, não se pode negar a importância dos fatores externos para a motivação interna, tanto dos professores como dos alunos. E, como se sabe, alunos motivados têm mais probabilidade de aprender.

Na terceira questão perguntou-se justamente sobre isto: a aprendizagem dos alunos. Perguntou-se sobre como eles avaliam seu desempenho em Língua Inglesa, já que a aprendizagem não pode ser medida diretamente. O objetivo da pergunta era identificar como avaliam o "modo" de ensinar a Língua Inglesa e, consequentemente, como percebem sua aprendizagem (desempenho) em função da avaliação que fazem do "modo" de ensino que lhes é ofertado.

Tabela 4 - Do "modo" como lhe é ensinada a língua inglesa hoje, você consegue "tirar" resultados:

Entrevistados	Respostas	FFR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Positivos	100
	Negativos	0
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Positivos	41,7
	Negativos	58,3
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Positivos	38,3
	Negativos	61,7

Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Positivos	45
	Negativos	55

Fonte: elaboração dos autores.

A análise dos dados revelou que 100% dos alunos do ensino médio da escola pública respondentes da pesquisa afirmaram conseguir obter "resultados positivos" em função do modo como a Língua Inglesa lhes é ensinada. Entre os alunos da escola privada (ensino médio) 41,7% responderam conseguir obter resultados positivos e 58,3% disseram que seus resultados são negativos.

Nas escolas de ensino fundamental, pública e privada, os resultados apresentaram algumas diferenças. Entre os alunos da rede pública o índice de respostas negativas foi de 61,7% do total de alunos respondentes. Os outros 38,3% afirmaram conseguir obter resultados positivos do ensino da Língua Inglesa, levando-se em conta o modo como ela é ensinada atualmente na escola onde estudam. Quanto aos alunos do ensino fundamental da esfera privada, 55% disseram obter resultados negativos e 45% disseram conseguir obter resultados positivos com o ensino. Pelo menos duas questões relacionadas à pergunta acima precisam de uma análise mais detida: a proficiência em Língua Inglesa dos alunos brasileiros e a metodologia de ensino predominante nas escolas de educação básica e seus impactos na aprendizagem.

Uma publicação da *Education First* (2005) sobre o Índice de Proficiência em Inglês – EPI (na sigla em inglês) comenta que o número de interessados em língua cresce ano após ano em países do mundo todo e, para atender à crescente demanda, as escolas da educação básica (pública e privada) dos mais diferentes países do mundo têm tornado o ensino de Inglês obrigatório. A estimativa, segundo o EF EPI (*English Proficiency Index* – Índice de Proficiência em Inglês, 2005) é que, em uma década, mais de 2 bilhões de pessoas procurará um curso de Inglês em algum lugar do planeta. O problema é que, mesmo com esta demanda crescente e o interesse mundial pela Língua Inglesa por parte de corporações, universidades e setores profissionais diversificados, quase não existe avaliação sobre a qualidade da oferta dos cursos deste idioma espalhados pelo mundo e, especialmente, pelo Brasil.

O EF EPI (2005, p. 3) sobre esta questão afirma que "[...] dentro da comunidade de ensino do inglês, não há consenso sobre as melhores maneiras de avaliar a proficiência em inglês ou, até mesmo, sobre os principais objetivos de se estudar inglês." No entanto, parece haver um consenso entre governos, professores e alunos sobre o objetivo principal do ensino de Língua Inglesa: a comunicação. Pode-se inferir, portanto, que os alunos respondentes da

pesquisa tenham definido a comunicação (oral e escrita) como critério avaliativo (competência) estipulado pela pergunta da pesquisa.

Partindo-se do pressuposto de que o critério de avaliação tenha sido o da proficiência em comunicação (oral e escrita), causa certa estranheza o fato de que 100% dos alunos do ensino médio da rede pública tenham respondido afirmativamente à pergunta sobre seu desempenho em Língua Inglesa. Isto porque a escola pública, em relação ao ensino de língua estrangeira tem sido marcada pelo fracasso (Aiub, 2010).

Uma explicação para os dados acima, que parecem ir na contramão do que indicam as pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública, pode ser dada por meio da análise do discurso (AD) e da formação do discurso (FD), dois conceitos propostos por Aiub para explicar a produção discursiva dos sujeitos quando elas vão de encontro aos fatos observados. Dessa forma, Aiub (2010, p. 112) afirma que:

> [...] aos olhos da análise do discurso (AD), o sujeito é ideológico, e não idealista, pois está interpelado ideologicamente. A interpelação ideológica é entendida como um assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade.

Fazendo uma contextualização da teoria da análise do discurso de Aiub, poder-se-ia dizer que os sujeitos respondentes da pesquisa oriundos da escola pública, marcada pelo fracasso no ensino da língua, como já se disse, poderiam ter respondido "sem se dar conta", ou seja, teriam dado respostas sem o devido conhecimento sobre o significado de "ser proficiente" em língua estrangeira.

Nas palavras de Aiub (2010, p. 112) os respondentes da pesquisa, alunos no ensino médio da escola pública, ao se autoavaliarem "[...] atuaram sob o efeito de duas ilusões: pensaram ser a fonte de seu dizer e o responsável pelo que disseram." Isto pode ter ocorrido em função de outro fenômeno que Aiub (2010) chama de formação discursiva (FD).

O sujeito que produz um discurso o produz por meio de um desdobramento que assume uma forma específica, reproduzindo e evidenciando, simultaneamente, a ideologia inerente ao discurso que ele mesmo (re) produz. O sujeito, impregnado de uma ideologia e não tendo consciência dessa impregnação "[...] reproduz, sem questionar, os saberes da formação do discurso pela qual está dominado." (AIUB, 2010, p. 113)

Em outras palavras, os entrevistados que avaliaram seus resultados (desempenhos) em Língua Inglesa como positivo podem ter sido conduzidos a pensar, por fatores ideológicos, metodológicos, epistemológicos, sociais, culturais relacionados ao ensino da Língua Inglesa e o contexto onde este ensino é produzido, que a proficiência se resume a apenas algumas

habilidades e competências que, não necessariamente, coincidem com as habilidades e competências estabelecidas para aquela etapa do ensino ao qual estão vinculados. Estas, objetivamente, são estabelecidas pelos documentos oficiais (PCNS, Diretrizes Curriculares, etc.) e seriam mensuradas mais precisamente por meio de uma avaliação externa e não, como realizado nesta pesquisa, por meio de uma autoavaliação.

Os parâmetros ou critérios para uma avaliação externa sobre a proficiência de alunos da educação básica em Língua Inglesa podem, a priori, originar-se dos objetivos para o ensino, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Inglesa. Souza e Dias (2009) sobre o ensino de língua estrangeira conforme as orientações dos PCNS afirmam que este deve voltar-se para os interesses dos alunos e da sociedade, devendo, portanto, ter por foco a "[...] expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que [estes] estão inseridos." (SOUZA & DIAS, 2009, p. 3) Como se pode inferir, o ensino de Língua Inglesa (estrangeira) na educação básica precisa ser realizado visando o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura, à escrita e à prática de comunicação oral.

A variabilidade dialetal e a adequação linguística remetem à necessidade de se trabalhar com conteúdos relacionados ao ambiente sociocultural dos alunos de maneira interativa, contextualizada e multidisciplinar (SOUZA & DIAS, 2009). Alunos que conseguem desenvolver tais habilidades ao final do ensino fundamental e durante o ensino médio podem ser considerados proficientes em Língua Inglesa.

A pesquisa com os alunos do ensino público e privado, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, exceção para os do ensino médio da escola pública, apresentou índices negativos sobre a autoavaliação dos discentes em relação ao uso da Língua Inglesa, como mostrado na Tabela 3. A média dos alunos que se autoavaliaram negativamente em relação ao uso que fazem da Língua Inglesa é de 58.4%, ou seja, de 240 alunos pesquisados, 139 acreditam que, do modo como o ensino lhes é ofertado atualmente, não conseguem tirar resultados positivos, o que pode significar que não conseguem ler, escrever e comunicar-se oralmente numa segunda língua (o Inglês) em função do modo como o idioma é atualmente ensinado em suas escolas.

Quis-se, então, investigar, na pergunta seguinte, as condições ambientais onde o ensino de Língua Inglesa acontece (as escolas públicas e particulares) para tentar-se entender como estes fatores podem estar relacionados à baixa proficiência dos alunos em Língua Inglesa,

segundo sua própria avaliação. Este foi o objetivo da próxima questão, transcrita na tabela a seguir:

Tabela 5 - A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Sim	100
	Não	0
	Não sabe responder	0
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Sim	5
	Não	86,7
	Não sabe responder	8,3
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Sim	10
	Não	83,3
	Não sabe responder	6,7
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Sim	53,3
	Não	46,7
	Não sabe responder	0

Fonte: elaboração dos autores.

Quando perguntados se a escola onde estudam possuía condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa todos os alunos (100%) do ensino médio da escola pública disseram que "sim". Entre os alunos do ensino médio da escola privada apenas 5% afirmaram que sua escola possui condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, 86,7% responderam que "não" e 8,3% não souberam responder.

Entre os alunos do ensino fundamental público, 10% afirmaram que sua escola possui condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, 83,3% disseram que não e 6,7% não souberam responder. Já entre os alunos do ensino fundamental da esfera privada 53,3% consideraram que sua escola possui condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa e 46,7% afirmaram o contrário. Na pergunta em tela, associou-se a expressão "condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa" à existência, no ambiente escolar, de recursos tecnológicos, mídias e outros recursos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem ou, mais genericamente, recursos de ensino.

Piletti (2010) afirma que embora não exista uma classificação universalmente aceita para os chamados recursos de ensino, estes podem, se usados adequadamente, colaborar para:

> [...] motivar e despertar o interesse do aluno; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas e desenvolver experimentação concreta. (PILETTI, 2010, p.149)

Pelos dados acima apresentados, pode-se concluir que a presença de recursos audiovisuais de ensino (projetor, sala de áudio e vídeo, etc.) estão maciçamente presentes na escola pública de nível médio (100% dos alunos afirmaram existirem tais recursos na escola onde estudam), mas não tão presentes assim na escola pública de ensino fundamental (apenas 10% responderam afirmativamente).

Na escola privada de nível médio a presença destes recursos tecnológicos de ensino é ainda menor (apenas 5%), enquanto que na escola de nível fundamental chega a 53,3%. Caberia, portanto, perguntar sobre a importância da presença destes recursos (audiovisuais) de ensino no ambiente escolar e se eles podem contribuir para elevação do nível de proficiência dos alunos em Língua Inglesa e em que medida.

Um dado importante sobre o uso de recursos audiovisuais no ensino é o que se relaciona à estimulação dos sentidos no processo de aprendizagem humana. Piletti (2010, p. 154) afirma que aprendemos "[...] 1% através do gosto; 1,5% através do tato; 3,5% através do olfato; 11% através do ouvido e 83% através da vista." Sobre a retenção na memória de longo prazo, diz ele: "[...] retemos 10% do que lemos; 20% do que escutamos; 30% do que vemos; 50% do que vemos e escutamos; 70% do que ouvimos e discutimos e 90% do que ouvimos e realizamos." De onde se conclui que a estimulação de alguns sentidos, em especial a visão e a audição, é mais eficiente para o processo de aprendizagem do que a estimulação de outros, como o paladar e o tato, por exemplo. Daí a importância de se incorporar no ensino métodos que utilizem variados recursos, especialmente os orais e os visuais.

A realidade nas salas de aula de Língua Inglesa tem sido um tanto diferente. Becker (2008 apud PEREIRA, 2012, p. 2) afirma que "[...] o processo de utilização de materiais pedagógicos restringe-se, muitas vezes, apenas ao uso do livro didático e sua consequente sistematização de conteúdos gramaticais em sala de aula." No entanto, segundo o mesmo autor, em função da presença cada vez maior de recursos audiovisuais nas escolas (públicas e privadas), já se pode observar uma modificação no modo de ensinar a Língua Inglesa e, também, outros componentes curriculares. Diante disso, Pereira (2012, p. 3) diz que: [...] com

o advento da linguagem audiovisual e sua inserção na escola, as imagens, os sons e os movimentos surgem como uma ferramenta útil e capaz de desenvolver [...] atividades dinâmicas para o ensino da língua inglesa.

Para o ensino de idiomas, de maneira geral, tais recursos se configuram como de suma importância, podendo contribuir para a aproximação dos alunos às diferentes culturas, além de aproximar o ensino do contexto sociocultural do próprio aluno familiarizado com as novas tecnologias e com os meios de comunicação de massa. Além disto, o uso de recursos audiovisuais permite o desenvolvimento de várias habilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias funcionais e discursivas.

Amaral (2006 apud PEREIRA, 2012) diz que, a relação entre ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea não pode prescindir de considerar as mudanças socioculturais nas quais as crianças e jovens em idade escolar se encontram atualmente, propondo, na escola, metodologias mais atrativas que tenham por objetivo:

> [...] fazer com que os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação contribuam para a reflexão e desenvolvimento do espírito crítico, quebrando as barreiras entre espaço escolar e o mundo exterior.
> (AMARAL 2006 apud PEREIRA, 2012, p. 5)

Muitos são os aspectos que precisam ser levados em consideração quando se trata do uso adequado de recursos de ensino. Com os recursos audiovisuais aplicados ao ensino de Língua Inglesa no contexto da sala de aula pode-se citar como entraves a falta de um planejamento adequado para a utilização destes recursos, a fragmentação da carga horária da disciplina e a dificuldade de, em tempo reduzido, intercalar o uso de recursos audiovisuais com outros recursos, por exemplo, textos escritos (Bekcer, 2008).

Ainda sobre esta questão, na pergunta seguinte, procurou-se conhecer, dentre os recursos existentes na escola quais eram mais utilizados para o ensino de Língua Inglesa. A análise dos dados revelou que projetores e materiais didáticos permanentes como livros didáticos, apostilas e revistas em Língua Inglesa encabeçam a lista. Uma análise mais detalhada poderá ser realizada abaixo, na Tabela 6.

Tabela 6 - Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de língua inglesa?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Projetor	50
	Material didático permanente (livros, revistas e apostilas)	13,3

	Dinâmicas de grupo	20
	Não sabe responder	16,7
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Projetor	10
	Material didático permanente (livros, revistas e apostilas)	83,3
	Dinâmicas de grupo	0
	Não sabe responder	6,7
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Projetor	0
	Material didático permanente (livros, revistas e apostilas)	95
	Dinâmicas de grupo	0
	Não sabe responder	5
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Projetor	41,7
	Material didático permanente (livros, revistas e apostilas)	33,3
	Dinâmicas de grupo	16,7
	Não sabe responder	8,3

Fonte: elaboração dos autores.

Pela análise dos dados da tabela acima se pode constatar que entre os alunos do ensino médio da escola pública 50% dos respondentes afirmaram ser o projetor multimídia o recurso mais utilizado nas aulas de Inglês, enquanto que 20% apontaram as dinâmicas de grupo e apenas 13,3% apontaram livros, revistas e apostilas em Língua Inglesa. Entre os alunos da escola de ensino médio da esfera privada os livros, as revistas e as apostilas em Língua Inglesa são, segundo os respondentes, os recursos mais utilizados nas aulas (83,3%). O projetor multimídia foi apontado por apenas 10% dos alunos da escola privada e nenhum deles citou o uso de dinâmicas de grupo como recurso auxiliar para as aulas desta disciplina.

Entre os alunos do ensino fundamental da escola pública o projetor multimídia não foi citado como recurso de ensino usado para as aulas de Língua Inglesa. Os livros didáticos, as revistas e as apostilas (textos escritos) foram citados por 95% dos entrevistados, o que pode ser um indicador da ênfase dada à leitura nesta etapa do ensino na escola-campo. Entre os alunos da escola privada de ensino fundamental houve certo equilíbrio entre o uso de recursos de ensino. 33,3% assinalaram os livros, revistas e apostilas em Língua Inglesa como os recursos

mais utilizados; 41,7% apontaram o projetor multimídia e 16,7 citaram o uso das dinâmicas de grupo.

De maneira geral, pode-se dizer que, tanto na escola pública como na escola particular de educação básica (etapas fundamental e média) projetores multimídia e livros, revistas e apostilas figuram entre os recursos mais utilizados pelos professores de Língua Inglesa, segundo as respostas dadas pelos alunos pesquisados.

Gil (2011) faz uma observação sobre o tratamento didático dado aos recursos de ensino nos manuais de didática. Afirma que nos manuais de didática do passado a preocupação dos autores estava voltada para "como" utilizar os recursos auxiliares em sala de aula e na escola, ou seja, como usar o quadro negro, como elaborar cartazes e etc. Com o advento da tecnologia da informação e da comunicação e com a apropriação, pela escola, de recursos de vídeo e som (audiovisuais) os manuais de didática começaram a apresentar as "vantagens" e as "desvantagens" dos recursos de ensino com base em classificações dos próprios recursos propostas por teóricos diversos, entre eles, Dale (1946); Parra e Parra, (1985) e Zhu e Kaplan (2002).

Entre os sistemas de classificação dos recursos tecnológicos, especialmente dos audiovisuais, o sistema de Dale (1946) é apresentado em um cone, chamado de *cone da aprendizagem.* Segundo GIL (2011, p. 227) o cone de aprendizagem de Dale (1946) "[...] apresenta uma classificação dos recursos de acordo com o grau de envolvimento do estudante. Assim, quanto maior o envolvimento proporcionado, mais próximo da base aparece o recurso."

Zhu e Kaplan (2002 apud GIL, 2011) ao analisarem o ensino com base em recursos tecnológicos destacam que, mais importante que a utilização deste ou daquele recurso específico é o papel desempenhado pelo professor ao decidir que recursos serão utilizados. Nessa decisão, segundo GIL (2011, p. 224) é preciso que o professor "[...] leve em consideração quatro grandes componentes: os objetivos e o conteúdo do curso, o próprio professor, os estudantes e, por fim, as ferramentas tecnológicas."

Entre as vantagens dos recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Língua Inglesa, pode-se destacar as que se relacionam à atenção, à compreensão e à aplicação de conhecimentos, à retenção e à avaliação. Mas também existem aspectos negativos que podem manifestar-se pelo mau uso da tecnologia aplicada ao ensino, emprestando um caráter "modernoso" à aula pela simples presença de parafernálias tecnológicas como recursos de ensino sem a preocupação em garantir ou favorecer a aprendizagem efetiva.

GIL (2011, p. 225) diz que o "[...] o sucesso na utilização da tecnologia educacional tem muito a ver com as habilidades do professor, com suas atitudes em relação ao seu uso e

com o tempo de que dispõe para sua preparação.” Poder-se-ia acrescentar que “o fracasso” no uso dos recursos também relaciona-se com as habilidades do professor, suas atitudes e etc., isto porque, dependendo da maneira como o professor se enxerga em sala de aula pode, ou não, usar de maneira adequada os recursos de ensino.

Para investigar se a metodologia de ensino utilizada pelo professor de Língua Inglesa satisfazia aos estudantes ou se, ao contrário, eles sentiam necessidade de mudança, perguntou-se na questão seguinte sobre o assunto. Conforme tabela abaixo:

Tabela 7- Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de língua inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Sim	86,7
	Não	13,3
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Sim	80
	Não	20
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Sim	100
	Não	0
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Sim	88,3
	Não	11,7

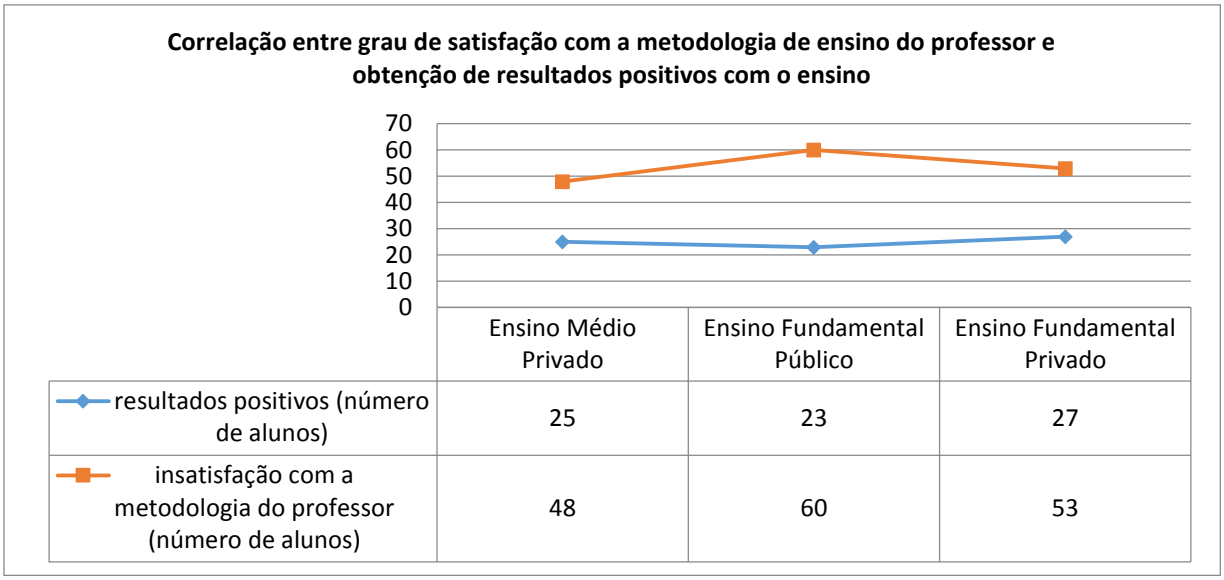
Fonte: elaboração dos autores.

A análise dos dados acima permite observar que, entre os alunos do ensino médio entrevistados, 86,7% (escola pública) e 80% (escola particular), respectivamente, acreditam que as aulas e a metodologia de ensino de Língua Inglesa poderiam ser melhores. Nas escolas de ensino fundamental (pública e privada) o percentual de alunos que também acreditam que a metodologia do ensino do professor e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores é de, respectivamente, 100% e 88,3%.

Os dados acima, quando correlacionados com os dados da Tabela 4 revelam uma condição paradoxal e complexa. Nesta tabela, quando perguntados se conseguiam obter resultados positivos do ensino da Língua Inglesa do modo como lhes é ensinada atualmente, 100% dos alunos da escola pública de ensino médio disseram que sim, que conseguiam obter resultados positivos do ensino da Língua Inglesa. Na tabela em comento, ao serem perguntados sobre a metodologia do ensino do professor, 86,7% dos alunos do mesmo grupo (ensino médio da escola pública) disseram que esta – a metodologia – e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores. Entre os outros grupos pesquisados – alunos do ensino médio da escola privada, alunos do ensino fundamental da escola pública e alunos do ensino fundamental da escola

privada – os dados obtidos pela correlação entre as duas perguntas (Tabelas 4 e 7) são coerentes, pois revelam, de um lado, a insatisfação com o ensino e, do outro, o desejo por mudanças metodológicas e na dinâmica das aulas de Língua Inglesa, como demonstrado no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Correlação entre as respostas dos alunos da educação básica às questões das tabelas 4 e 7



Fonte: elaboração dos autores.

A análise do gráfico de correlação acima mostra que, dos 60 alunos entrevistados na escola de ensino médio privada, 25 disseram conseguir obter resultados positivos do ensino da língua como este tem sido realizado atualmente e 48 disseram estar insatisfeitos com a metodologia de ensino do professor.

No ensino fundamental público a situação é semelhante: 23 alunos dos 60 entrevistados disseram que conseguem obter bons resultados do ensino da Língua Inglesa do modo como ela é ensinada atualmente e, mesmo assim, todos os 60 respondentes afirmaram estar insatisfeitos com a metodologia de ensino.

No fundamental particular, 27 responderam conseguir resultados positivos do ensino nos moldes atuais e 53 afirmaram que a metodologia de ensino precisa melhorar. Ou seja, entre os alunos que responderam à pesquisa, mesmo os que afirmaram conseguir bons resultados em Língua Inglesa em função da metodologia de ensino atual sentem necessidade de mudanças em relação à dinâmica das aulas e metodologia do professor. Acreditam, portanto, que mudanças metodológicas poderiam favorecer a aprendizagem.

Autores como Perrenoud (2000) e Moretto (2013) ao abordarem a temática da metodologia de ensino do professor e sua importância para o favorecimento de situações de aprendizagem falam em desenvolvimento de competências. Moretto (2013) fala da competência docente como um processo e não como um produto, ou seja, competência como busca, desenvolvimento, aprendizado e não como conquista.

O que se pode entender por competência? Moretto (2013, p. 70) afirma que "[...] competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos visando abordar e resolver situações complexas." Ministrar aulas de Língua Inglesa para alunos com condições psicossociais variadas e estruturas cognitivas diversas é uma situação complexa e, para resolvê-la, é preciso mobilizar recursos, entendendo-se por recursos os ingredientes, os elementos, por assim dizer, que precisam ser utilizados para a resolução da situação complexa.

Estes, segundo Moretto (2013, p. 76) podem ser de "[...] diferentes naturezas: cognitivos, psicomotores, emocionais, de linguagem etc." Na visão deste estudioso, a questão metodológica do ensino está relacionada à competência docente de planejar e ministrar aulas e de avaliar a aprendizagem dos alunos, ou seja, ao desenvolvimento de habilidades específicas para o ensino, entendendo-se por habilidades a capacidade do professor de realizar bem uma ação.

Perrenoud (2000), ao falar sobre o desenvolvimento de competências profissionais para o ensino, aponta a organização e direção de situações de aprendizagem, o que inclui não apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas sua melhor maneira de ensinar para aquele determinado grupo de alunos em função de suas necessidades, concepções prévias, representações e obstáculos à aprendizagem. Fala também da necessidade de envolvimento dos alunos com suas aprendizagens e com seu trabalho como uma competência docente, sendo este o responsável por suscitar o desejo de aprender nos alunos, conferindo sentido ao trabalho escolar e desenvolvendo a capacidade de autoavaliação. Sugere, ainda, que professor competente é o que participa da administração da escola, informa e envolve os pais dos alunos na construção de saberes, sabe utilizar as novas tecnologias, consegue enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Em suma, sobre a questão metodológica e sua relação com a promoção efetiva da aprendizagem pode-se dizer que, embora não exista um método perfeito para o ensino de línguas (e de qualquer outro componente curricular), existem fatores, aspectos ou fatores em comum que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Jalil e Procailo (2009, p. 3) afirmam que existem "[...] princípios gerais sobre métodos de ensino, especificamente para o ensino de língua estrangeira, que podem, desde que

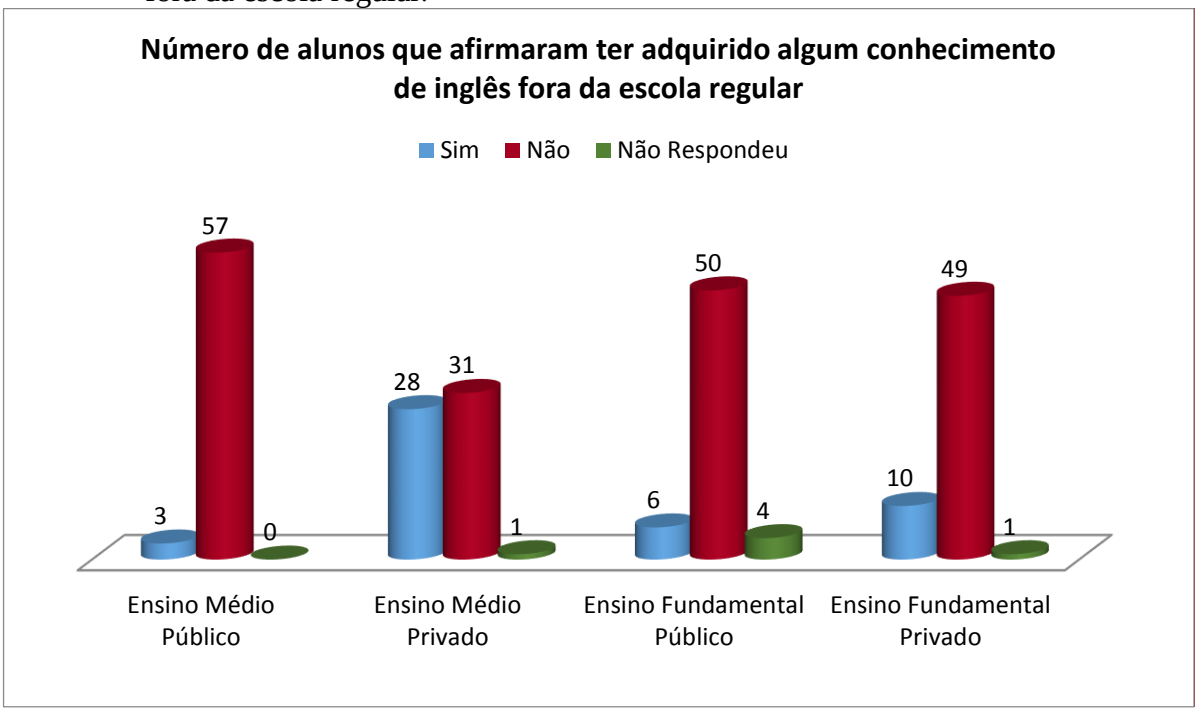
conhecidos, fornecer contribuições valiosas.” E, cabe ao educador, buscar conhecê-los para que possa escolher e selecionar, com competência, os mais adequados ao seu trabalho em função de suas necessidades, do contexto e dos fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e aos aprendizes, afinal, alunos e professores são sujeitos, ou seja, indivíduos que, em sua interação com o mundo constroem representações sobre os objetos de conhecimento.

Moretto (2013, p. 15) afirma que “[...] na verdade, cada sujeito cognoscente é um ser humano que busca na escola a continuidade de sua formação.” Ou seja, chegam à escola com determinadas aprendizagens, representações, conhecimentos, oriundos de sua história, de seu contexto socioeconômico e cultural, de sua formação e experiências anteriores. O papel da escola, por meio da ação docente, é o de trabalhar na construção do sujeito “transcendental” de seu grupo social, ou seja, ensiná-lo o que precisa aprender para deixar de ser indivíduo e passar a ser sujeito integrado ao seu grupo social, ação que será mediada por meio da atividade intersubjetiva.

A pergunta seguinte procurou investigar dois aspectos complementares que se relacionam ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao componente curricular, adquiridos, portanto, fora do contexto escolar e as dificuldades que estes encontram em aprender a Língua Inglesa dentro da escola. Os dados estão nos gráficos abaixo.

No gráfico 2 apresenta-se o número de alunos que afirmaram ter adquirido algum conhecimento de Inglês fora da escola regular onde estudam atualmente. Pela análise dos dados do gráfico percebe-se que o número de alunos com maior índice de respostas afirmativas sobre a aquisição, fora do contexto escolar regular de Língua Inglesa, foram os alunos do ensino médio da rede privada. Os demais grupos pesquisados (escola pública de nível médio, escola pública de ensino fundamental e escola privada de ensino fundamental) apresentaram maior índice de respostas negativas à questão sobre a aquisição de conhecimentos sobre Inglês fora do contexto escolar. Ou seja, entre os alunos destes três últimos grupos pode-se afirmar que sua exposição ao ensino de Língua Inglesa está diretamente relacionada ao contexto regular da escola de educação básica.

Gráfico 2 - Número de alunos que afirmaram ter adquirido algum conhecimento de inglês fora da escola regular.



Fonte: elaboração dos autores.

Em seguida, procurou-se conhecer quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos para a aquisição/aprendizagem de Língua Inglesa no contexto escolar. Deu-se como opções de respostas algumas categorias relacionadas à estrutura curricular da Língua Inglesa tais como "compreensão", "regras gramaticais", "pronúncia", além das opções "nenhuma dificuldade" e "tudo" (esta significando a inclusão das categorias compreensão, gramática e pronúncia numa só alternativa). Os resultados estão dispostos abaixo, na Tabela 8.

Tabela 8 - Qual sua maior dificuldade com relação ao aprendizado de Língua Inglesa?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Compreensão	48,3
	Regras gramaticais	20
	Pronúncia	08
	Nenhuma	0
	Tudo	18,4
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Compreensão	30
	Regras gramaticais	11,7
	Pronúncia	30
	Nenhuma	3,3

	Tudo	25
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Compreensão	58,3
	Regras gramaticais	0
	Pronúncia	26,7
	Nenhuma	10
	Tudo	5
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Compreensão	53,3
	Regras gramaticais	8,3
	Pronúncia	26,7
	Nenhuma	3,3
	Tudo	8,3

Fonte: elaboração dos autores.

A análise dos dados revelou que as maiores dificuldades para o aprendizado de Língua Inglesa pelos alunos das escolas pública (nível médio e fundamental) e privada (nível médio e fundamental) concentram-se nas categorias "compreensão da língua" e "pronúncia". A categoria "regras gramaticais" aparece em seguida.

Entre os alunos da escola pública de nível médio a categoria "compreensão" apresentou maior percentual, com 48,3%, seguida de "regras gramaticais" (20%) e pronúncia (8%). Já na escola de nível médio da esfera privada (particular) as maiores dificuldades apontadas pelos alunos concentram-se, respectivamente, nas categorias "compreensão" (30%) e "pronúncia" (30%), aparecendo "regras gramaticais" em seguida com 11,7% das respostas.

Nas escolas de ensino fundamental as maiores dificuldades apontadas pelos alunos concentraram-se, também, nas categorias "compreensão" e "pronúncia", com registros percentuais na escola pública de 58,3% para a primeira e 26,7% para a segunda categoria.

Na escola de ensino fundamental privada a categoria "compreensão" registrou 53,3%, enquanto que a categoria "pronúncia" registrou 26,7%. A categoria "regras gramaticais" foi marcada apenas 8,3% dos alunos da escola privada de ensino fundamental, não apresentando registro entre os alunos da escola pública de mesmo nível (0%).

De acordo com a LDB, lei nº 9.394 de 1996, o ensino de língua estrangeira é obrigatório na escola pública a partir da 5ª série (6º ano), constituindo-se num direito de todo cidadão, sendo sua oferta um dever do Estado. (Brasil, 1996). Santos (2011) afirma que para o ensino fundamental o foco do ensino de língua estrangeira está voltado para a leitura e escrita

(compreensão da língua), argumentando que "[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar língua estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país." (SANTOS, 2011, p. 3)

O autorora cita os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e do médio como o documento referência para o ensino da língua inglesa (ou estrangeira), afirmando que, para o cumprimento do que estabelece a lei, questões relacionadas à oferta do ensino no contexto escolar deveriam, concomitantemente, ser levadas em consideração e sanadas. (SANTOS, 2011)

Entre estas questões, Santos (2011, p. 2) sugere as que se relacionam com as condições do ensino da Língua Inglesa (estrangeira) na sala de aula como, por exemplo, a "[...] carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.", afirmando que tais condições, se não inviabilizam a oferta, inviabilizam, ao menos, a oferta com qualidade e o desenvolvimento das chamadas "habilidades comunicativas". Se esta situação é crítica na escola de ensino fundamental é ainda mais crítica na escola regular de ensino médio em que as condições da oferta não se alteram substancialmente e as exigências legais são maiores.

No ensino médio, segundo os PCN's para o ensino de língua estrangeira moderna, o foco está no desenvolvimento integral da competência comunicativa, já que o estudante precisa "[...] possuir um bom domínio da competência gramatical, sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica [que] [...] constituem [...] os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras." (BRASIL, 1998, p. 30). A pesquisa realizada mostrou dois indicadores importantes para a análise da qualidade da oferta do ensino de Língua Inglesa: o contato do estudante com o idioma em estudo fora do contexto escolar e sua aquisição da língua de maneira informal e as dificuldades que enfrenta com o ensino formal, na escola regular.

De maneira geral, pela análise da Tabela 8 (acima), salvo o grupo de alunos da escola privada de nível médio que apresentou dados levemente diferentes da tendência dos grupos entrevistados, pode-se perceber que tanto os alunos da escola pública como os da escola privada disseram que a aquisição e a aprendizagem de Língua Inglesa ocorrem no ambiente escolar, ou seja, por meio do ensino formal.

A escola é, para estes alunos, o lugar onde a aquisição e a aprendizagem acontecem ou, pelo menos, deveriam acontecer. No entanto, elementos complicadores prejudicam tanto a aquisição como a aprendizagem da língua, como mostra Lima (2009 apud SANTOS, 2011, p. 3), ao referirem-se às condições físicas inadequadas, baixa proficiência de professores em

Língua Inglesa, problemas estruturais no ensino como, por exemplo, a superlotação das turmas na escola pública e escassez de professores com formação adequada, entre outros. Assim, afirma o autor que:

> [...] em grande parte das escolas de ensino fundamental e médio, o ensino de língua inglesa tem ficado restrito à explicação de regras gramaticais, a exploração de textos curtos não complexos e ao treinamento intensivo para resolução de questões de múltipla escolha que, no máximo, permitem resultados medianos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

Curiosamente, segundo a presente pesquisa, a categoria "regras gramaticais" foi a que apresentou menores percentuais em relação às dificuldades relacionadas ao aprendizado de Língua Inglesa sentidas pelos alunos das escolas públicas e privadas, com taxas de 20% na escola pública de nível médio e 11,7% na escola privada de mesma etapa, 0% na escola de ensino fundamental pública e 8,3% na escola de ensino fundamental privada, respectivamente. Embora a categoria "regras gramaticais" represente menor dificuldade de aprendizagem para os alunos, segundo Santos (2011, p. 3) as propostas das escolas – pública e privada – do país, segundo pesquisas feitas pela autora, "[...] revelam que o ensino da língua inglesa na maioria das escolas [...] está limitado à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas com frases curtas e descontextualizadas", o que agrava o problema e perpetua a baixa proficiência comunicativa dos alunos em uma segunda língua.

Nas questões seguintes procurou-se verificar se os alunos conseguiam utilizar a língua inglesa na prática e se o professor titular demonstrava preocupação com esta questão. Os dados, após tabulação, foram dispostos a seguir, nas tabelas 9 e 10 abaixo:

Tabela 9- Havendo necessidade de utilizar a língua inglesa na prática, para situações de comunicação, você conseguiria fazê-lo?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Sim	8,3
	Não	91,7
	Algumas palavras	0
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Sim	11,7
	Não	61,7
	Algumas palavras	26,6
	Sim	11,3

Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Não	80
	Algumas palavras	6,7
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Sim	36,7
	Não	53,3
	Algumas palavras	10

Fonte: elaboração dos autores.

A análise dos dados da tabela acima revelou que, entre os alunos entrevistados, a maioria afirmou não conseguir utilizar a Língua Inglesa na prática, em situações de comunicação efetiva (leitura, escrita, oralidade). Quase 92% dos alunos da escola de nível médio pública afirmaram não conseguir utilizar este idioma na "prática" em situações reais de comunicação efetiva. Interessante destacar que este mesmo grupo, ao serem perguntados se conseguiriam obter resultados positivos do ensino de Língua Inglesa do "modo" como a língua lhes é ensinada atualmente na escola (Tabela 4), 100% respondeu afirmativamente, acentuando uma contradição inerente entre as respostas às duas questões propostas. Entre os alunos do ensino médio privado o índice percentual registrado para a questão 9 foi de 61,7%.

Na escola de ensino fundamental, pública e privada, a tendência se manteve alta. Entre os alunos da escola pública, nesta etapa, 80% afirmaram não conseguir usar a língua na "prática" para situações comunicativas reais. Na escola privada este percentual foi de 53,3%.

Estes dados corroboram os dados sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil, divulgados em 2002, no II encontro nacional sobre políticas de língua estrangeiras realizado no Rio Grande do Sul. Santos (2011, p. 3), ao citar os dados oficiais apresentados no encontro afirma que "[...] as escolas brasileiras não têm sido capazes de garantir a aprendizagem de línguas e que esta aprendizagem é desfrutada somente por pessoas que podem pagar um curso particular de idiomas". Ou seja, nem mesmo as escolas particulares de educação básica (nível fundamental e médio) têm conseguido sucesso no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua para alunos matriculados e regulares, restando às escolas de idiomas tal tarefa.

No entanto, isto não significa que a aprendizagem de Língua Inglesa não seja possível na escola regular, pública ou privada, ainda no nível básico de ensino. Muitos são os fatores que concorrem para que a qualidade do ensino nas escolas regulares seja melhorada. Além dos já citados anteriormente Sobroza (2010) aponta outros fatores, não menos importantes, que interferem no processo de aquisição e aprendizagem da língua estrangeira, que

são de ordem psicológica, afetiva, social e cognitiva. A idade, a personalidade, a inteligência, o estilo de aprendizagem, as atitudes socioculturais, segundo o autor, representam fatores muito importantes neste processo.

Na perspectiva interacionista construtivista, em que o professor é considerado um facilitador, um mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito cognoscente (Moretto, 2013), o aprendizado da Língua Inglesa e sua aquisição acontecem através da interação do indivíduo com o mundo e os sujeitos presentes nele. Sobroza (2010) usa esta teoria para explicar a diferença entre aquisição e aprendizagem, mostrando como estes dois conceitos estão inter-relacionados e, consequentemente, como poderiam ser utilizados para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas regulares. Sobre a aquisição da língua diz a autora que "[...] a aquisição se dá numa situação de contato direto com a língua. Estando inserido em um sistema de signos, o seu uso ocorrerá naturalmente, como o que acontece na infância ao adquirir a língua materna." (SOBROZA, 2010, p. 2)

Ou seja, a aquisição é entendida como um processo natural, subconsciente, em situações reais de convívio com outros falantes (nativos) da língua. Nestas condições, o indivíduo, pela interação com outros indivíduos, num processo ativo, assimila a língua materna, tornando-se proficiente no processo comunicativo.

A aprendizagem, portanto, segundo Sobroza (2010) "estaria relacionada ao estudo das estruturas da língua em uso." Nestas condições "[...] o estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua em estudo no que se refere às suas regras". (SOBROZA, 2010, p. 3).

Aproximar o processo de aprendizagem, que ocorre no contexto escolar, por meio do ensino, do processo de aquisição da linguagem, com foco na comunicação. Sobroza (2010, p. 3) afirma que, "[...] o ambiente de ensino não é propício para a espontaneidade, tendo em vista o ambiente artificial totalmente ausente de práticas que tornam o ensino natural." E diz que, para que estas condições mudem, o professor, além de ser um profissional capaz de agir com competência docente, realizando suas tarefas profissionais com eficiência e eficácia, precisa ainda "[...] tornar o ambiente da sala de aula um espaço o mais próximo possível de um ambiente natural, utilizando procedimentos metodológicos adequados à realidade de cada aprendiz." (SOBROZA, 2010, p. 3)

Os procedimentos metodológicos a que o autor se referem estão pautados na premissa da necessidade de autenticidade no processo de aprendizagem. O aluno, para desenvolver as competências comunicativas, foco do ensino segundo os documentos oficiais,

precisaria ser exposto a situações de comunicação efetiva em sala de aula. Para isso o professor deveria:

> [...] desenvolver seu planejamento de forma que o aluno tenha que utilizar a língua alvo para pedir informações que realmente não tenha, que necessite opinar sobre assuntos diversos, realizar queixas e questionamentos. Assim a aula será uma simulação do real. (SOBROZA, 2010, p. 4).

Estes aspectos combinados teriam, portanto, a capacidade de transformar a qualidade do ensino de língua estrangeira na escola regular. O interacionismo, as situações aproximadas do real no processo de ensino e aprendizagem, a construção de conhecimentos em sala de aula e os desafios cognitivos poderiam, a médio e longo prazo, transformar o quadro de baixa proficiência encontrado atualmente no cenário brasileiro. Isto remete à questão do papel do professor, sua preocupação com a qualidade do ensino e com o aprendizado dos alunos no contexto da sala de aula, objeto de investigação da última pergunta, conforme os dados abaixo:

Tabela 10 - O seu professor demonstra preocupação com seu aprendizado?

Entrevistados	Respostas	FR (%)
Alunos do Ensino Médio – Escola Pública	Sim	100
	Não	0
Alunos do Ensino Médio – Escola Privada	Sim	70
	Não	30
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Pública	Sim	23,3
	Não	76,7
Alunos do Ensino Fundamental – Escola Privada	Sim	66,7
	Não	33,3

Fonte: elaboração dos autores

A análise dos dados acima aponta para uma tendência curiosa. No ensino médio, segundo os alunos respondentes da pesquisa, o professor de Língua Inglesa parece ter uma preocupação maior com o aprendizado do que na etapa fundamental, quando consideradas as médias aritméticas. No ensino fundamental essa preocupação também existe, mas em menor escala. 100% dos alunos do ensino médio da escola pública afirmaram que seu professor preocupa-se com o aprendizado em sala de aula. Na escola de nível médio da esfera privada

este percentual chegou a 70%. Nas escolas de ensino fundamental, pública e privada, estes percentuais foram, respectivamente, de 23,3% e 66,7%.

Santos (2011, p. 7) afirma que pesquisas revelam que:

> [...] o tamanho da turma, o gerenciamento da turma, o planejamento, os procedimentos e técnicas usados pelo professor e seu compromisso com o ensino influenciam positiva ou negativamente na aquisição e na aprendizagem de uma segunda língua.

Todos estes fatores são percebidos pelos alunos e podem motivá-los para aprendizagem ou, ao contrário, desmotivá-los. E, como já discutido, a motivação é o fator chave para a aprendizagem. Esta motivação estaria não apenas relacionada aos fatores externos e internos, mas também à percepção da motivação e do interesse do outro no processo de aprendizagem.

Santos (2011) fala sobre a importância da formação do professor para a garantia da qualidade do ensino. Entre outros fatores aponta a necessidade de uma formação sólida voltada para o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, sobre a motivação e sobre o domínio técnico e didático dos conteúdos a serem ensinados, dizendo que "[...] a universidade não tem conseguido formar professores de língua inglesa tão preparados quanto o exercício da docência exige e que muitos que nem ao menos dominam o idioma estão sendo diplomados mesmo assim." (SANTOS, 2011, p.15) O que, lamentavelmente, tem contribuído para o fracasso sistematizado no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna, especialmente em relação à proficiência em Língua Inglesa, mormente sua importância no cenário nacional e internacional.

7 CONCLUSÃO

O ensino de uma língua estrangeira constitui componente curricular obrigatório do ensino público da educação básica a partir da quinta série (6º ano) do ensino fundamental, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. No entanto, mesmo com a obrigatoriedade em vigor, o Brasil registra um quadro de fracasso escolar em relação à aprendizagem de Língua Inglesa e inúmeros outros problemas estruturais relacionados ao ensino, tais como a falta de professores proficientes neste idioma (sem formação adequada), baixa carga horária e alocação em horários desprivilegiados para o ensino de amplo conteúdo escolar, materiais didáticos inadequados à realidade social dos sujeitos da aprendizagem, salas superlotadas, especialmente nas escolas públicas, ausência de políticas públicas, metodologias descontextualizadas e etc.

Estes gargalos, em conjunto, têm gerado, por sua vez, um quadro de desmotivação e desinteresse pelo processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos alunos, malgrado a crescente importância no contexto nacional e internacional da Língua Inglesa.

A importância dada à motivação no processo de ensino e aprendizagem do idioma em estudo, tanto para alunos quanto para professores, justifica-se pela necessidade de não apenas ofertar o ensino em estabelecimentos próprios, mas de garantir que este se torne condição de garantia de efetiva aprendizagem.

O ensino precisa ser ofertado de maneira significativa, contextualizada socialmente, economicamente e culturalmente para os sujeitos da aprendizagem. As opções metodológicas e o planejamento docente não podem descuidar destes e de outros aspectos relacionados à condição de ativação da motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa, tanto intrínseca quanto extrínseca, no contexto da sala de aula.

Os aspectos motivacionais extrínsecos relacionam-se com dimensões externas, porém básicas, para que a oferta do ensino possa acontecer em condições adequadas ao contexto escolar. Estão relacionados com a dotação de condições infraestruturais mínimas necessárias, material didático adequado, disponibilidade de recursos e instrumentos auxiliares para o ensino, formação de professores competentes e proficientes, acesso às tecnologias educacionais no ambiente escolar e políticas públicas que visem melhorar as condições da oferta do ensino e assegurar sua qualidade no contexto escolar e social.

Atendidas essas condições, a questão do ensino volta-se para o fomento do protagonismo discente, visando o desenvolvimento de sua autonomia como sujeito da

aprendizagem, o que significa dizer que o trabalho didático do professor, a organização curricular, planejamento do ensino, as opções metodológicas, os materiais didáticos disponíveis, a epistemologia docente, os recursos auxiliares do ensino, as tecnologias educacionais entre outros deverão estar a serviço do desenvolvimento das competências necessárias requeridas para a formação do aluno no contexto da sala de aula.

Esse protagonismo discente não poderá acontecer sem motivação, mas esta não poderá acontecer sem o fomento protagonismo, numa relação dialética e interdependente.

A diversificação da metodologia, as condições de trabalho atuais dos professores, a qualificação destes para o trabalho com o público-alvo do processo de ensino e aprendizagem no contexto nacional, a produção de significados no ato educativo, o conhecimento das teorias da aprendizagem e da motivação e sua transposição didática, a abordagem do conteúdo de Língua Inglesa, o desenvolvimento das competências profissionais e linguísticas, enfim, são fatores duais que podem estar à serviço da melhoria da qualidade do ensino ou podem criar (ainda) mais obstáculos para que a aprendizagem ocorra.

O necessário é saber usar bem tais recursos, tais conhecimentos. E "usar bem" aqui, neste contexto, significa saber adequá-los às reais necessidades dos alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para a proficiência em Língua Inglesa e a resolução de situações complexas em quaisquer contextos.

A análise dos resultados da pesquisa de campo sobre a motivação e o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em escolas do município de Chapadinha-MA revelou aspectos que merecem um aprofundamento maior, matéria, talvez, para novas pesquisas, dada à limitação teórica deste trabalho e o pouco espaço para a discussão mais detalhada dos temas.

No entanto, a análise sobre as representações mentais dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, seu grau de motivação e as relações didático-pedagógicas, os fatores externos e internos que se relacionam com a ativação da motivação para a aprendizagem e os resultados de sua autoavaliação sobre seus desempenhos em proficiência de Língua Inglesa podem ser de grande valia para estudiosos do tema e professores interessados.

A pesquisa demonstrou que os alunos consideram o aprendizado de Língua Inglesa importante para sua formação. Os motivos podem estar relacionados a fatores motivacionais externos como a visão sobre o papel redentor e salvacionista da educação no contexto nacional, já que muitos afirmaram que, embora não percebendo motivação docente para o trabalho com o ensino da Língua Inglesa no contexto da sala de aula, consideram o aprendizado do idioma como um fator condicional para o acesso a postos de trabalho mais elevados e mais rentáveis e de mobilidade social.

Esta pode ser uma das razões para o baixo índice de proficiência dos alunos em Língua Inglesa, uma vez que, submetidos à obrigatoriedade do ensino e às condições de baixa motivação docente, não conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem e desenvolver competências comunicativas necessárias, fatores que podem afetar sua motivação negativamente. No entanto, a motivação para a aprendizagem pode superar estes fatores relacionados às más condições de oferta do ensino do idioma no contexto escolar quando se apoia em fatores externos às situações de aprendizagem na sala de aula.

O uso das tecnologias no contexto escolar pode elevar a motivação para a aprendizagem dos alunos para a Língua Inglesa. No entanto, cabe ressaltar que o planejamento didático precisa levar em consideração aspectos como o momento adequado para seu uso, o tempo de uso, os objetivos do ensino e a apresentação dos conteúdos em função do recurso a ser utilizado, de modo a conseguir aumentar o grau de motivação discente por meio da estimulação dos sentidos que podem proporcionar maior aprendizagem.

A pesquisa também apontou que as aulas de Língua Inglesa poderiam ser melhores do que são atualmente e, como fatores para essa conquista da melhoria, sugeriram a diversificação das metodologias, a abordagem dos conteúdos de maneira contextualizada e significativa, mais aproximada dos seus interesses e suas reais necessidades, maior ênfase no trabalho com a comunicação oral e criação de situações comunicativas no ambiente de sala de aula para o desenvolvimento das competências comunicativas, melhoria das condições da oferta do ensino e aumento da competência didática do docente.

Sugere-se, a partir dos dados, que o ensino de Língua Inglesa pode ser conduzido de maneira a facilitar o aprendizado do aluno, por meio de maior envolvimento do professor na sala de aula, diversificação de metodologias voltada para a língua estrangeira, estratégias direcionadas à motivação dos discentes no intuito de estimulá-los a conhecer a Língua Inglesa, bem como a contextualização da aula com situações cotidianas que envolvem o uso desse idioma.

Às escolas observadas de ensino fundamental sugere-se que aja um maior tempo dedicado ao ensino de línguas estrangeira na sala de aula, que se tenha mais envolvimento por parte do corpo docente quanto à motivação do aluno para a aprendizagem de Língua Inglesa, pois observou-se por meio da pesquisa que nessa fase o discente não demonstra o devido interesse pela aprendizagem do idioma ou ainda não soube valorizar a importância do aprendizado de uma língua estrangeira. Sugere-se ainda que a metodologia de ensino dos professores seja contextualizada com a realidade do aluno, pois assim o estudante consegue

assimilar o conteúdo com mais atenção e interesse, e que os professores usem as novas tecnologias dentro da sala de aula para diversificar a forma de ensino.

Às escolas observadas de ensino médio deixa-se como sugestão um maior tempo dedicado ao ensino de línguas estrangeira dentro da sala de aula, realização de eventos escolares com foco na importância de Língua Inglesa, contextualização do ensino de língua estrangeira com a realidade do jovem estudante e diversificação de metodologias dos docentes focando o maior uso das novas tecnologias.

Assim, espera-se que outros trabalhos de pesquisa sejam realizados para maior aprofundamento nessas questões. Como exemplo de temas para pesquisas pode-se citar o impacto das metodologias para o ensino de Língua Inglesa na aprendizagem dos alunos, a utilização dos recursos auxiliares do ensino como fator de efetiva aprendizagem desta língua, seus impactos sobre o desempenho, as condições ambientais escolares e sua relação com a motivação para a aprendizagem e o desempenho estudantil, entre outras, como a qualidade das relações afetivas entre professor e aluno e a cultura escolar como fatores de desempenho escolar e motivação para a aprendizagem.

Esses estudos e pesquisas podem contribuir para reverter o quadro de fracasso escolar, de desmotivação e de baixa proficiência desde que, mais do que pesquisas sobre os diversos temas, garanta-se que seus resultados sejam compartilhados com os profissionais do ensino num processo de extensão universitária e articulação necessária entre a teoria e a prática docente visando ampliar as discussões e encontrar soluções práticas para os problemas do ensino no contexto nacional e, especificamente, no contexto local.

REFERÊNCIAS

AIUB, Giovani Forgiarini. **A (de) formação em (da) língua inglesa:** a ferramenta para a liderança ou o desassossego do sujeito? Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. O ensino em Foco. UFRGS. 2010.

BAGHIN, Débora C. Mantelli. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar.** Unicamp. Campinas – SP. 1993.

BARROS, Carmen Dolores Branco do Rego. **Inglês, a língua global dos dias atuais**; orientador: Jürgen Heye; co-orientadora: Mônica Savedra. – Rio de Janeiro PUC-Rio, Departamento de Letras, 2005.

BERNARDINO, Elizabete Aparecida. **O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira.** Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo-SP, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999. pp 49-63.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira** (5ª a 8ª séries). Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília-DF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 39ª ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos:** fundamentos básicos. 7ª ed. rev. e atual. Barueri-SP: Manole, 2009.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**; tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. – Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **English as a global language**. Second edition Publicado nos Estados Unidos da América pela Cambridge University Press, New York www.cambridge.org. 2003.

DIAS, Mauricio. **Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.** Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. **Motivational beliefs, values and goals**. Annual Review of Psychology, v. 53, p. 109-132, 2002.

EDUCATION FIRST. **EF. EPI – Índice de Proficiência em Inglês.** Disponível em <http://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 17. set. 2014.

FERREIRA, José Roberto Martins, 1950. **História: 7ª série**. ed. Reform. – São Paulo: FTD, 1997.

FIGUEIREDO, Allan Fontoura; MARZARI, Gabriela Quatrin. **A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global**. Santa Maria: RS, 2012.

FOGAÇA, Francisco Carlos. GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 7. Nº 1. 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/fogaca.pdf >. Acesso em: 22. set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** 1ª Ed. Atlas. São Paulo-SP, 2011.

GODINHO, John da Silva. **Once upon a time um inglês:** a história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

HADFIELD, Jill. **Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa** / Jill Hadfiel, Charles Hadfiel; tradução Sueli Monteiro; ilustração Theo Baby Cordeiro. – Curitiba, 2009.

JALIL, Samira Abdel. PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras**: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

KRUGER, Cleci Irene Trentin. PARISE, Lourdes Teresinha Graebin. Métodos de ensino de língua estrangeiras. UTFPR, Pato Branco-PR. **Revista Synergismus Scyentifica**. Vol. 2. 2007.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do Ensino de Línguas.** UFSC – Florianópolis-SC, 1998.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem.** Ed. Cengage Learning. São Paulo-SP. 2012

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo-SP, 2009.

LIMA, Nayra Silva. FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. Abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista Sociodialeto**. UEMS-Campo Grande. Vol 3. Nº 9. Março, 2013.

MICHELON, Dorildes. **A motivação na aprendizagem da língua inglesa.** URI/UFRGS, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 9º ed. Vozes. Petrópolis-RJ, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PAIVA, Jane (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro-RJ, 2004. P. 101- 111.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951) – Campinas-SP: [s.n.], 1999.

PEDREIRO, Silvana. **Ensino de línguas estrangeiras** – métodos e princípios. Revista Especialize. IPOG. Janeiro de 2013. Disponível em <http://www.ipog.edu.br/aluno/revista-ipog/download/ensino-de-linguas-estrangeiras-metodos-e-seus-principios>. Acesso em: 05. out. 2014.

PEREIRA, Tarciana Karla Rodrigues. SILVA, Samara Costa da. **Influências do recurso audiovisual no ensino** – aprendizagem de língua inglesa. UFPI, 2012.

PERINE, Cristiane Manzan. **Motivação docente**: o professor de inglês na escola pública. UFU. Uberlândia-MG, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre-RS. Artmed, 2000.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 24ª ed. Ática, São Paulo-SP, 2010.

PIRES, Eliane Cristine Raab**. A língua inglesa**: uma referência na sociedade da globalização. Instituto Politécnico de Bragança, 2002.

RIBEIRO, Filomena. **Motivação e aprendizagem em contexto escolar**. Escola Secundária de São Lourenço, 2001.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. **O ensino da língua inglesa no Brasil.** Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. Nº 1. Disponível em <http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: 15. set. 2014.

SCHÜTZ, Richard. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas.** English Made in Brazil. 2003. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 18. set. 2014.

_____. "**História da Língua Inglesa**." English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em: 24. set. 2013.

SELBACH, Simone. **Língua Estrangeira e Didática** / Simone Selbach – Vozes. Petrópolis-SP, 2010.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. **Aquisição X aprendizagem da língua estrangeira.** Unicruz-RS, 2010.

SOUZA, Antônio Escandiel. DIAS, Clarissa Nicolodi. **O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**: um estudo reflexivo. UNICRUZ. Rio Grande do Sul-RS, 2009.

STÖRIG, Hans Joachim. **A aventura das línguas: uma história dos idiomas do mundo**; [tradução Glória Paschoal de Camargo]. 3ª ed. Melhoramentos. São Paulo-SP, 2005.

VIANA JR. Orlando. **Língua e Cultura Inglesa**. IESDE Brasil S.A. Curitiba, 2008.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras**: fundamentos, críticas e ecletismo. UNIGRANRIO/UFF, 2008.

_____. **Aprendizagem de língua inglesa, das dificuldades à autonomia**, disponível em <http://www.publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1220/710>. Acesso em: 02. ago. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para aluno: Ensino Médio Público

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA – FAP

CURSO DE LETRAS

GRADUANDOS: Allyson César da Conceição Silva
Elismar de Carvalho Teixeira
Isabel Cristina Gonçalves Alves
Jeordan dos Santos Simões
Silvana Carla Bezerra de Sousa Lima

ORIENTADORA: Profª Ana Carolinne de Oliveira Lima

QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor (a):

Este questionário tem por objetivo coletar dados sobre **FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA:** um estudo de caso sobre o ensino aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA. Os respondentes não serão identificados e as informações prestadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

1) Você considera o ensino de língua inglesa importante para sua formação?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

2) O seu professor demonstra "interesse" pelo trabalho com o ensino de língua inglesa no contexto da sala de aula?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

3) Do "modo" como lhe é ensinada a Língua Inglesa hoje, você consegue "tirar" resultados:

Positivo ( ) Negativo ( )

4) A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de língua inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

5) Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de língua inglesa?

Projetor ( )

Material didático permanente (livros, revistas e apostilas) ( )

Dinâmica de grupo ( )

Não sobe responder ( )

6) Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de língua inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?

Sim ( ) Não( )

7) Qual sua maior dificuldade com relação ao aprendizado de língua inglesa?

Compreensão ( )

Regras gramaticais ( )

Pronúncia ( )

Nenhuma ( )

Tudo ( )

8) Havendo necessidade de utilizar a língua inglesa na prática, para situações de comunicação, você conseguiria fazê-lo?

Sim ( ) Não ( ) Algumas palavras ( )

9) O seu professor demonstra preocupação com seu aprendizado?

Sim ( ) Não ( )

APÊNDICE B - Questionário para aluno: Ensino Médio Privado

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA – FAP

CURSO DE LETRAS

GRADUANDOS: Allyson César da Conceição Silva
Elismar de Carvalho Teixeira
Isabel Cristina Gonçalves Alves
Jeordan dos Santos Simões
Silvana Carla Bezerra de Sousa Lima

ORIENTADORA: Profª Ana Carolinne de Oliveira Lima

QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor (a):

Este questionário tem por objetivo coletar dados sobre **FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA:** um estudo de caso sobre o ensino aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA. Os respondentes não serão identificados e as informações prestadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

1) Você considera o ensino de língua inglesa importante para sua formação?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

2) O seu professor demonstra "interesse" pelo trabalho com o ensino de língua inglesa no contexto da sala de aula?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

3) Do "modo" como lhe é ensinada a língua inglesa hoje, você consegue "tirar" resultados:

Positvo ( ) Negativo ( )

4) A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de língua inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

5) Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de língua inglesa?

Projetor ( )

Material didático permanente (livros, revistas e apostilas) ( )

Dinâmica de grupo ( )

Não sobe responder ( )

6) Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de língua inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?

Sim ( ) Não( )

7) Qual sua maior dificuldade com relação ao aprendizado de língua inglesa?

Compreensão ( )

Regras gramaticais ( )

Pronúncia ( )

Nenhuma ( )

Tudo ( )

8) Havendo necessidade de utilizar a língua inglesa na prática, para situações de comunicação, você conseguiria fazê-lo?

Sim ( ) Não ( ) Algumas palavras ( )

9) O seu professor demonstra preocupação com seu aprendizado?

Sim ( ) Não ( )

APÊNDICE C - Questionário para aluno: Ensino Fundamental Público

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA – FAP

CURSO DE LETRAS

GRADUANDOS: Allyson César da Conceição Silva
Elismar de Carvalho Teixeira
Isabel Cristina Gonçalves Alves
Jeordan dos Santos Simões
Silvana Carla Bezerra de Sousa Lima

ORIENTADORA: Profª Ana Carolinne de Oliveira Lima

QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor (a):

Este questionário tem por objetivo coletar dados sobre **FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA:** um estudo de caso sobre o ensino aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA. Os respondentes não serão identificados e as informações prestadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

1) Você considera o ensino de língua inglesa importante para sua formação?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

2) O seu professor demonstra "interesse" pelo trabalho com o ensino de língua inglesa no contexto da sala de aula?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

3) Do "modo" como lhe é ensinada a língua inglesa hoje, você consegue "tirar" resultados:

Positvo ( ) Negativo ( )

4) A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de língua inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

5) Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de língua inglesa?

Projetor ( )

Material didático permanente (livros, revistas e apostilas) ( )

Dinâmica de grupo ( )

Não sobe responder ( )

6) Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de língua inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?

Sim ( ) Não( )

7) Qual sua maior dificuldade com relação ao aprendizado de língua inglesa?

Compreensão ( )

Regras gramaticais ( )

Pronúncia ( )

Nenhuma ( )

Tudo ( )

8) Havendo necessidade de utilizar a língua inglesa na prática, para situações de comunicação, você conseguiria fazê-lo?

Sim ( ) Não ( ) Algumas palavras ( )

9) O seu professor demonstra preocupação com seu aprendizado?

Sim ( ) Não ( )

APÊNDICE D - Questionário Para Aluno: Ensino Fundamental Privado

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA – FAP

CURSO DE LETRAS

GRADUANDOS: Allyson César da Conceição Silva
Elismar de Carvalho Teixeira
Isabel Cristina Gonçalves Alves
Jeordan dos Santos Simões
Silvana Carla Bezerra de Sousa Lima

ORIENTADORA: Profª Ana Carolinne de Oliveira Lima

QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor (a):

Este questionário tem por objetivo coletar dados sobre **FATORES QUE INFLUENCIAM O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA:** um estudo de caso sobre o ensino aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública e privada do município de Chapadinha-MA. Os respondentes não serão identificados e as informações prestadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos.

1) Você considera o ensino de língua inglesa importante para sua formação?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

2) O seu professor demonstra "interesse" pelo trabalho com o ensino de língua inglesa no contexto da sala de aula?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

3) Do "modo" como lhe é ensinada a língua inglesa hoje, você consegue "tirar" resultados:

Positvo ( ) Negativo ( )

4) A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de língua inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?

Sim ( ) Não ( ) Não soube responder ( )

5) Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de língua inglesa?

Projetor ( )

Material didático permanente (livros, revistas e apostilas) ( )

Dinâmica de grupo ( )

Não sobe responder ( )

6) Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de língua inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?

Sim ( ) Não( )

7) Qual sua maior dificuldade com relação ao aprendizado de língua inglesa?

Compreensão ( )

Regras gramaticais ( )

Pronúncia ( )

Nenhuma ( )

Tudo ( )

8) Havendo necessidade de utilizar a língua inglesa na prática, para situações de comunicação, você conseguiria fazê-lo?

Sim ( ) Não ( ) Algumas palavras ( )

9) O seu professor demonstra preocupação com seu aprendizado?

Sim ( ) Não ( )