

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - *CAMPUS OSÓRIO*
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

Kevin Marinho Porcher

**MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE PRÁTICA DOCENTE NO 1º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Osório

2019

Kevin Marinho Porcher

**MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE PRÁTICA DOCENTE NO 1º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Osório como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês

Orientador: Prof. Me. Dudlei Floriano de Oliveira

Osório
2019

Kevin Marinho Porcher

**MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE PRÁTICA DOCENTE NO 1º ANO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Osório como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês

Aprovado em: ____ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Nome do professor - instituição

Nome do professor - instituição

Nome do professor - instituição (orientador)

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À minha família.

Aos meus colegas de curso que me ajudaram com materiais e explicações.

Ao meu orientador, que conseguiu me ajudar muito para a que este trabalho fosse realizado.

À atual coordenadora do curso, que me deu luz para continuar quando eu menos pensei que conseguiria na minha primeira experiência de estágio.

À oportunidade de poder ter realizado uma graduação em instituição pública, gratuita e de qualidade.

RESUMO

Esta pesquisa nasceu da preocupação de saber por que há muita dificuldade e resistência na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso inglês, na escola, principalmente, a pública. O presente artigo surgiu da necessidade de esclarecer pontos para a efetivação do ensino de língua inglesa. A partir do meu estágio supervisionado em língua inglesa, não vislumbrei um interesse por parte dos alunos na aprendizagem do idioma, tampouco a devida importância por parte dos alunos. Desta forma, algumas considerações analíticas sobre a prática docente foram trazidas e como ela está intimamente ligada com a motivação dos alunos na aprendizagem de língua inglesa, e quais implicações tal prática tem para o ensino da língua. Com base em uma pesquisa de análise documental e revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa dos dados a serem analisados com propósito exploratório, tendo como aporte teórico principal Penny Ur (2009), Patsy M. Lightbown e Nina Spada (2017), Susan Holden (2009), Zoltan Dörnyei e Ema Ushioda (2011), e Robert Gardner entre outros teóricos, utilizou-se da prática de estágio supervisionado em língua inglesa para analisar a prática docente e propor material didático para o ensino de língua inglesa. Nesse sentido, o trabalho conseguiu abordar alguns pontos da prática docente, bem como suas implicações para o ensino, contribuindo para uma questão que ainda possui muita demanda e potencial para ser estudado.

Palavras-chave: Motivação; Prática docente; Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

This research has emerged from the concern with the fact that several students in Brazilian public schools struggle to learn English as a foreign language. This project has also unfolded from the necessity to clarify some aspects concerning the effectiveness of the English language teaching practice. From my supervised practicum in English language, it has called my attention that many students lack interest in learning a foreign language, while also struggling to understand its importance. Therefore, some analytic considerations about the teaching practice have been elicited and how they are intimately linked with the students' motivation in English language learning, as well as what implications this practice has to the language teaching. This work has dealt with analytical documental research and bibliographic review, with qualitative approach of data to be analyzed with exploratory focus, with the theoretical support from authors Penny Ur (2009), Patsy M. Lightbown and Nina Spada (2017), Susan Holden (2009), Zoltan Dörnyei and Ema Ushioda (2011), and Robert Gardner, among other theorists. Furthermore, my personal practice during the supervised teaching practicum in English language has been used to analyze the teaching practice, with the purpose of suggesting meaningful didactic sources to the English teaching. As a result, the present work has been able to approach several issues related to teaching practice, as well as their implications to the teaching process, as an attempt to make a relevant contribution to an area of study that has the potential and the need for further development.

Keywords: Motivation; Teaching practice; English language learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. Alguns estudos sobre motivação	12
2. A prática docente como fonte de motivação	19
3. O que dizem a lei e os documentos oficiais brasileiros?	25
4. Projeto de estágio em língua inglesa: propostas didáticas e reflexão sobre o ensino de língua inglesa	30
4.1 Análise de proposta didática 1	31
4.2 Análise de proposta didática 2	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	45
Anexo 1 - Plano de Aula	45
Anexo 2 - Plano de Aula	48

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira vem percebendo profundos desafios no ensino no decorrer desses últimos anos. É sabido que se tem cada vez mais implicações a serem tratadas pelos professores no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Nesse sentido, é preciso olhar com atenção sobre os motivos pelos quais tal aprendizagem fica prejudicada quanto ao ensino de língua estrangeira no ensino básico.

Esta pesquisa nasceu da preocupação de saber por que ainda se encontram dificuldades e resistências na aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso inglês, na escola, principalmente, a pública. Durante a minha experiência no estágio de língua inglesa no Ensino Médio em uma escola pública estadual, consegui vislumbrar um desinteresse muito forte quanto à língua inglesa por parte dos alunos. Não consegui, quando estive no primeiro dia de aula com eles, ver um brilho em seus olhos no que tange a querer experimentar o uso de um idioma que pode abrir portas para um mundo cheio de oportunidades. Acredito que essa falta de interesse prejudica muito no ensino da língua estrangeira, pois os alunos não conseguem, em sua maioria, ver, em termos práticos, o que isso pode mudar em suas vidas. De acordo com Davel e Pontes (2016), há ainda muitos desafios na escola pública a serem resolvidos para que se possa ter uma efetivação no ensino de língua estrangeira, como pontuam:

De forma geral, percebemos em nossa prática que os professores de língua estrangeira da rede pública ainda encontram uma série de dificuldades em sua prática em sala de aula tais como a falta de recursos didáticos diferenciados, pois contamos basicamente com o livro didático público, o desinteresse dos alunos e até mesmo a falta de conhecimento do idioma por parte de muitos professores que se formaram de forma precária. (2016, p.102).

Como demonstrado pelos autores, o desinteresse dos alunos, mas também a falta de conhecimento de língua inglesa por parte dos professores se constituem como dificuldades na prática da sala de aula. Ou seja, a motivação dos alunos precisa, também, estar aportada com práticas que possibilitem o desenvolvimento e manutenção da motivação deles.

Nesse sentido, os desafios apresentados na educação básica perpassam por vários aspectos da vida em sociedade e humana em si, identificados, dentre estes, também, pela falta de interesse dos alunos. A motivação se constitui em um dos

pilares de engajamento para que se consiga uma efetivação do ensino-aprendizagem na aquisição de uma língua estrangeira, ela “é um fator crucial no sucesso da aprendizagem de língua”¹ (UR, 2012, p.10, tradução minha).

Dessa forma, como pergunta norteadora, fica a seguinte questão: quais práticas podem desencadear interesse nos alunos para a aprendizagem do idioma? Apesar de ser algo ousado, a partir da pergunta acima, foi realizada uma investigação para analisar de forma crítica o estigma de que na escola não se aprende língua inglesa.

A minha hipótese é que com práticas docentes que estejam voltadas à realidade de fato dos alunos, com aulas que estejam em maior consonância ao uso real do idioma na vida deles, os alunos poderão ter a motivação necessária para a aprendizagem da língua inglesa.

Nesse sentido, este trabalho visa investigar aspectos que possam desencadear a motivação necessária para a realização da aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira. Através da análise teórica de atividades aplicadas durante um estágio supervisionado de língua inglesa em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, disponibilizar material que possa ser usado por professores da educação básica, observando as respectivas implicações e reflexões sobre seu uso em sala de aula. Tal objetivo terá como base uma pesquisa de análise documental e revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa dos dados a serem analisados com propósito exploratório, tendo como aporte teórico principal Penny Ur (2009), Patsy M. Lightbown e Nina Spada (2017), Susan Holden (2009), Zoltan Dörnyei e Ema Ushioda (2011), entre outros que estarão apresentados no decorrer dos capítulos.

No primeiro capítulo, será feito um panorama do estudo da motivação já realizado por pesquisadores renomados no estudo de língua inglesa, tais como Penny Ur (2009), Patsy M. Lightbown e Nina Spada (2017). O respectivo capítulo trará as devidas implicações no ensino de alguns estudos realizados sobre motivação.

No segundo capítulo, serão trazidos aspectos da prática docente como sendo responsável também pela motivação dos alunos, tecendo sobre a relação da prática

¹ “Motivation is a crucial factor in successful language learning”

em si com sua implicância na significação das atividades em relação ao ensino/aprendizagem em língua inglesa, como língua estrangeira.

Em relação aos aportes que a legislação brasileira se propõe a um ensino voltado em atividades que façam sentido na vida dos alunos, no terceiro capítulo serão discutidos os documentos oficiais e leis sobre a educação, no intuito de analisar sobre como o Estado brasileiro se posiciona em relação ao ensino de língua e a importância dada em relação à língua inglesa.

Por fim, no último capítulo serão trazidas as reflexões da prática docente realizadas no meu estágio supervisionado de língua inglesa e suas implicações para o ensino em relação também ao interesse dos alunos.

1. Alguns estudos sobre motivação

Em um mundo em que as mais variadas mídias digitais, tecnologias avançadas e redes sociais tomam conta do cotidiano dos alunos, o professor se vê em constante dilema sobre como fazer suas aulas mais atraentes, de realizar aulas inspiradoras que consigam fazer seu aluno sentir desejo de aprender o conteúdo de forma tão interessante como a de outras tarefas que fazem parte do seu dia a dia no mundo.

Apesar de haver autores que refutam a hipótese da motivação ser importante para o aprendizado de inglês, para a aquisição de uma língua estrangeira, ela é de primordial importância. A descoberta das possíveis relações que se possam construir, a partir do seu estudo, e como isso se faz pertinente ao processo de ensino/aprendizagem do idioma inglês tornam o ensino mais significativo para o aluno.

Como proposta para motivá-los, demonstrar a importância da aquisição de uma língua estrangeira, e quais possibilidades podem estar ao acesso deles com o conhecimento da língua inglesa, é importante destacar que:

As línguas estrangeiras estão ocupando um grande espaço no cenário mundial, no qual a língua inglesa prevalece em destaque entre as outras. Sendo considerada uma língua franca, podemos ter o contato com esse idioma em qualquer lugar, seja do subúrbio até a classe alta da sociedade. É de grande importância ressaltar que na atualidade o conhecimento científico divulgado principalmente na internet está em inglês. E devemos apresentar para nossos alunos a importância desse idioma, porém, existe um grande paradoxo na educação pública, onde muitas vezes o próprio professor tenta ensinar ao aluno algo que ele desconhece. (LIMA et al., 2016, p. 172)

De acordo com os autores acima, bem como com o cenário mundial em relação ao idioma inglês, não resta dúvida de que em um mundo cada vez mais globalizado ter desenvolvidas habilidades que possibilitem a comunicação na língua inglesa é de suma importância. Para o mundo de trabalho e também para os mais variados aspectos sociais que o uso de um idioma diferente pode proporcionar, o inglês, como língua franca, oferece uma abertura comunicacional variada e amplamente difundida em todo o globo, trazendo, também, formas diferentes de enxergar o mundo.

Porém, como fazer com que os alunos sejam capazes de se sentirem motivados a aprender esse idioma tão importante nos dias atuais? Com base no conhecimento dos diferentes tipos de motivação, o professor pode pautar sua prática docente de forma diversificada.

O estudo da motivação é algo complexo e não se deve deixar de pautar em aprofundamento quando o assunto é em relação ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Conforme uma das grandes pesquisadoras da área de ensino de língua inglesa, Penny Ur (2012), a motivação é de total relevância na aprendizagem de um idioma, ou seja, é necessário estabelecer uma conexão entre aluno e professor quanto à importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, no intuito de estabelecer práticas que possibilitem a manutenção da motivação do aluno, como também influenciar no aumento de motivação dele. Nesse sentido, a autora traz diferentes concepções de motivação.

No primeiro par, Penny Ur (2012) fala sobre a motivação integradora e a motivação instrumental², com base nos estudos dos pesquisadores canadenses Wallace Lambert e Robert Gardner. Ela explica como se estabelecem esses tipos de motivação:

A motivação integradora se refere ao desejo do aprendiz em aprender um idioma no intuito de se integrar em uma comunidade de falantes daquela língua. A motivação instrumental, em contraste, se refere à necessidade de aprender um idioma para se obter benefício material ou educacional³. (UR, 2012, p.10, tradução minha)

A motivação estaria condicionada a querer pertencer a uma determinada comunidade de falantes, como um imigrante que queira aprender um idioma para se manter “integrado” à comunidade em que se está inserido ou vai se inserir, ou para se obter algum benefício que seja conveniente ao aluno como realizar uma prova de proficiência, por exemplo.

Seguindo essa linha de raciocínio, o professor, no intuito de influenciar o aumento de motivação dos alunos, deveria estar disposto a tornar sua prática voltada aos interesses motivacionais deles de forma integradora ou instrumental, de acordo com as necessidades de cada um, proporcionando práticas com finalidades

² “Integrative and instrumental motivation”.

³ “Integrative motivation refers to the desire of the learner to learn the language in order to integrate into the community of speakers of that language. Instrumental motivation, in contrast, refers to the need to learn the language for material or educational benefit”.

que vão ao encontro dos interesses dos aprendizes do idioma inglês, que sejam para conseguir oportunidades no campo profissional e/ou educacional (motivação instrumental), ou para se sentirem pertencidos a alguma comunidade em que se faz necessário o uso de determinado idioma (motivação integradora).

Como segundo par de motivação, a autora explica sobre a motivação extrínseca e intrínseca⁴, e amplia mais sobre as diferentes abordagens que se pode ter sobre motivação, apesar de haver semelhanças entre as diferentes concepções, como segue:

A motivação extrínseca está baseada na percepção de benefícios do sucesso na aprendizagem e nas penalidades do fracasso. Então, motivação instrumental, como definido acima, seria extrínseca, e assim seria o desejo de passar em exames ou evitar notas ruins na escola. Motivação intrínseca é aquela associada com a atividade própria de aprendizagem da língua: se é vista como interessante ou entediante, pessoalmente realizadora ou frustrante.⁵ (idem, pp. 10-11, tradução minha)

É mostrado aqui duas formas diferentes de o aprendiz se motivar: uma depende de fatores de fora que acabam por fazê-lo aprender um idioma, sem que haja, necessariamente, gosto pela língua a ser aprendida em si; são fatores como boas notas, chances de melhores condições para obter sucesso em determinado objetivo que fazem esse aprendiz querer falar um outro idioma. Já na motivação intrínseca, não há uma relação com aquilo que é exterior, ou seja, são fatores da própria aprendizagem da língua que farão a pessoa se sentir realizada com aquilo que se está estudando. Não há um motivo aparente do mundo à sua volta que o motiva, mas se o estudante se sente atraído por aspectos que o fazem gostar ou não do idioma, se sente realizado ou frustrado, como mencionado por Penny Ur (2012).

Em relação, ainda, com teorias de motivação, Lightbown e Spada (2017) trazem um conceito sobre motivação desenvolvido por Zoltán Dörnyei que consiste em três fases: motivação de escolha, motivação executiva e motivação de retrospecto⁶. Segundo as autoras, a motivação de escolha se refere a traçar metas

⁴ "Extrinsic and intrinsic motivation"

⁵ "Extrinsic motivation is based on the perceived benefits of success in learning and penalties of failure. So instrumental motivation, as defined above, would be extrinsic, and so would the desire to pass exams or avoid getting bad grades at school. Intrinsic motivation is that associated with the activity of language learning itself: whether it is seen as interesting or boring, personally fulfilling or frustrating".

⁶ "choice motivation", "executive motivation", "motivation retrospection".

e objetivos, no sentido de se estabelecer uma decisão em querer alcançar certo objetivo para um determinado fim. A motivação executiva está atrelada na realização de tarefas que consigam manter essa motivação acesa, e a motivação de retrospectão se refere a uma autoavaliação do aluno sobre seu próprio desempenho na aquisição, nesse caso, da língua-alvo.

Essa tríade motivacional estaria, nesse caso, trabalhando em harmonia em relação à motivação do aluno, ou seja, não são isoladas uma das outras como as que foram demonstradas por Penny Ur (2012). Tem-se, aqui, uma relação em que se é construída uma base motivacional na qual o aluno traça um objetivo, de acordo com seus desejos e metas, buscando meios para poder atingi-los, como cursos, aulas particulares, intercâmbio, e faz uma avaliação sobre seu desempenho, em avaliar como está seu desenvolvimento no objetivo traçado.

Um exemplo de funcionamento da análise motivacional desenvolvida por Dörnyei seria:

[...] um aprendiz de Ensino Médio na Polônia está animado com uma próxima viagem à Espanha e decide realizar um curso de espanhol (motivação de escolha). Depois de poucos meses de aulas de gramática, ele se frustra com o curso, para de ir às aulas (motivação executiva) e, finalmente, decide largar o curso. Uma semana depois, uma amiga lhe fala sobre um ótimo curso de conversação em espanhol que ela está fazendo, e a 'motivação de escolha' dele é novamente ativada. Ele decide se inscrever no curso de conversação e em poucas semanas ele desenvolve algumas habilidades básicas de conversação em espanhol e um sentimento de realização. Seu nível de satisfação é tão positivo (motivação de retrospectão) que ele decide se inscrever em mais um curso de espanhol avançado quando ele retorna de sua viagem da Espanha.⁷ (LIGHTBOWN; SPADA, 2017, pp. 85-86, tradução minha).

Como demonstrado, há uma relação entre os três tipos de motivação, já que eles trabalham em conjunto com a finalidade de se manter o aluno/aprendiz na sua busca por um idioma. Ou seja, não há como falar apenas na motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua, mas também, sobre como manter essa motivação acesa.

⁷ “[...] a secondary school learner in Poland is excited about an upcoming trip to Spain and decides to take a Spanish course (choice motivation). After a few months of grammar lessons he becomes frustrated with the course, stops going to classes (executive motivation) and finally decides to drop the course. A week later a friend tells him about a great Spanish conversation course she is taking, and his ‘choice motivation’ is activated again. He decides to register in the conversation course and in just a few weeks he develops some basic Spanish conversational skills and feeling of accomplishment. His satisfaction level is so positive (motivation retrospection) that he decides to enrol in a more advanced Spanish course when he returns from his trip to Spanish.

A motivação de execução que fez com que o aluno parasse de ir às aulas de espanhol, como exemplificado acima, se refere às práticas gramaticais, que, para aquele aluno, não resultaram no que ele queria em termos de realização dos seus objetivos, portanto, tal abordagem não foi adequada para ele. E nessa questão entra a abordagem do professor que será discutida no capítulo 2 deste trabalho.

Ora, há que se ter a motivação do aluno, mas levando para o ensino em escola pública, é importante que o professor consiga encontrar meios para manter o aluno motivado, e isso também está atrelado, intrinsecamente, à sua prática como professor, em ofertar atividades que sejam significativas para o uso do idioma. Caso contrário, poderá estar fadado ao fracasso.

Com base no que foi proposto por Penny Ur (2012), e Lightbown & Spada (2017), há diferentes tipos de motivação e a cada um deles uma postura que possa ser tomada pelo professor. Tomar conhecimento dessas diferenciações pode auxiliá-lo na busca dos seus objetivos com seus alunos na aprendizagem da língua inglesa, levando em consideração também os aspectos interacionais da língua e seus objetivos de estabelecer uma comunicação com o mundo.

Cabe salientar que o processo de ensino/aprendizagem compõe, não só, mas principalmente, uma inter-relação entre professor e aluno, ambos desempenhando os seus papéis dentro da instituição escolar. A interação e engajamento dependem tanto do professor quanto do aluno para um bom desempenho nos objetivos que se queiram alcançar. Dessa forma,

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. (LIBÂNEO, 2013, p.28).

Ou seja, depende-se que os alunos estejam motivados para que possa haver essa inter-relação e interação para que se haja sucesso na aprendizagem do idioma, bem como reconhecer a prática docente como um dos pilares para a manutenção desse processo interacional e motivacional, sem retirar do aluno a responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem.

Lima et al. (2016) corroboram a visão de língua como interação, de promover, a partir dessa característica intrínseca da língua, um ensino baseado em práticas

que perfazem uma das próprias finalidades da língua, que é a de comunicar/interagir.

Ressalta-se a importância de haver uma interação entre professores e alunos no que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras, especificamente a língua inglesa. Pois com essa interação será mais fácil criar uma motivação para o interesse dos alunos. Buscando estímulos que possam ajudar a despertar uma motivação para a aprendizagem da LE, assim, de início os professores da língua precisam parar de subestimar os seus alunos, acabando com o tabu de que alunos de escolas públicas não podem ou não têm condições de aprender uma segunda língua. (LIMA et al., 2016, p.174)

Nas palavras dos autores, a promoção da motivação dos alunos perpassa a interação entre professor e aluno, e isso facilitaria o acesso do aluno ao uso real do idioma em sala de aula, e não apenas teorizando ou realizando exercícios de gramática descontextualizados que não têm um princípio fim de interagir na língua, somente sistematizar teoricamente o funcionamento do idioma, mas esquecendo do seu uso.

Salienta-se que o ensino de gramática na língua inglesa também se faz pertinente. Porém, tomar apenas essa abordagem sem contextualizá-la, ou tê-la somente para entender o funcionamento do idioma, mas desligado do uso da estrutura para fins comunicacionais, poderá tornar o ensino sem sentido aos alunos, e, por consequência, desmotivá-los na aprendizagem da língua.

Com aporte no que foi abordado acima, é de se observar como parte do processo do ensino/aprendizagem a motivação dos alunos para que se consiga efetivar um ensino de língua inglesa. Importante destacar, também, sobre a relação da prática docente como manutenção da motivação, bem como desencadeadora de se querer aprender um idioma por parte do aluno.

Não há como, simplesmente, efetuar um ensino de qualidade pensando de forma totalmente distante da realidade do aluno, sem considerar o contexto real de uso do idioma, ou sem proporcionar atividades que façam sentido, trazendo, puramente, atividades gramaticais sem estabelecer usos de tais regras nos variados gêneros textuais de um idioma que se efetivam na vida real.

Os alunos precisam ter desencadeados dentro deles os seus motivos pessoais, educacionais e/ou profissionais para que se possa atingir a fluência em um idioma, e esses motivos podem ser evidenciados também pelo professor, que pode

ampliar o conhecimento de mundo de aluno, proporcionando a eles as diversas possibilidades em que se faz efetivo na vida real o uso do idioma inglês.

Com tais oportunidades, eles podem progredir em aspectos gerais de suas vidas não só profissionalmente, mas, também, culturalmente. O professor pode também usar de diferentes metodologias de ensino para que se consiga realizar a manutenção da motivação de seus alunos, de forma a ter resultados satisfatórios no uso da língua que os deixem, de fato, pertencentes a um meio em que o uso do idioma estrangeiro seja significativo.

2. A prática docente como fonte de motivação

O domínio de uma língua estrangeira confere à pessoa em formação um desenvolvimento cultural e a capacidade de se comunicar em diferentes esferas da sociedade. Baseando-se no uso de diferentes textos, sejam orais ou escritos, o aluno entrará numa relação mais estreita com o uso do idioma, como bem pontua Jean-Paul Bronckart, “uma língua natural só pode ser apreendida através de produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”(BRONCKART, 1999, p.69). Nesse sentido, cabe destacar que os alunos devem ter acesso a textos escritos, bem como orais, para um desenvolvimento das diferentes habilidades de um idioma.

Para uma prática docente e um processo de ensino/aprendizagem na aquisição de uma língua estrangeira, é imprescindível a interação sob uma perspectiva sociodiscursiva entre professores e alunos, pois ambos fazem parte desse processo, na qual um é agente transformador do outro. Conforme Regina Célia Cazaux Haydt,

A construção do conhecimento é um processo interpessoal. [...] é a relação educando-educador. E esta relação não é unilateral, pois não é só o aluno que constrói seu conhecimento. (HAYDT, 2006, p.58).

A língua tem aspectos que a tornam ferramenta fundamental para o desenvolvimento do aluno. Há uma relação pessoal, que se desenvolve para aspectos da sua vida privada e social, que confere a ele a capacidade de interagir em diferentes esferas em contextos variados. Dessa forma, a língua inglesa, como língua estrangeira, irá proporcionar um novo olhar ao aluno sobre o mundo, ampliando sua cosmovisão no espectro de diferentes culturas.

Como aspecto fundamental para uma prática docente que esteja em consonância com as habilidades que precisam ser desenvolvidas no idioma inglês, é primordial que o professor consiga estabelecer práticas diferenciadas das já atualmente praticadas que priorizam somente a leitura e a escrita, em detrimento de outras habilidades que fazem muito sentido no dia a dia dos alunos, que são a oralidade e a escuta. Ou seja, como demonstrado acima, uma aula de inglês, numa perspectiva sociodiscursiva, deve primar pela interação entre aluno e professor.

Assim, nada melhor que desenvolver as demais habilidades do idioma para que se haja uma efetiva comunicação na língua-alvo:

Tradicionalmente, o ensino de Inglês nas escolas públicas tem tido como foco o estudo de regras gramaticais e de apenas uma das habilidades linguísticas, a leitura. O privilégio desta habilidade em detrimento das outras é justificado pela orientação dos documentos oficiais, como os PCNs (1998). Porém, sabe-se que aprender efetivamente uma língua estrangeira significa ser apto a comunicar-se através desta. O aluno só se torna comunicativamente competente quando consegue se comunicar oral e verbalmente de maneira apropriada. Deste modo, o ensino de Língua Inglesa deve ter como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. E isso só é possível se as quatro habilidades linguísticas ouvir, falar, ler e escrever [listening, speaking, reading e writing] forem trabalhadas de forma adequada na sala de aula. (ARAÚJO, DIAS, LOPES, 2016, p.4)

É imprescindível que os professores também tenham desenvolvidas as habilidades de *ouvir, falar, escrever e ler* na língua inglesa para que possam, entre outras razões, dar suporte especializado na língua-alvo, servindo de exemplo aos alunos de que é possível se tornar falante de outro idioma. A imagem do professor proficiente em língua inglesa será exemplo do uso do idioma e, conseqüentemente, se tornará um dos pontos para motivação dos alunos. Muitos alunos provavelmente se questionariam: se nem o professor sabe falar inglês (sinal de que não domina o idioma), por que eu, mero aluno, conseguiria?

Ao se levar em consideração outros aspectos, ainda existem questões importantes, ou seja, mesmo o professor usando o português em sala de aula, é necessário o domínio da metalinguagem, onde o docente consegue trabalhar com a gramática, sabendo mediar ou discutir sobre o uso da língua inglesa, que é o nosso principal foco. A dominação da língua e a postura de como o professor a usa, também é uma maneira de motivar os alunos. Seguindo o paradigma do conceito de Tardif e Gauthier (1996, p. 11), os quais nos mostram que, para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.” (LIMA et al., 2016, p.174)

Importante observar também sobre o papel do professor:

Há algo que você nunca deveria esquecer: o fato de poder servir de modelo para seus alunos. Você aprendeu inglês e alcançou um nível de proficiência que lhe possibilitou usar o idioma profissionalmente. Seu inglês pode não ser perfeito, mas você sabe como usá-lo para alcançar seus objetivos. Isso poder ser especialmente **motivador** para alunos mais inexperientes, mas talvez seja necessário mostrar aos demais. (HOLDEN, 2009, pp.21-22, grifo meu).

Conforme mencionado acima, o desenvolvimento das quatro habilidades, para se conseguir alcançar a fluência no inglês, deve permear suas aulas, com intuito de promover uma riqueza maior de oportunidades no uso por parte dos alunos no idioma-alvo, fazendo com que se sintam desafiados a entrar em outras perspectivas do uso do idioma que perpassa, também, a leitura, mas que vai muito além disso. O professor consegue, a partir da sua própria imagem, inspirar os alunos a quererem aprender, sendo parte integrante fundamental na motivação dos alunos. Conforme Zoltan Dörnyei e Ema Ushioda:

[...] professores atuam como figuras sociais chave que afetam significativamente a qualidade motivacional do processo de aprendizagem de forma negativa ou positiva. De fato, quase tudo que um professor faz em sala de aula tem uma influência motivacional nos estudantes, o que faz do comportamento do professor uma poderosa 'ferramenta motivacional'.⁸ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 109, tradução minha).

Com isso, o enfoque no trabalho que possibilita o uso do idioma, que seja visto de forma mais significativa pelos alunos, os ajudará a sentirem-se motivados. O fato de que poderão realizar usos do idioma em sala de aula, como a fala, a escuta, a escrita e a leitura fará sentido em situações do seu dia a dia, seja nas suas redes sociais, nos jogos (dos quais muitos são *on-line* e, por isso, há pessoas do mundo inteiro jogando com as quais eles podem se comunicar) ou nas suas relações que já possam ter de trabalho, que é o caso de muitos alunos do ensino básico. Nesse sentido, atividades que estejam carregadas de maior significância e que, de fato, sejam vistas como praticáveis na vida dos alunos terão um impacto motivacional, como observam Dörnyei e Ushioda (2011):

É realista, contudo, supor (e ajudar) seus estudantes a ter experiência com atividades de sala de aula que sejam significativas e que valham a pena, e tentar obter os benefícios de aprendizagem pretendidos por elas. Você pode incentivar isso estimulando os estudantes a se comprometerem em atividades de sala de aula com motivação para aprender, as quais eles podem realizar achando ou não as atividades intrinsecamente agradáveis.⁹ (*ibidem*, 2011, p. 106, tradução minha).

⁸ "It was noted in Section 2.2.1 that teachers act as key social figures who significantly affect the motivational quality of the learning process in positive or negative ways. Indeed, almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behaviour a powerful 'motivational tool'."

⁹ "It is realistic, however, to expect (and help) your students to experience classroom activities as meaningful and worthwhile, and to try to get the intended learning benefits from them. You can

Dessa forma, e em face com o que foi escrito acima, será levado em consideração sobre como as quatro habilidades podem se desenvolver, e que posturas fazem mais sentido ao desenvolvimento delas no ensino/aprendizagem de inglês por parte das tarefas realizadas pelo professor, não se pautando apenas como única forma possível, pois o professor é uma das engrenagens desse processo. De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, *apud* Delannoy (PCN+, 2002):

Os professores atuam junto a um amplo espectro de alunos, uns extremamente motivados, outros nem tanto, e outros, ainda, sem qualquer desejo ou motivação para apropriar-se do conhecimento. Segundo Delannoy (1997), “ingenuamente poder-se-ia concluir que a competência e a vontade de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender encontram-se no centro do ofício de professor” (In: Perrenoud, 2000, p. 67). A competência requerida, no caso, é de ordem didática, epistemológica e relacional, e não deve repousar exclusivamente sobre os ombros dos professores. A eles cabe:

- suscitar o desejo de aprender pela explicitação da relação do aluno com o saber, por meio do trabalho escolar, o que envolve também a capacidade de se auto-avaliar;
- instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola), negociando e pactuando com eles regras e contratos;
- oferecer atividades opcionais individualizadas;
- favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno;
- exercer competência didática, **capacidade de comunicação**, empatia e respeito à identidade do outro. (2002, p.131, grifo meu).

Nesse seguimento, contemplando como princípio a comunicação na língua inglesa, bem como formar alunos fluentes no idioma, serão pautadas as habilidades que se fazem pertinentes ao ensino do idioma inglês, e que corroboram com o que já foi dito até agora, aliando-se com teóricos que pensam a prática docente.

Isto posto, uma das habilidades que se faz necessária para a ampliação de vocabulário, bem como para inferir sobre o funcionamento da língua é a de *reading*. Segundo Holden, “[...] por ser uma atividade solitária, a leitura também é a mais “portátil” das habilidades. Assim, a habilidade de ler em inglês é uma das coisas mais úteis que seus alunos podem aprender” (HOLDEN, 2009, p.56). Partindo dessa concepção para uma postura mais independente do aluno, a atividade de leitura é realizada com base no entender pelo contexto e não como objeto de tradução, pois o objetivo é que os alunos leiam os textos e entendam seu aspecto global, que deem mais atenção ao significado do que somente à forma, inferindo, também, a partir do

encourage this by stimulating students to engage in classroom activities with motivation to learn, which they can do whether or not they find the activities intrinsically enjoyable.”.

seu próprio conhecimento de mundo, proporcionando aos alunos uma visão diferente de como começar sua leitura em um outro idioma.

De igual importância, e como um dos pilares para fluência na língua inglesa, a habilidade de *writing* envolve um processo de produção na língua estrangeira e depende de que o aluno tenha conhecimento sobre o idioma-alvo, estabelecendo importante papel para a comunicação/interação em contextos formais e informais. Nesse sentido, como parte do processo de aprendizagem, é importante ressaltar o ensino da escrita (*writing*), realizando exercícios de estrutura da língua, bem como de vocabulário, para que se alcance uma produção escrita mais qualificada. Para tanto, é importante salientar o uso de diferentes gêneros textuais com propósitos bem delineados sobre o porquê de tal produção escrita para que possa fazer sentido para o aluno. Como indicado por Dolz:

A questão não é a de abandonar as atividades escolares e as potencialidades do exercício que continua estando muito presente nas práticas comuns dos professores, mas de encontrar as modalidades de uma engenharia didática que responda a três critérios:

- 1) Superar os obstáculos dos alunos na escrita;
- 2) Contribuir à compreensão do funcionamento discursivo (utilização e recursos da língua, conceitos e procedimentos) desenvolvendo um ensino explícito;
- 3) **Transferir e integrar as aprendizagens dentro de situações de comunicação que tenham sentido para os alunos.** (DOLZ, 2016, p.249, grifo meu).

Dessa forma, uma produção escrita que seja funcional e que tenha um objetivo específico se tornará mais significativa e melhor aceita pelo aluno.

Para um engajamento maior e mais abrangente, as atividades de *listening* e *speaking*, que são respectivamente atividades de compreensão e produção, se fazem necessárias para completar os aspectos globais de aquisição de um idioma. Considerando a realidade das escolas na conjuntura brasileira, a habilidade de *listening* pode ficar prejudicada pela falta de estrutura para comportar situações de aprendizagens de forma adequada. Segundo Holden:

A principal dificuldade para a audição em sala de aula é aquela de importância fundamental: a audiabilidade. As atividades de audição em sala de aula boa parte das vezes usam toca-CDs (ou toca-fitas). [...] O número de alunos na sala também representa um ruído em segundo plano constante. [...] Outro problema com o material gravado é que não podemos ver os falantes. [...] Diante dessas dificuldades, você pode se questionar se vale mesmo pena usar o tempo de aula com exercícios de audição de

material sonoro. Na verdade, as vantagens pesam mais que as desvantagens.

(...)

Por exemplo, uma gravação vai ter uma porção de vozes diferentes, e isso significa que os alunos terão a oportunidade de ouvir uma variedade de entonações, tipos de inglês e assuntos. [...] A melhor maneira de ajudar a ouvir com confiança é garantir que os alunos saibam o que vão ouvir, por que estão ouvindo e no que deveriam se concentrar durante a atividade. (HOLDEN, 2009, p.89-90).

Por esse ângulo, conforme a autora acima, as vantagens de se realizar atividades de compreensão auditiva se tornam relevantes ao poder proporcionar aos alunos formas diferentes de se expressar, como variações de sotaque, por exemplo, evidenciando uma posição diferente das aulas tradicionais no ensino público brasileiro, que focalizam, muitas vezes, na habilidade de leitura.

As atividades de oralidade também se fazem pertinentes, pois é através da oralidade que se formam variados gêneros textuais para uma efetiva comunicação, seja na língua materna ou na língua estrangeira. Dessa forma, atividades de oralidade serão abordadas para contribuir na formação linguística do aluno no idioma-alvo, a qual servirá, inclusive, de pilar para uma interação entre professor e aluno. Como destaca Holden (*ibidem*, p.98), deve-se ater a algumas perguntas para um ensino de *speaking* mais significativo para o aluno, como: “Para quem estamos falando? Onde a comunicação está ocorrendo? Qual é o seu propósito?”. Respondendo a essas três questões, o professor terá uma abordagem melhor amparada para realizar a prática da oralidade.

Tomando como base o que foi exposto neste capítulo, o papel do professor é de suma importância para o ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Realizar atividades que envolvam as habilidades necessárias para aquisição de um idioma se torna mais significativas para os alunos, ao ponto de eles perceberem que estão sendo expostos ao uso do idioma em seus diferentes espectros, e não somente a uma parte da língua que, comumente, é praticada nas aulas de língua inglesa que é a leitura.

Tais posturas dependem também de uma formação bem consolidada pelo professor que precisa ter desenvolvidas tais habilidades, o que, numa conjuntura brasileira, não é o que se percebe na maior parte das escolas brasileiras, o que pode, por fim, resultar em uma desmotivação dos alunos a quererem aprender um idioma estrangeiro.

3. O que dizem a lei e os documentos oficiais brasileiros?

As metodologias e o conceito de língua perpassam não só no campo teórico, mas também na lei e nos documentos oficiais. É de suma importância para o ensino de língua que as políticas públicas estejam em consonância com o que se é aprofundado nas academias. Nesse sentido, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional, é que subsidia os ramos que devem ser tomados na educação brasileira em conjunto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's.

Logo em seus primeiros artigos, a lei nº 9.394/1996, mais conhecida como LDB ou LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), menciona seus princípios para uma educação pautada, resumidamente, na qualidade, gratuidade, igualdade de condições e pública. Também ressalta que a educação deve estar voltada para a formação cidadã e para o mundo do trabalho.

Levando para o ensino de língua inglesa, a referida Lei, em seu artigo 26, §5º, menciona que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (LDB, 1996, s.p. grifo meu)

Portanto, a partir do sexto ano do ensino fundamental é que será possível se ter em escolas o ensino da língua inglesa e onde os alunos poderão ter acesso a um idioma estrangeiro, pelo menos formalmente, na escola, e, especificamente a inglesa, não mencionando sobre outras línguas. A lei já toma como prioridade o ensino de língua inglesa desde o ensino fundamental, e, também, já deixa tal língua em lugar de destaque no ensino médio como sendo obrigatória, deixando o ensino de outros idiomas de forma facultativa, preferencialmente, nesses casos, o ensino da língua espanhola, conforme mostra a lei nº 9.394/1996 em seu art. 35-A, §4º:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de

oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (LDB, 1996, s.p.)

Nessa continuidade, é de se observar que a língua inglesa tem sua devida prioridade voltada ao ensino por se tratar de uma língua que envolve as relações do trabalho, como também pela alta adesão de falantes em torno do mundo, que fazem desse idioma o uso central de suas mais variadas relações.

Assim sendo, a LDB faz menção expressa do ensino da língua inglesa em detrimento das demais línguas. Com isso, tem-se em pauta a discussão em relação à motivação dos alunos em se incentivar, por exemplo, em determinadas regiões do país, o ensino da língua espanhola, que, em muitos contextos, se torna mais significativa a aprendizagem e sistematização com fins comunicacionais para o uso real desse idioma. Ademais, o Brasil faz fronteira com sete países dessa língua, o que mostra tamanha a importância de se estabelecer conexões mais profundas com nossos vizinhos.

Pode-se, inclusive, considerar o ensino obrigatório outras línguas do país, como a LIBRAS, por exemplo, que foi oficializada como Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Tal discussão é de alta relevância, porém extrapola o escopo do presente trabalho, sendo necessário aprofundamento de pesquisa na devida área.

Em se tratando de documentos oficiais e em conjunto com a LDBEN, para a prática docente, os documentos oficiais brasileiros devem ser consultados a fim de verificar a postura quanto ao ensino da língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa.

O professor deve primar, também, por atividades que estejam em consonância com tais documentos no tocante a um ensino de formação cidadã. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's e PCN+¹⁰), o saber de uma língua estrangeira proporciona um espectro da vida de outras culturas, ampliando a visão de mundo dos alunos e contribuindo para uma formação mais aliada à diversidade e à desconstrução de pensamentos que não condizem com a realidade.

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados, conforme o próprio Ministério da Educação diz, "para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos", sendo que os PCN+ vieram como orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Pela aquisição do adequado conhecimento linguístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos. (BRASIL, 2002, p.101)

Assim, e de acordo ainda com os mesmos documentos, a bagagem cultural do aluno é ampliada através do ensino de língua estrangeira – nesse caso a língua inglesa –, e pode, a partir da apreensão dessa, saber se apropriar desse novo mundo descoberto e consolidar sua formação como cidadão, aberto ao mais amplo espectro da vida em sociedade, levando em consideração a realidade de outras formas de se enxergar o mundo através da linguagem. Desse modo também, a aprendizagem de uma língua estrangeira serve para que o aluno seja capaz de refletir sobre sua própria condição como cidadão no contexto em que está inserido, sendo capaz de realizar comparações entre as diferentes culturas e modos de vida, podendo efetuar uma análise crítica do seu próprio meio. Nesse sentido, os PCN's dizem que:

A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale lembrar também que, pela aquisição de competências e habilidades que possibilitam acesso ao conhecimento e ao fazer cultural universal, o aluno do ensino médio pode construir sua própria identidade cultural. [...] Apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo. (BRASIL, 2002, pp. 102-103)

Esse mundo a ser descoberto, como também as diferentes visões de mundo construídas a partir de um conhecimento de outra língua, pode, também, ser explorado pelo professor, no âmbito de proporcionar ao aluno uma perspectiva diferenciada de como se ver e de atuar no mundo. A motivação dos alunos no âmbito do processo de aprendizagem do idioma inglês deve estar nivelada ao mundo em sociedade, não podendo se distanciar de aspectos que o façam entender que o conhecimento adquirido, de fato, fará sentido quando utilizado em contextos reais da língua estrangeira, e que todo esse aporte cultural o ajudará a se tornar capaz de interagir e agir no mundo em que vive, seja na continuação de sua vida acadêmica, seja em sua vida pessoal ou profissional.

De acordo com PCN+, o professor deve se atentar para a forma de como irá lidar com o ensino de sua disciplina, pois o próprio documento já traduz algumas das dificuldades que o professor encontrará em sua vida profissional, como os poucos períodos dedicados ao idioma no currículo das escolas, por exemplo:

As múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo e da vida cotidiana, a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais devem alertar o professor do ensino médio para a importância de:

- definir metas de aprendizado;
- estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado;
- definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;
- articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola. (BRASIL, 2002, p.93)

Em relação a essa parte do documento que trata sobre alguns aspectos da vida escolar do professor, é de suma importância levar em consideração tais alertas. O professor deve considerar em seu plano de ensino metas coerentes com a realidade escolar da qual faz parte, pois deve levar em consideração os demais aspectos da vida social e escolar tanto dele como professor quanto do aluno. O PCN+ traz considerações importantes sobre a função da língua:

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (*ibidem*, 2002, p.94)

Dessa maneira, o documento já traz à tona que, sim, há restrições no mundo escolar para o ensino de língua e, conseqüentemente, ter bem definidas metas e preparar conteúdos de fato relevantes e que estejam em consonância com a sua utilidade na vida em sociedade tornarão o ensino da língua mais eficiente.

Realizando-se uma interface com a manutenção da motivação do aluno, é de se entender que não se pode aproveitar os poucos períodos de aula e os poucos períodos em que o aluno está inserido no mundo da língua estrangeira, para realizar

atividades que fogem totalmente do escopo de significação da perspectiva da língua, que seria a de produzir significados pautada em sua função comunicativa, como mencionado pelo PCN+.

Os documentos oficiais fornecem informações para orientar a prática docente, como também abordam uma função interacional e não meramente sistêmica e engessada no ensino constituído somente de regras gramaticais da língua, que, quando aliadas com as teorias atuais, fazem sentido para o ensino de língua inglesa.

Nessa lógica, cabe ao aluno e ao professor terem suas devidas responsabilidades, e por mais que haja documentos que permeiam a prática docente, eles podem não conseguir abarcar todo tipo de situação escolar, servindo apenas como orientações e não como única alternativa didática para os professores, que devem estar atentos na medida do possível a toda dificuldade de aprendizagem de seus alunos que possam acarretar, indubitavelmente, em desinteresse por parte dos alunos na aprendizagem da língua inglesa.

4. Projeto de estágio em língua inglesa: propostas didáticas e reflexão sobre o ensino de língua inglesa

Neste capítulo, pretende-se mostrar uma reflexão da prática docente e identificar, a partir dela e de acordo com as teorias sobre motivação e prática docente abordadas nos capítulos anteriores, pontos chaves para o ensino de língua estrangeira. É importante destacar que não se quer colocar as atividades aqui apresentadas como únicas possíveis, pois elas foram realizadas em momentos específicos e durante um projeto de estágio, o qual esteve a todo o momento sob supervisão de professores especialistas em suas respectivas áreas.

Serão analisadas somente a prática docente realizada em um primeiro ano do Ensino Médio de uma escola do litoral norte do Rio Grande do Sul, e quais implicações poderão ser levantadas em relação com a teoria aqui apresentada sobre motivação e a respectiva prática do professor. Os respectivos pontos serão apresentados e como isso pode ter surtido efeitos positivos ou até mesmo negativos na motivação dos alunos. Dessa forma, será uma reflexão teórica sobre a prática do ensino de língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa.

Resta destacar, também, que a prática docente aqui realizada é fruto de uma experiência em uma turma, não sendo em toda escola ou em uma rede de escolas, sob a supervisão de uma professora especialista na área de língua inglesa, visando não só à orientação de atividades bem desenhadas, mas também à autonomia do estagiário como docente.

Os planos de aulas serão apresentados nos anexos deste trabalho, e as respectivas observações acerca do que foi desenvolvido em aula estarão no corpo da análise. O *corpus* deste trabalho abrangerá atividades realizadas em aula, que estarão alinhadas com as suas observações, as quais serão expostas neste trabalho de reflexão teórico-prático. Assim sendo, começaremos a analisar a atividade e o desenvolvimento da primeira aula nessa turma de ensino médio.

4.1 Análise de proposta didática 1

Como tema gerador para esse plano de aula do estágio, conforme plano de aula (Anexo 1), foi escolhido o tema para tratar das diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, com os objetivos de identificar, reconhecer e desenvolver habilidades de leitura a partir do estudo das noções sobre Cultura Profunda e Cultura Superficial¹¹.

Dessa forma, o professor está propondo, primeiramente, falar sobre as noções de Cultura Profunda e Cultura Superficial. Essas duas noções são importantes de trabalhar, pois tratam a cultura em um maior espectro, e não somente naquilo que se vê mais corriqueiramente, ou através de esteriótipos, quando se fala em cultura de outros países. Tal prática está alinhada com um conceito de competência intercultural¹², mencionado por Penny Ur, como segue:

O conceito de *competência intercultural*, (...) se refere à habilidade pessoal de operar em um contexto cultural que não é o seu próprio, estar atento ao respeito das culturas de outras pessoas, e se comportar de uma forma que será aceita por eles.¹³ (UR, 2012, p.219, minha tradução)

Assim, o trabalho com a cultura de outros países está alinhado com o espectro do ensino de língua no sentido de ampliar a visão de mundo dos alunos, o que corrobora com os documentos oficiais já mencionados no capítulo 3. Trabalhar com culturas de outros povos se torna interessante, pois faz o aluno realizar comparações entre a sua própria cultura e a de fora, podendo contrastar sua realidade com outras.

De acordo com o relato que segue, a primeira atividade, que seria uma atividade de preparação de leitura, teve o intuito de trazer a temática à tona, para tentar facilitar o entendimento dos alunos para o texto que será lido sobre *Surface Culture* e *Deep Culture*. Tal preparação pode se tornar interessante para os alunos,

¹¹ “[...] **surface culture**, that is, the easily observable (Hinkel, 2001) and static elements that represent a nation. EFL materials often include holidays, tourist sites, famous people’s achievements, and food. [...] In contrast, **deep culture** embraces invisible meanings associated with a region, a group of people, or subcultures that reflect their own particular sociocultural norms, lifestyles, beliefs, and values. (RODRÍGUEZ, 2015, p. 168, meus grifos)

¹² “Intercultural competence”

¹³ “The concept of *intercultural competence* has already been mentioned in Unit 1: English teaching today. It refers to a person’s ability to function in a cultural context that is not his or her own, to be aware of and respect the cultures of other people, and to behave in a way that will be acceptable to them.”

pois os mesmos já podem tecer relações sobre aspectos culturais a partir de tal atividade. Vejamos, então, o relato em si:

Apresentei-me em inglês aos alunos e, após, em português para melhor compreensão, e os mesmos ficaram um pouco estranhos com a situação, por estarem vendo seu professor falando com eles em inglês, mas, mesmo assim, continuaram com sua atenção em mim. Após esse primeiro momento, eu dei prosseguimento ao “Warmer”, e conseguimos levantar bons aspectos de diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, os quais foram colocados no quadro para melhor visualização. **Como houve interesse pelos alunos**, os mesmos (*sic*) até discutiram sobre uma diferença que causou divergências, que era como os alunos se comportavam em relação ao seu professor nos Estados Unidos e no Brasil. Alguns responderam que no Brasil os alunos não respeitavam seus professores e nos Estados Unidos sim. Porém, essa constatação entrou em divergência com outros que não pensavam dessa forma, pois achavam que os alunos respeitavam sim os professores, e outros mencionaram que dependia do comportamento do professor também para se haver mútuo respeito. Essa atividade foi bem aceita pelos alunos, pois a maioria conseguiu participar. (PORCHER, 2018, pp. 29-30, grifos meus)

Conforme o relato acima, a atividade para dar início à aula fez com que os alunos pudessem refletir e comparar sobre a sua própria cultura em relação à norte-americana, bem como oportunizou a valorização do conhecimento de mundo dos alunos, em que os mesmos puderam estabelecer, inclusive, uma discussão sadia sobre o próprio comportamento deles na relação entre aluno e professor.

De acordo com o que já foi relatado no capítulo 2 deste trabalho, é de suma importância que o professor tenha domínio do idioma para que consiga motivar os alunos a partir do seu próprio exemplo de sucesso na aquisição de uma língua estrangeira. Entretanto, conforme relatado, houve uma apresentação em inglês do professor para os alunos e eles se sentiram “estranhos”, e, provavelmente, desconfortáveis com tal atitude, o que pode gerar alguns reflexos - caso eles não tivessem tido esse tipo de abordagem anteriormente -, como, por exemplo, ficarem intimidados e acabarem se bloqueando para as aulas de inglês, dificultando, assim, a prática do idioma-alvo.

A “hipótese do Filtro Afetivo”¹⁴, teoria desenvolvida por Krashen (2009), está atrelada a aspectos motivacionais, emocionais, de autoconfiança e ansiedade do aprendiz de língua estrangeira e demonstra o seguinte: se o filtro afetivo do aluno está com níveis altos pode acabar atrapalhando no desenvolvimento do idioma. Ou seja, tal bloqueio, como mencionado acima, pode deixar o filtro afetivo deles maior,

¹⁴ “The Affective Filter hypothesis”

podendo gerar um aumento de sua ansiedade, e, conseqüentemente, acarretar na desmotivação dos alunos para a prática do idioma.

Dessa forma, é importante saber dosar o uso do idioma-alvo para que os alunos, aos poucos, venham se familiarizando com a língua estrangeira, intercalando, quando necessário, entre a língua materna e a língua-alvo, conforme observa Holden:

[...] seu primeiro idioma em comum, o português, representa para você um problema em potencial: com que frequência e quanto usar o português em classe. Já se foram os dias em que todas as aulas tinham que ser totalmente ministradas no idioma estrangeiro, mas você ainda tem que pensar na melhor maneira de usar o primeiro idioma do modo mais proveitoso. [...] Por exemplo, em geral é muito útil dar e discutir explicações gramaticais em português. No início, as explicações para atividades complexas podem ser dadas em português, mas logo você pode começar a dá-las em inglês, desde que tenha certeza de que os alunos entendem casa “passo”. (HOLDEN, 2009, pp.12-13)

Em análise da abordagem sobre estudo de aspectos culturais, a partir do trabalho com as noções de Cultura Profunda e Cultura Superficial nessa primeira aula, foram dadas estas duas noções, em tese, para que os alunos pudessem realizar uma pesquisa em elementos da cultura de outros países que são mais de conhecimento comum, tangencial, bem como de elementos culturais que não são tão palpáveis em simples pesquisas na internet. Esta última depende que o aluno se aprofunde mais na busca de aspectos culturais, como, por exemplo, a noção de formação familiar, credos existentes no país, entre outros aspectos que não representam de forma superficial a cultura de um país..

Consoante meu relato ainda, foi dado prosseguimento ao que estava planejado sobre um texto em inglês que versava essas noções acima, como segue:

Então fomos para o texto. Pedi para uma aluna que entregasse pra mim os textos e escrevi a pergunta que eles deveriam encontrar primeiro: *What happened (sic) to Charlie?* Dei uma pequena introdução do que seria o texto e, então, eles foram para a primeira leitura do texto. Dei alguns minutos, alguns sentiram dificuldades, mas conseguiram responder a pergunta com suas próprias palavras, sobre o desconforto que Charlie teve devido às diferenças culturais entre o (sic) Estados Unidos e o Japão. Realizei mais algumas perguntas (que não estavam no planejamento) para saber no texto onde eles pegaram essas informações para resposta, tais como: onde está no texto a nacionalidade do Charlie? Em qual país ele está? O que ele tinha que fazer que o deixava desconfortável? E os alunos, mesmo com certo receio ainda, responderam de forma satisfatória. (PORCHER, 2018, p.30)

A prática de leitura foi adotada aqui para o entendimento das noções elencadas acima, as quais deveriam ser assimiladas pelos alunos a partir da leitura. Conforme o meu relato, fiz uma breve introdução sobre o que se tratava o texto, bem como já havia realizado uma outra atividade sobre aspectos culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, com a finalidade de situar os alunos ao texto que seria proposto.

Seguindo as orientações de Holden (2009), foram realizadas atividades antes da leitura e durante a leitura. Os alunos, através da prática de leitura de *scanning*, tinham que tentar responder à pergunta “What happened to Charlie?”, buscando, no texto, a devida informação. A partir da prática de leitura adotada por Holden, têm-se os seguintes aspectos a serem observados para a tal prática:

Se você levar em consideração os diferentes motivos para ler textos na vida real, isso o ajudará a oferecer aos alunos motivos para ler em inglês que vão além da mera “compreensão da leitura”. O primeiro passo é determinar como e por que poderiam ler o texto fora da sala de aula se ele fosse escrito em português. Você pode usar essas ideias como base para as atividades apropriadas em inglês. Um modo possível de oferecer atividades de leitura proveitosas é pensar nelas em três fases:

- atividades antes da leitura;
- atividades durante a leitura;
- atividades após a leitura.

O objetivo é oferecer uma estrutura útil para ler e entender o texto.

[...] Se você puder ajudá-los a gostar de ler, e a sentir que não é tão difícil afinal, então estará aumentando a autoconfiança e a **motivação** geral desses alunos. (HOLDEN, 2009, pp.63-64, grifo meu)

Assim sendo, de acordo com o meu plano de aula (Anexo 1), houve a realização dessas atividades de antes e durante a leitura para poder efetivar uma base para a mesma, a qual estava em consonância com os objetivos elencados no plano de aula. Entretanto, ainda conforme meu relato, os alunos sentiram dificuldades ao se deparar com um texto em que não deveriam apenas traduzir, mas sim tentar entendê-lo a partir do contexto, com a ajuda do vocabulário auxiliar, de acordo com o que está no planejamento.

Nesse sentido, conforme a autora, as atividades antes da leitura devem primar pelos seguintes objetivos:

- apresentar o assunto e estimular o interesse dos alunos;
- dar-lhes um motivo para ler o texto, tal como o que teriam na vida real;
- oferecer preparação e apoio linguístico, para que possam entender em pontos importantes;
- deixar os alunos cientes sobre o tipo de texto que vão ler e dar-lhes estratégias para entendê-lo. (HOLDEN, 2009, p.64)

Dessa forma, em análise do meu relato e plano de aula, percebi que o segundo ponto não foi abordado satisfatoriamente, não deixando claros os motivos da leitura, como também os dois últimos pontos podem ter ficado prejudicados pela falta de um suporte linguístico maior antes do texto, e pela falta de ciência do que iriam ler, não fornecendo estratégias para o pleno entendimento deles.

Nesse sentido, a falta desses elementos pode ter acarretado na dificuldade sentida pelos alunos, o que pode ter desmotivado e desencorajado alguns a quererem ir até o final da atividade. Essa dificuldade pode atrapalhar no sentido da motivação intrínseca dos alunos, por verem que, ao se depararem diante de uma atividade que não esteja de acordo com o nível de inglês deles ou que não houve o devido tratamento de preparação da atividade, a mesma pode se tornar frustrante e entediante interferindo, assim, no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, por sentirem que não vão conseguir ir até o final, ou seja, desmotivando-os.

Igualmente, em relação à teoria motivacional de Dörnyei, dois aspectos referentes à sua teoria podem estar prejudicados a partir dessas dificuldades: a motivação executiva e a motivação retrospectiva. A primeira porque, ao se depararem com uma atividade que não conseguem realizar, sentiram que tal tarefa não se faz adequada para eles e ao nível deles do idioma. A segunda porque irão fazer uma autoanálise em que perceberiam que, se não conseguem realizar a atividade, não tem crescimento linguístico. Assim, não faz sentido realizá-la.

4.2 Análise de proposta didática 2

Como proposta de análise didática, outro plano de aula foi realizado nesta turma de primeiro ano do Ensino Médio (Anexo 2). Nesse plano de aula, os objetivos eram desenvolver as habilidades de escuta e fala. Nesse sentido, propus como primeira atividade para produção oral uma dinâmica em grupo com o uso de *flashcards* que faziam alusão ao vocabulário referente à viagem. Apesar de haver sentido na atividade em querer trazer à tona atividade de *speaking* que está alinhada com a temática de viagem, é importante destacar alguns pontos.

Em análise mais aprofundada do meu plano, observei que foi trazido um modelo a ser falado pelos estudantes, a partir de uma dinâmica em que os alunos deveriam usar os *flashcards*, para estabelecer uma comunicação em um certo tipo

de apresentação entre os estudantes e eu, usando a estrutura gramatical *possessive adjectives* para subsidiar suas falas ao se referir a si mesmo e ao colega. Conforme Holden (2009), a fala deve ter propósitos bem delimitados como as atividades de leitura, escrita e audição, por exemplo, as quais devem fazer sentido para os alunos, identificando as razões e os motivos para se produzir tais momentos de fala. Nesse aspecto, conforme meu relato, vê-se como se desenvolveu a atividade:

[...] lembrando os alunos sobre o que já havíamos visto sobre *possessive adjectives*, e, depois, fui preparando os alunos para a dinâmica que iria realizar. [...] então, comecei a explicar sobre a dinâmica que seria realizada. Deixei na tela da televisão a estrutura que eu queria que eles fizessem, enfatizando que iríamos usar *possessive adjectives* para a construção das sentenças em inglês. No começo alguns alunos sentiram dificuldades na execução da tarefa, mas todos a realizaram, sendo que nenhum se negou, e também, poderia dizer que foi uma atividade que os deixou animados, ao mesmo tempo em que desafiados. Sentiram algumas dificuldades para saber o que teriam que falar, mas eu os auxiliei na execução da tarefa. Por fim, pedi que os alunos copiassem as palavras em inglês e seus significados no caderno. (PORCHER, 2018, p.44)

De acordo com o relato, os alunos realizaram a atividade animados e, ao mesmo tempo, desafiados. Ou seja, pode-se pressupor, a partir do relato, que os alunos conseguiram ver algum sentido em realizar a atividade, pois houve a participação de todos eles. Porém, não é possível mensurar tal significação individualmente, apenas por inferência do próprio comportamento do aluno em relação à atividade proposta.

Entretanto, tal atividade pode não estar alinhada a uma prática de produção na língua estrangeira, pois os alunos não estão, por excelência, produzindo falas a partir do seu próprio conhecimento já adquirido da língua, mas estão repetindo uma estrutura já dada.

Atividades que envolvam a fala no idioma-alvo se tornam interessantes para o ensino de língua, pois é a oportunidade que o aluno tem de se expressar no idioma. Assim,

De todas as quatro habilidades (audição, fala, leitura e escrita), falar parece intuitivamente a mais importante: as pessoas que sabem uma língua são referidas como 'falantes' daquela língua, como se a fala incluísse todos os outros tipos de saber.¹⁵ (UR, 2012, p.117, minha tradução)

¹⁵ "Of all the four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as 'speakers' of that language, as if speaking included all other kinds of knowing."

Nesse sentido, a atividade proposta por mim pôde estabelecer, mesmo que de forma não tão plena como atividade de *speaking* merece, uma perspectiva para os alunos de execução de tarefas que incluem a fala no idioma estrangeiro, proporcionando, mesmo que breve, uma experiência de usar os conteúdos gramaticais e de vocabulário para fins comunicacionais, o que pode ter motivado os alunos quanto à aprendizagem do idioma.

Partindo para a atividade de *listening* que havia planejado para essa aula, foram trazidos vídeos que falavam sobre *Antigua and Barbuda*, o que corrobora o tema de vocabulário sobre viagem proposto no planejamento de aula, bem como com as relações culturais entre diferentes países de língua inglesa. Vejamos, então, o meu relato:

Feita esta atividade, passei para o *warmer* e comecei a discussão com eles sobre *Antigua and Barbuda*. Fiz as questões, os alunos responderam de acordo com o que sabiam, e pudemos fazer algumas predições. Então passei para a apresentação do primeiro vídeo, mas pedi antes de eles (*sic*) ao vídeo, que prestassem atenção na pergunta *where is this country located?*, para que pudessem responder posteriormente. Os alunos assistiram ao primeiro vídeo, conseguiram responder a pergunta, e aproveitei o momento, para ver se eles conseguiam responder também as outras perguntas do *warmer*. Os alunos, novamente, se saíram muito bem nas respostas (PORCHER, 2018, p.44)

Nesse sentido, é importante observa quanto ao ensino de *listening*:

A melhor maneira de ajudar a ouvir com confiança é garantir que os alunos saibam o que vão ouvir, por que estão ouvindo e no que deveriam se concentrar durante a atividade. **Ou seja, ouvir na aula de inglês precisa de um motivo - antes, durante e depois.** (HOLDEN, 2009, p.90, grifo meu)

Ao se analisar o plano, observa-se que o mesmo traz elementos para antes da leitura, conforme o *warmer* – uma atividade de integração entre aluno e o conteúdo proposto –, que foi realizado antes de assistir aos vídeos que estão com áudio em inglês, podendo situar os alunos sobre o assunto a ser tratado, que nesse caso, foram características de *Antigua and Barbuda*. Foi pedido, então, que os alunos prestassem atenção à pergunta sobre a localização daquele país antes de assistirem ao vídeo, corroborando com a atividade a ser realizada durante a audição para que os alunos obtivessem informações detalhadas (HOLDEN, 2009, p.91), bem

como conseguissem, através do primeiro vídeo proposto, responder as outras perguntas do *warmer*.

Assim, continuando com a análise das atividades, segue-se para o relato:

Segui então para o segundo vídeo, sobre o mesmo país também, mas de forma diferente, sob outra perspectiva. Eles assistiram a uma parte do vídeo, e então fiz perguntas relacionando os dois vídeos, sobre o ponto de vista da organização social daquele país, se havia algum problema que eles enxergavam ao assistir aos dois vídeos sobre aquele país. Os alunos tiveram um pensamento bem crítico e fizeram as relações das quais eu esperava, fiquei, inclusive, surpreendido com algumas respostas, pois não esperava deles. Fizemos essa discussão, pois achei necessária e significativa para a aula, mesmo não estando no planejamento. Então, passei novamente o primeiro vídeo, para que pudéssemos realizar a atividade de *listening*. Os alunos conseguiram responder em sua maioria o que foi perguntado, e fiz da mesma forma que antes: passei com eles as perguntas que eles deveriam responder através das informações do vídeo. Eles conseguiram responder de forma efetiva, sendo que alguns alunos não conseguiam direito, mas, por conta da ajuda de seus colegas, acabaram por entender também quais seriam os significados. (PORCHER, 2018, p.44)

De acordo com relato, prosseguiu-se com o segundo vídeo e fez uma comparação entre os dois vídeos apresentados, pois eles traziam informações acerca do mesmo país, mas sob perspectivas diferentes. Pelo relato, observa-se que houve uma discussão crítica acerca dos vídeos abordados o que conseguiu motivar os alunos a interagirem sobre os conteúdos expostos pelos vídeos, mesmo que pelo relato não fique claro que a discussão tenha sido desenvolvida em inglês.

Deu-se seguimento, então, às outras perguntas referentes ao primeiro vídeo, o qual foi reproduzido novamente, para que os alunos conseguissem responder às demais perguntas que estavam no planejamento. Conforme Holden, as atividades de pós-audição devem se ater a “desenvolver e ampliar o assunto, a linguagem utilizada ou as opiniões expressas no texto ouvido” (HOLDEN, 2009, p.93). Assim sendo, foram realizadas perguntas com o intuito de consolidar algumas informações e entendimento acerca do que foi exposto.

Ainda sobre as atividades de *listening*, é importante trazer materiais que estejam também em consonância com o que diz Ur (2012):

Após estudar francês por sete anos na escola, eu fui para a França e percebi que eu não conseguia entender o que os franceses estavam falando pra mim. Eu precisava que eles falassem mais devagar, pausassem e pronunciassem as coisas da mesma forma que eu tinha sido ensinado que elas deveriam ser pronunciadas. [...] A resposta é que meus professores e

livros didáticos simplesmente não tinham me preparado para audição de vida real.¹⁶ (UR, 2012. p.101, minha tradução)

Portanto, é importante também para o ensino de audição em língua estrangeira que os materiais trazidos possam representar falas que são reproduzidas na vida real, para que os alunos possam ser expostos na língua que de fato é falada. Assim, entonações, sotaques de países diferentes, diferentes pronúncias se fazem importante para o enriquecimento das atividades de *listening*, pois os alunos não irão se deparar com falas formais e cuidadosamente pronunciadas o tempo todo, o que poderá frustrá-los como aprendizes do idioma (motivação intrínseca), pois não conseguirão, até mesmo em usos que possam ter na vida real, se desenvolverem na língua inglesa, o que poderá desmotivá-los (motivação de escolha, motivação executiva e retrospectiva) na continuação de seu aprendizado na língua inglesa.

Entretanto, mesmo que nas oportunidades de audição não se tenha trazido material correspondente à vida real, sempre se faz importante deixar os alunos expostos à língua inglesa em si, pois se tem mais ganhos do que perdas em relação à aprendizagem do idioma, podendo motivar os alunos por eles verem que estão sendo expostos a outras perspectivas de imersão na língua.

Assim, em relação às teorias motivacionais apresentadas no capítulo 1, a de Dörnyei pode ser evidenciada em algumas partes. Os alunos, ao se engajarem nas atividades propostas, por verem o uso da língua inglesa permeando outras habilidades que compreendem o ensino/aprendizagem do idioma, como a atividade de fala, têm suas motivações executiva e de retrospectiva evidenciadas, por sentirem que tais atividades são significativas e relevantes para o seu crescimento linguístico. Ou pode ter sido também em relação à motivação intrínseca, em que os alunos se sentiram interessados pela aprendizagem do idioma, visto que houve a participação dos alunos na realização das atividades, por entender, talvez, a atividade como sendo interessante.

¹⁶ "After studying French for seven years in school, I went to France and found that I could not understand what French people were saying to me. I needed them to slow down, pause and pronounce things the same way I had been taught they should be pronounced. [...] The answer is that my schoolteachers and textbooks had simply not prepared me for real-life listening."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se levar em consideração o estudo da motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, este trabalho investigou alguns aspectos relevantes para o ensino/aprendizagem de um idioma. Porém, ainda há mais aprofundamentos a serem levados em conta que vão além da análise da prática docente como desencadeadora da motivação do aluno.

Sobre o estudo da motivação, conseguiu-se explorar teorias que explicam elementos motivacionais para a aprendizagem de um idioma. Ao se ponderar as diferentes relações que implicam em motivar alguém para a aprendizagem de uma língua estrangeira, pode-se ver que há diferentes configurações nesse sentido. Há teorias da motivação que se especificam isoladamente, em pares, tais como a motivação integradora e instrumental, motivação intrínseca e extrínseca, e outra teoria em que há uma inter-relação entre os três tipos de motivação: de escolha, executiva e retrospectiva.

Contudo, ao se aprofundar no estudo da motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante observar que não se pode ser incisivo e categorizar os reais motivos dos alunos apenas nos fins próprios das teorias da motivação levando-se em apreciação apenas elementos que envolvem o mundo escolar. Deve-se levar também em conta aspectos que são extraescolares, aqueles em que os alunos trazem do meio em que vivem e se relacionam, como, por exemplo, suas condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Tais aspectos também são pertinentes para entender outros elementos que possam prejudicar e/ou ajudar na motivação desses alunos para a aprendizagem do idioma inglês.

Como visto no capítulo 3, por exemplo, em que se analisou documentos oficiais e a legislação brasileira, levantou-se a relevância do idioma espanhol para a região do litoral norte do Rio Grande do Sul, onde há uma alta populacional de pessoas que falam espanhol nos meses do verão, e que tal língua não estava na obrigação do Estado em ser ofertada a partir do sexto ano como no caso da língua inglesa. Não seria, então, tal idioma mais significativo para a aprendizagem dos alunos levando-se em observação essa peculiaridade da região? Tal questionamento fica para posterior investigação e aprofundamento, e também para reflexão sobre a importância também da língua espanhola para essa região.

De qualquer forma, com o intuito de querer corroborar a hipótese levantada na introdução deste trabalho, verificou-se que outros elementos devem ser levados em consideração também para poder aprofundar melhor as questões da motivação em relação à prática docente.

Verificou-se que, a partir da análise teórico-prática no capítulo 4 e do capítulo 2 sobre a prática do professor, a atuação docente, bem como sua capacidade em se desenvolver fluentemente nas quatro habilidades, pode deixar suas aulas mais atraentes e motivadoras aos alunos. Práticas que estejam em consonância com usos reais da língua e que possam oportunizar momentos de fala no idioma inglês podem motivá-los na aquisição do idioma.

Entretanto, não há como deixar esse papel motivador apenas focado na prática do professor. É de suma importância uma prática voltada com fins comunicacionais e que façam sentido ao se considerar o uso real do idioma, como demonstrado no exemplo de Lightbown & Spada sobre a teoria motivacional de Dörnyei. Porém, conforme visto no desenvolver do trabalho, a prática docente é um dos pilares para tal motivação, devendo ser analisados outros pontos-chave para um pleno interesse do aluno na aprendizagem do idioma.

No capítulo 4, foi realizada uma análise a partir de práticas realizadas em um estágio supervisionado de língua inglesa, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio em uma escola do litoral norte gaúcho, e foi possível perceber, a partir do que foi relatado, que houve estranhamentos por parte dos alunos quanto à prática docente, ao passo que houve momentos de pleno interesse pelos alunos na aprendizagem, ou seja, os alunos tiveram momentos de motivação a partir da prática docente.

Contudo, como o estágio tem período curto, não foi possível analisar a longo prazo como tal prática poderia influenciar na motivação dos alunos e, com isso, obter uma aprendizagem de sucesso na língua inglesa.

Assim sendo, este trabalho conseguiu abordar alguns aspectos que envolvem o ensino de língua inglesa, e foram abertas mais perguntas sobre motivação e prática docente, bem como suscitou outros elementos que devem estar em harmonia para se obter uma educação de qualidade, trazendo a prática do professor como um dos pilares para desencadear e realizar a manutenção da motivação dos alunos na aprendizagem de língua inglesa, não podendo estar isolada de outros aspectos que compõem o mundo educacional.

Dando continuidade, levando-se em consideração que o estudo da motivação em relação à prática docente se faz pertinente, ficam abertas mais questões para melhor delineamento da matéria em si, observando que nunca irá se ter uma pesquisa absoluta em si própria, com soluções peremptórias, mas sim, em contínuo aprofundamento desse mundo educacional que se faz tão complexo, exigindo permanente pesquisa, análise e observação por se tratar de uma área de constante mudança e aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F.; DIAS, D. L. F.; LOPES, F. E. F. **Integrando as Quatro Habilidades Linguísticas no Ensino de Língua Inglesa**. III CONEDU (Congresso Nacional de Educação). Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4607_14082016134318.pdf> Acesso em: 17/03/2019.

BRASIL. PCN Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 17/03/2019.

BRASIL. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 17/03/2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm; Acesso em: 14/03/2019.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 05/05/2019.

BRONCKART, J-P.; **Atividade de linguagem, Textos e Discursos**. 2ºed. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um procedimento**. 3º ed. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and Researching Motivation**. Second edition. Harlow: Longman, 2011.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOLDEN, S. **O ensino de Língua Inglesa nos dias Atuais**. São Paulo: SBS, 2009.

KRASHEN, S. D.; **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1st internet ed. University of Southern California, 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf> Acesso em: 11/04/2019.

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

LIMA, J.; SANTOS, E. N.; DIAS, T. C.; AMORIM, S.S. **A Falta de Motivação no Processo de Aprendizagem da Língua Inglesa em Escolas Públicas 2016**. Aracaju: periódicos.set.edu.br, Cadernos de graduação v. 3, n.3, p. 171-182: 2016.

LIGHTBOWN P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 4th ed. Oxford: Oxford University Press: 2017.

PORCHER, K. M. **Relatório de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

RODRÍGUEZ, L. F. G. **The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It**. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 17(2), 167-187. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>: Bogotá: 2015.

UR, P.; **A course in English language teaching**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ANEXOS

Anexo 1 - Plano de Aula

Class planning 1

DATE:09/12/18
NUMBER OF PERIODS: 2 periods of 45 min.
CLASS/LEVEL: 1º class
GRAMMAR TOPIC:
VOCABULARY TOPIC: Deep Culture and Surface Culture
SKILLS TO BE DEVELOPED: Reading
MATERIAL/RESOURCES: Copies Copies of reading material
<p>AIMS/OBJECTIVES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identify Deep Culture and Surface Culture characteristics; Recognize the elements that compound Deep Culture and Surface Culture; Develop reading skills through Deep Culture and Surface Culture text.
<p>PROCEDURES:</p> <p>Tasks:</p> <p>(1) First of all, the teacher will introduce himself to class talking about his academic education, why he is here and what is going to be done during the eight weeks.</p> <p>(2) After this first presentation, the Warmer will be executed; The teacher will write on the board the following question: what is the difference between Brazil and USA in cultural aspects? So, there will be a discussion, and the answers will be put on the board for another task.</p> <p>(3) A text will be given to the class for reading (appendix A). It is a text about Deep Culture as well as Surface Culture. The teacher has already done a pre-reading with them during the Warmer. So, before going deeper into the text, the students have to answer the question: What happened to Charlie? (some minutes will be given). And then, after answering this question in Portuguese orally, they will read the whole text. (If the teacher realizes that the text is too difficult, he will read together with the class, asking some students to read with him aloud, and so, making this resolution with them).</p> <p>(4) The following questions must be answered: (They will be put on the board)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) According to the text, what would Deep Culture and Surface Culture be? b) What happened to Charlie is considered Deep Culture or Surface Culture? Why? c) Do you think is polite to slurp when it is eating something? Why? <p>(5) Then, the answers will be checked together in class orally.</p> <p>(6) The teacher will explain through the text the difference between Deep Culture and Surface Culture, having the board to help him.</p>

(7) To finish the activities, the students will have to classify in Deep Culture and Surface Culture what was put on the board in the Warmer. (In case there aren't Deep Culture examples, they can talk about what they know)

(8) In this class, the groups will be formed to present in the following class aspects of Deep Culture and Surface Culture about one country that official language is English. They can approach cultural aspects of that country, such as dance, music, cinema, arts etc, as well as they can perform these cultural elements.

The teacher will give a piece of paper with the name of the country to each group formed, doing a raffle among them. So, he will explain that in this presentation they will have to put:

- Elements of Surface Culture;
- Elements of Deep Culture;
- Clear presentation that everyone has to present.
- Appropriate material to the presentation, such as slides, handout, videos, etc.
- They can perform some aspects of the culture, such as music, dance, arts, cinema, etc.

ASSESSMENT:

The students will be evaluated about the resolution of the activities and their participation in class.

APPENDIX A

Deep Culture: Definition & Elements

Introduction

Charlie is an American exchange student to Tokyo, Japan. Charlie is staying with a very nice and accommodating Japanese family and he is excited about his visit. Upon arriving in his destination country, however, Charlie has run into several situations that have made him a bit uncomfortable and uneasy. During meals, for example, Charlie is expected to loudly slurp his noodles to show enjoyment of his meal. He is also expected to eat every last crumb on his plate in order to avoid offending the cook. While these simple things are a cause of discomfort for Charlie, they are a part of the attitude of acceptance as to what is polite in the Japanese culture. These attitudes are examples of deep culture - culture that is not necessarily tangible and includes attitudes, feelings, beliefs, and ideas that are associated with any specific culture.

Deep Culture Vs. Surface Culture

Surface culture refers to the norms that are often associated with a certain culture. These are the tangible norms that we are aware of and can see. Examples of surface culture might include the types of food or clothing that are attributed to a certain culture or country. Surface culture might also include music and art, languages and dialects, history and folktales.

Deep culture, on the other hand, refers to those norms that are unseen. They are not tangible or obvious. Deep culture is more about the ideas and beliefs, the feelings and attitudes that one experiences in regard to or within a certain country or culture. Examples of deep culture might include attitudes toward elders or authority, concepts of marriage and the family dynamic, or ideas about personal space.

available on: < <https://study.com/academy/lesson/deep-culture-definition-elements.html>>

Auxiliar vocabulary

Below: abaixo, sob;

However: contudo;

Uneasy: inquieto; apreensivo

Intangible: intangível, impalpável

Polite: educado, elegante

Slurp: mastigar fazendo barulho

Unseen: não visto; invisível, oculto

Anexo 2 - Plano de Aula

Class planning 4

DATE:10/09/18
NUMBER OF PERIODS: 2 periods of 45 min.
CLASS/LEVEL: 1º class
GRAMMAR TOPIC: Simple Past tense/ Possessive Adjectives
VOCABULARY TOPIC: Antigua and Barbuda: cultural aspects; Trip vocabulary
SKILLS TO BE DEVELOPED: Listening and Speaking
MATERIAL/RESOURCES:
<p>AIMS/OBJECTIVES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ·Identify travel vocabulary through flash cards; ·Recognise elements of structure of Simple Past tense (regular and irregular verbs); ·Introduce themselves through a speaking activity with flash cards; ·Develop listening skill through the videos about Antigua and Barbuda; ·Develop speaking skill through dynamic in group using Possessive Adjectives.
<p>PROCEDURES:</p> <p>Tasks:</p> <p>(1) As we are talking about trip and different places, we are going to learn about travel vocabulary. Then, the teacher will do a dynamic in group, that will consist on distribute flash cards to the class and ask students, who have to be in circle, to present themselves, such as: My name is _____ (student's name) and I am a(n) _____(according to the noun in the flash card). The second will say what a previous classmate said and introduce himself, as the model: Her/His name is _____. She/He is _____ (according to what the classmate said) and My name is _____ and I am a(n) _____. And so on until the last student.</p> <p>The teacher will ask students to write in their notebooks all the words in English and</p>

their respective meanings in Portuguese.

- (2) After this moment, the teacher will do a warm up with their students. So, some questions will be put on the board:

Have you ever heard about Antigua and Barbuda?

Where is this country located?

Is it an independent country?

Do you know some celebration of them?

What is the ethnic group majority of there?

- (3) Then, two videos will be shown: this one about general aspects of tourism in Antigua and Barbuda, available on: <https://www.youtube.com/watch?v=4XE9jZx4uqc>, and another, a few minutes will be shown of a video about Carnival in Antigua and Barbuda. Available on: <https://www.youtube.com/watch?v=TErwASmqZJI>. After watching these videos, the students have to answer the question made in the warmer: *Where is this country located?*. The videos are in English, so the practice of listening is going to be done in this activity. The first video will be shown again and more questions will be put on the board:

According to the first video:

How many beaches are there in Antigua and Barbuda?

What would honey moons be?

According to the video, how are the people from there?

In the video appears a stadium, what is the sport practiced there?

Who are the people in the video? What are they doing?

- (4) The students, in this class, will see the grammar part: Simple Past tense of the verbs “to visit”, “to travel” “to stay”, “to like” (regular verbs); “to go” and “to be” (irregular verbs). As we are talking about trip, they will see some verbs that they can use, when they are talking about some trip made, for example, or if they want to post something on Facebook or Instagram about some trip or place that they have already gone.

The teacher will put on the board the verbs above in their Simple Past and will explain their uses and meanings. In the regular verbs, they just must put “ed”, and the verbs that ends with “e”, just put one “d”. And the irregular verbs “to go” and “to be” they will have to know/memorize their uses, because there is not a rule defined. A text about Simple Past tense will be given to them (Appendix A), and it will be read and explained about the uses of Simple Past tense, as well as an activity will be given in copies.

(5) Then, an activity with verbs in the Simple Past tense will be given on the board:

Fill the gaps with the suitable Simple Past tense:

- a) We _____ your behavior yesterday. (to like)
- b) Our last class _____ amazing! (to be)
- c) I _____ at my relatives' house when I _____ to the first time. (to stay/to travel)
- d) You _____ your grandmother last month, because you are a good person. (to visit)
- e) They _____ their friend a day before yesterday to congratulate him. (to call)
- f) We _____ about Surface and Deep culture in our English class. (to talk)
- g) The students _____ about Simple Past tense last week. (to learn)
- h) He _____ in London last year. (to be)
- i) They _____ to South Africa last month. (to go)

ASSESSMENT:

The students will be evaluated about the resolution of the activities and their participation in class.