

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA-UNIARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO**

**A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO
TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**ARARAQUARA - SP
2019**

Adriana Bueno dos Santos Menegelli

**A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NO
TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA – SP

2019

M498m Menegelli, Adriana Bueno dos Santos

A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do ensino médio e suas relações com as práticas pedagógicas/Adriana Bueno dos Santos Menegelli. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.
102 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Motivação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino médio. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MENEGELLI, A. B. dos S. A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do ensino médio e sua relação com as práticas pedagógicas 2019.102f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Adriana Bueno dos Santos Menegelli

TÍTULO DO TRABALHO: A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do ensino médio e sua relação com as práticas pedagógicas

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Adriana Bueno dos Santos Menegelli

E-mail: teacher.adriana@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **ADRIANA BUENO DOS SANTOS MENEGELLI**

TÍTULO DO TRABALHO: "**A motivação para a aprendizagem do inglês no terceiro ano do ensino médio e sua relação com as práticas pedagógicas**".

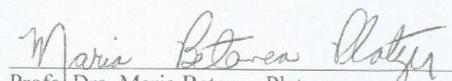
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



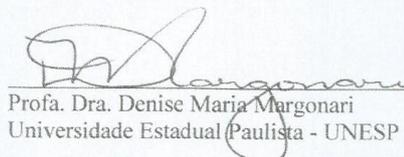
Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Profª. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

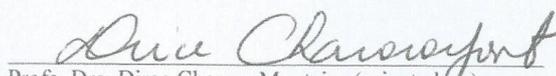
Aprovado () Reprovado



Profª. Dra. Denise Maria Margonari
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 05/04/2019



Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

Aos meus queridos pais, Alírio Benedito dos Santos e Aparecida de Fátima Bueno dos Santos que, mesmo com pouco estudo que possuem, sempre procuraram despertar em mim o interesse pela educação como uma possibilidade para transformação da minha vida.

A minha irmã Andréia Bueno dos Santos pelo apoio e admiração.

Ao meu amado esposo Rodrigo Leandro Barbosa Menegelli, que me incentivou a fazer o Mestrado, pela paciência, amor, lealdade e por relevar meus momentos de estresse e cansaço.

Ao meu amado filho, Otávio Menegelli, que mesmo tão pequeno teve que suportar minhas ausências fazendo seus lindos desenhos, com os quais me apresentou a cada chegada, junto com um carinhoso abraço. É minha fonte de inspiração e motivação para sempre continuar acreditando nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a vida, a saúde e a motivação necessária para realizar este trabalho de pesquisa.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro pelos valiosos ensinamentos compartilhados e pelo privilégio de ter sido sua orientanda.

Aos professores do Mestrado, por contribuírem para a minha formação acadêmica e profissional.

Às professoras participantes da banca examinadora Profa. Dra. Denise Maria Margonari e Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, pela leitura atenta e por toda relevante contribuição.

A minha família, pelo apoio constante e por entender a minha falta de tempo.

Aos colegas do Mestrado, pelas enriquecedoras trocas de experiências. Em especial, a minha amiga e comadre Eliete Vanessa Martins Henriques que sempre compartilhou comigo todas nossas dores e alegrias desta fase de nossas vidas e à Elizete Varuza com quem compartilhei muitas experiências agradáveis.

Aos participantes desta pesquisa, pelas contribuições que oportunizaram a realização deste estudo.

À Aucileia, Secretária do Mestrado, pela disposição em ajudar sempre.

RESUMO

Considerando a importância da aprendizagem da língua inglesa no contexto atual e o desinteresse de alguns alunos do Ensino Médio em relação a esta disciplina, foi elaborado este trabalho com o objetivo geral de analisar fatores motivadores e suas variáveis no processo de ensino - aprendizagem de Língua Inglesa no terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual. Os objetivos específicos foram: a) identificar o que (des)motiva os alunos em relação ao ensino - aprendizagem da Língua Inglesa; b) analisar as atividades consideradas motivadoras e a sua relação com a prática pedagógica; c) identificar as diferenças de motivação para aprender inglês dos alunos do diurno e do noturno. O referencial teórico sobre motivação foi apoiado principalmente em Gardner (1985, 2001), Gardner e Lambert (1959), Dörnyei (2001, 2005), em Dörnyei e Ushioda (2011). Para a análise dos saberes e da prática pedagógica do professor, os principais fundamentos foram buscados em Borges (2004), Gimeno Sacristán (1998,2000, 2013) e Tardif (2002). Quanto à metodologia, com base nos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva de acordo com Bogdan e Biklen (1994). A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual localizada em uma cidade do interior de São Paulo, que oferece o Ensino Médio. Participaram da pesquisa 43 alunos voluntários de duas classes regulares do 3º ano do Ensino Médio Regular, sendo 24 do período diurno e 19 do período noturno respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas. O material didático utilizado pela professora também foi objeto de análise. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, uma com a professora da classe para tratar de suas práticas pedagógicas e outra com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio por considerarmos a importância do apoio pedagógico para a realização das aulas. As respostas dos questionários aplicados aos alunos foram agrupadas com vistas a identificar fatores de resistência ou de motivação explicitados com relação à aprendizagem da Língua Inglesa e relacionados às respostas obtidas a partir das entrevistas com a professora e a coordenadora. Os resultados apontaram algumas semelhanças entre as duas turmas: ambas conseguem perceber a importância do Inglês no mundo atual, seja para conseguir melhores oportunidades de trabalho, seja para a comunicação nessa sociedade globalizada. Quanto às práticas consideradas motivadoras, afirmaram gostar de aprender com músicas, filmes ou séries, ou seja, com atividades lúdicas e que fazem parte do seu cotidiano e também com a presença de um professor animado e atencioso; a aula ideal é aquela com atividades diversificadas e com o apoio constante do professor. As duas turmas consideraram pouco atrativo o caderno do aluno bem como as práticas tradicionais com foco na gramática. Dentre as principais diferenças entre os grupos merecem destaque: o fato de muitos alunos do diurno já estarem intrinsecamente motivados, o que facilita o trabalho docente; a necessidade de ser aprovado no vestibular foi um fator extrínseco que auxiliou o professor a manter a motivação para a aprendizagem de LI entre os alunos do período diurno. Os alunos do noturno são menos motivados intrinsecamente; chegam cansados do trabalho; têm aulas com duração menor e a maioria não pretende prestar vestibular, pois já está inserida no mundo do trabalho. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a discussão dos fatores causadores da desmotivação de estudantes do Ensino Médio para a aprendizagem da Língua Inglesa bem como identificar atividades que possam ser motivadoras na prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Motivação. Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa. Ensino Médio. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Considering the importance of learning the English language in the current context and the lack of interest of some high school student for this subject, this work was elaborated with the general objective to analyze motivating factors and their variables in the English Language teaching - learning process in the third year of high school, in a state public school. The specific objectives were: a) to identify what (de)motivates the students in the English language teaching-learning process; b) to analyze the activities considered motivating and their relationship with the pedagogical practice; c) to identify differences in motivation to learn English in day and night students. The theoretical reference on motivation was supported mainly by Gardner (1985, 2001), Gardner and Lambert (1959), Dörnyei (2001,2005), Dörnyei and Ushioda (2011). For the analysis of the knowledge and pedagogical practice of the teacher, the main foundations were sought in Borges (2004), Gimeno Sacristán (1998,2000, 2013) and Tardif (2002). As for the methodology, based on the proposed objectives, we chose a descriptive qualitative research according to Bogdan and Biklen (1994). Field research was carried out in a public state school located in a city in the interior of São Paulo, which offers high school education. The participants were 43 volunteers from two regular classes of the 3rd grade of a Regular High School being 24 from the daytime period and 19 from the night time period. The instrument used was a questionnaire with open and closed questions. The didactic material used by the teacher was also analyzed. Semi-structured interviews were carried out, one with the students' teacher to deal with their pedagogical practices and another with the pedagogical coordinator of High School because we considered the importance of pedagogical support for the accomplishment of the classes. The answers of the questionnaires applied to the students were grouped in order to identify factors of resistance or motivation explicit in relation to the learning of the English Language and related to the answers obtained from the interviews with the teacher and the coordinator. The results pointed to some similarities between the two groups of students: both recognize the importance of the English language in today's world, to get better job opportunities or for communication in a globalized society. Among the practices which they considered motivating, they said they like to learn with songs, movies or tv series, better saying, with playful activities which are part of their daily life; the presence of a lively and attentive teacher is also important; the ideal class is one with varied activities and with the constant teacher's support. Both groups considered the students' notebook less attractive as well as the traditional practices with focus on grammar. Among the main differences between the two groups of students we may highlight : the fact of many students of the day period are already intrinsically motivated, facilitating the teacher's work; the necessity of being approved in the college admission examination was an extrinsic factor that helped the teacher to keep the motivation for the learning of the English language among the students of the day period. The students of the night period are less motivated intrinsically; they arrive at school tired after working all day; they have shorter classes and most students don't intend to enter college because they are already included in the work world. With this research, we expect to contribute to the discussion of the factors that cause the demotivation of high school students to learn English as well as to identify activities that may be motivating in the teacher's pedagogical practice

Keywords: Motivation. Teaching-learning. English language. High school. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1530-1837	13
Quadro 2: O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1889-1930.....	14
Quadro 3: O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1942-1971.....	15
Quadro 4: O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1985-1998.....	16
Quadro 5: Pesquisas relacionadas à motivação.....	19
Quadro 6: Pesquisas relacionadas às práticas de ensino motivadoras.....	21
Quadro 7: Classificação dos saberes docentes.....	32
Quadro 8: Classificação dos saberes docentes da professora	49
Quadro 9: Classificação dos saberes docentes da coordenadora.....	60
Quadro 10: Observações sobre o caderno do aluno.....	70
Quadro 11: Considerações sobre uma aula de inglês motivadora.....	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores influenciadores da motivação	29
Figura 2: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002).....	31
Figura 3: Esquema de concepção do Currículo como processo e práxis.....	35
Figura 4: Cadernos do aluno do 3ºano do Ensino Médio (Volumes 1 e 2)	43
Figura 5: Índice do Caderno do Aluno -3ºano do Ensino Médio (Volume 1).....	44
Figura 6: Situação de Aprendizagem 1 (Caderno do Aluno -Volume 1)	45
Figura 7: Livro didático <i>High Up</i> 3.....	47
Figura 8: Sobre a motivação para aprender inglês.....	67
Figura 9: Justificativa sobre a desmotivação em aprender inglês.....	68
Figura 10: Sobre o caderno do aluno.....	69
Figura 11: O que tem vontade de aprender nas aulas de inglês.....	71
Figura 12: Recursos facilitadores do aprendizado do inglês.....	72
Figura 13: Atividades para aprender inglês fora do contexto escolar.....	73
Figura 14: Motivos para aprender inglês.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

APLIESP - Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CA – Caderno do Aluno

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LI - Língua Inglesa

LE - Língua Estrangeira

LEM- Língua Estrangeira Moderna

LD – Livro Didático

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCLEM - Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Histórico do ensino de língua inglesa no Brasil.....	13
Mapeamento de pesquisas sobre motivação para a aprendizagem da LI.....	19
Justificativa	22
Perguntas de pesquisa e objetivos.....	23
Estrutura do trabalho.....	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 O conceito de motivação	25
1.1.1 A motivação na aprendizagem de língua inglesa.....	25
1.1.2 Fatores que interferem na motivação.....	29
1.2 Os saberes docentes	30
1.3 A prática docente.....	34
2 PERCURSO METODOLÓGICO	38
2.1 Contexto da pesquisa.....	38
2.2 Sujeitos.....	39
2.3 Instrumentos/procedimentos.....	39
2.4 Formas de análise.....	41
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	42
3.1 O material didático	42
3.1.1 O caderno do aluno do 3ºano do Ensino Médio.....	42
3.1.2 O livro didático <i>High Up 3</i>	47
3.2 O que diz a professora sobre seus saberes, sua prática docente e o que (des)motiva os alunos	48
3.3 A voz da coordenadora	59
3.4 A voz dos alunos.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

APÊNDICES

Apêndice A - Autorização para coleta de dados.....	87
Apêndice B - Termo de assentimento - TA-alunos.....	88
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Pais.....	91
Apêndice D - TCLE- Professores.....	93
Apêndice E - TCLE- Coordenador.....	94
Apêndice F - Roteiro de entrevista com a professora de inglês do Ensino Médio.....	95
Apêndice G - Roteiro de entrevista com a coordenadora.....	99
Apêndice H - Questionário para alunos	101

INTRODUÇÃO

Sou professora há dezoito anos. Sempre gostei de aprender línguas estrangeiras, em especial a Língua Inglesa. Cursei licenciatura em Letras (Português, Inglês e Espanhol). Licenci-me ainda em Pedagogia e possuo especialização em Metodologia de Ensino de Espanhol e em Estudos Literários. Frequentemente realizo cursos na área da Educação e na área de línguas oferecidos pela Secretaria da Educação, dentre outros. Já ministrei aulas em escolas públicas, privadas, de idiomas, técnicas e no Centro de Estudo de Línguas (CEL). Atualmente resido em uma cidade de pequeno porte no interior paulista, onde há oito anos atuo como professora contratada por tempo indeterminado no Centro Paula Souza e há nove anos sou titular de cargo de Inglês em uma escola pública estadual. Desta última atualmente estou afastada do cargo de professora para atuar como coordenadora do CEL acima mencionado.

A intenção desta pesquisa surgiu a partir da minha inquietação, enquanto professora de alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública estadual, em razão de, no dia a dia, lidar com alguns alunos aparentemente pouco motivados, que parecem não ter interesse algum em aprender o que tentamos ensinar-lhes. Segundo Ribas:

Falta de motivação dos alunos para aprender é uma reclamação constante entre os professores brasileiros, principalmente nas escolas públicas. Entender o que faz com que os aprendizes se sintam motivados ou desmotivados é importante para que os professores possam estar conscientes dos fatores que afetam seu entusiasmo e esforço e consigam, assim, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. (RIBAS, 2008 p.17).

Nesse sentido, percebemos que o professor tem o desafio de trabalhar a partir da e experiências e interesses dos alunos, no sentido de propiciar oportunidades motivadoras para a autonomia dos mesmos.

De acordo com a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna (PCLEM):

[...] no Ensino Médio, os alunos, mais maduros afetiva, cognitiva e metacognitivamente, devem ter a oportunidade de utilizar e aprofundar, em situações que propiciem o exercício da reflexão crítica, conhecimentos construídos anteriormente. [...] Assim, tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha de conteúdos a serem abordados nesse segmento devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, sua formação como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho, ampliando sua afinidade com os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. (SÃO PAULO, 2008, p.44).

Conforme afirmação anterior, no contexto de mundo globalizado, o conhecimento eficaz de línguas, seja a materna ou as estrangeiras, funciona como um meio de realização do indivíduo.

Para tal nota-se que a motivação do aluno é um fator fundamental, pois, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que haja envolvimento do aluno.

Contudo, a observação de atitudes contrárias ao almejado pelo professor preocupado com a qualidade de seu ensino tem levado o docente a pensar e a se perguntar sobre o que fazer para motivar os alunos para a aprendizagem.

Histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

Para compreender como o ensino da língua inglesa, doravante LI, se constituiu em nosso país e se configurou na situação que encontramos hoje, apresentamos um histórico do ensino do inglês no Brasil nos quadros a seguir:

Quadro 1: O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1530-1837

1530	Início do século XIX	1809	1837
William Hawkins, aventureiro inglês e traficante de escravos, desembarca na costa brasileira e anos mais tarde outros navegantes o seguem em busca do pau-brasil.	Franceses fecham os portos europeus aos navios ingleses. D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, foge para o Brasil, apoiado pela Inglaterra. Desde então os ingleses tiveram permissão para aqui estabelecer comércios devido à assinatura de tratados comerciais entre Portugal e Inglaterra (Abertura dos Portos às Nações Amigas).	Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI que propunha o ensino formal da LI no Brasil. Criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Padre irlandês Jean Joyce nomeado primeiro professor formal de língua inglesa no Brasil. Uso do método clássico ou gramática-tradução.	Fundação do Colégio D. Pedro II que teve o ensino da LI em seu currículo, juntamente com o francês, o latim e o grego. Francês era considerado como 'língua universal' e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

Fonte: Elaboração própria com base em: <https://euvouaprenderingles.com/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/> Acesso em: 07 jun. 2018.

Com base no quadro 1, podemos observar que o ensino de LI como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro começou a ser oferecido em 1809 quando Dom João VI implantou o ensino do inglês e do francês com o intuito de manter as relações

comerciais entre Portugal, Inglaterra e França. Esta afinidade entre Inglaterra e Brasil resultou em relações comerciais que demandavam o aprendizado da língua para ocupar postos de trabalho.

Nesse contexto, Dom João VI, então Príncipe Regente de Portugal, baixou o Decreto de 22 de junho de 1809, que propunha o ensino formal da LI no Brasil. Criou uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa, fato que culminou no surgimento das primeiras formas de ensino de LI, com a atuação dos primeiros professores de Inglês no país. Nota-se, então, que o objetivo era capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito pois a única motivação para o aprendizado da LI estava diretamente relacionada às questões comerciais.

Segundo Leffa (1999), é interessante notar como o objetivo e as metodologias de ensino da LI mudaram conforme o momento histórico. Inicialmente, a metodologia baseava-se na oralidade visando ao ensino dos trabalhadores; com o passar do tempo, passou a copiar o modelo de ensino das línguas mortas, ou seja, tradução de texto e análise gramatical.

Quadro 2- O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1889-1911

1889	1892	1898	1911
Proclamação da República. Ministro Benjamin Constant promove reformas com o objetivo de modificar todo o sistema educacional do país. No Colégio Pedro II, o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo de literaturas estrangeiras.	Após o afastamento de Benjamin Constant, as línguas vivas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias.	Ministro Amaro Cavalcanti cria uma nova reforma e, com isso, o ensino das línguas vivas estrangeiras como o inglês, o francês. O alemão passa a ser facultativo e volta a ter uma abordagem literária.	Colégio Pedro II se torna profissionalizante, o que afeta o ensino das línguas vivas, com abordagem voltada para o ensino das habilidades de escrita, leitura e de fala.

Fonte: Elaboração própria com base em: <https://euvouaprenderingles.com/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/> Acesso em: 07 jun. 2018.

.Durante o final do século XIX e início do século XX, diversas reformas alternaram a obrigatoriedade e cargas horárias da LI nos currículos, com destaque para a de Benjamin Constant que excluiu o ensino da LI do currículo. Em 1898, o Ministro Amaro Cavalcanti revogou o ato de Constant, tornando o inglês facultativo e com uma abordagem literária (CHAVES, 2004).

Quadro 3- O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1942-1971

1930	1942	1961	1971
Segunda Guerra Mundial. Difusão da LI no Brasil como uma necessidade estratégica para contra-balançar o prestígio internacional da Alemanha. Surgimento dos cursos livres de inglês no Brasil.	Reforma Capanema equipara todas as modalidades de ensino, ficando divididas em dois ciclos: ginásio, com duração de quatro anos e clássico e científico, com duração de três anos.	Surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que altera o currículo para 1º e 2º graus. Estabelece que a língua estrangeira moderna, doravante LEM, é a única a ter obrigatoriedade apenas para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência.	Publicada a LDBEN de 1971, a Lei 5692. Reduz o ensino de 12 para 11 anos, sendo oito anos de 1º grau e três de 2º grau. Foco profissionalizante provoca redução na carga horária de LEM que foi tirada por algumas escolas do 1º grau e teve reduzida a carga horária do 2º grau para até 1 hora semanal.

Fonte: Elaboração própria com base em: <https://euvouaprenderingles.com/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/> Acesso em: 07 jun. 2018.

Outra reforma de destaque também ocorrida no Brasil foi a Reforma Capanema (1942-1946) com as Leis Orgânicas de Ensino que equipararam todas as modalidades de Ensino Médio.

A partir de 1961, a educação brasileira passou a pautar-se em instrumentos regulamentadores como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN).

Nota-se também que, desde o século XIX, o sistema educacional brasileiro vem passando por reformas nas quais o ensino de LI tem sido negligenciado, até mesmo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgadas em 1961 e 1971. Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998) já pontuaram que a política é um primeiro condicionante direto do currículo.

Quadro 4- O ensino da língua inglesa no Brasil: período 1985-1998

1985	1996	1998
<p>Resolução da Secretaria da Educação nº1/85 estabeleceu:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mudança de <i>status</i> da LE de <u>disciplina</u> para <u>atividade</u>; -LEM no 1º grau: somente na antiga 7ª e 8ª séries (hoje 8º e 9º ano), sendo opcional a inclusão em outras séries, podendo-se incluir mais de uma língua como componente da Parte Diversificada. -aprovação apenas com base na assiduidade; -avaliação de aproveitamento para fins de acompanhamento e planejamento. 	<p>A LDBEN de 1996 substituiu o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio e deixa bem clara a necessidade de uma LEM no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a lei estabelece obrigatoriedade de uma LEM, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.</p>	<p>Surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que complementam a nova LDBEN. No que se refere à LEM assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais. Sugerem uma abordagem sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura.</p>

Fonte: **Elaboração própria com base em:** <https://euvouaprenderingles.com/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/> Acesso em: 07 jun. 2018.

A Resolução SE nº 1, de 7 de janeiro de 1985, altera diretrizes para elaboração do Quadro Curricular do Ensino de 1º e 2º graus da Rede Estadual de ensino (SÃO PAULO,1985). Em decorrência dessa Resolução, na década de 80, houve um grande desprestígio da LI nos currículos escolares do EF e EM, principalmente pela perda do *status* de disciplina e sua transformação em atividade e demais consequências resultantes dessa Resolução.

De acordo com Silveira e Margonari (2009):

Essa situação de desprestígio é decorrente, em parte, das mudanças estruturais no ensino de línguas promovidas pelo governo, referentes à legislação e aos currículos escolares. De acordo com alguns pesquisadores e professores de Língua Inglesa do estado de São Paulo, a Resolução nº1/85 foi uma medida que contribuiu significativamente para o descrédito deste componente curricular. (SILVEIRA; MARGONARI, 2009, p.12).

Por esse motivo foi criada, em 25 de abril de 1985, a primeira Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP) que constitui uma comissão com professores representantes das Universidades Públicas insatisfeitos com os reflexos da Resolução nº 1/1985. A missão da referida associação era compartilhar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de LI de maneira política e acadêmica em todas as regiões do estado de São Paulo, promovendo o aperfeiçoamento dos profissionais da área. A mesma serviu de paradigma para a criação de outras associações em várias regiões do país.

Em 1986, surgiu a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna que foi elaborada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), redigida após debates, entre professores da rede pública, especialistas e professores universitários.

Segundo as autoras Silveira e Margonari (2009), este documento também foi muito relevante para as discussões sobre motivos que justifiquem ensinar LE nas escolas e, para tentar recuperar o prestígio do estudo das LEM, enfraquecido pela resolução da Secretaria da Educação nº1/85.

De acordo com Celani (1995, p.42) “A língua estrangeira na escola é, portanto, uma peça complementar à educação formal. Ela complementa. Ela não é uma peça suplementar que eu possa tirar a qualquer hora. E nem é limítrofe, algo inferior, escondido no cantinho.”

Nesse sentido, o ensino de LI deve centrar-se em um processo educacional que capacite o aluno nas quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

Atualmente a LDBEN - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) regula a estrutura da educação no país, determina o ensino de ao menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio e confere autonomia aos estados e municípios para a definição da língua que será ensinada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) orientam as secretarias estaduais e municipais com relação ao conteúdo a ser ofertado em cada disciplina.

As esferas estadual e municipal articulam as normas para a educação por meio das diretrizes das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e estas, desde que sigam as diretrizes dos PCN (1998) e da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) , têm autonomia para decidir sobre a oferta de Educação Básica (a escolha da língua que será ensinada, número de aulas por semana, duração de cada aula, grade curricular, habilidades que serão desenvolvidas, entre outros).

Em síntese, até então o ensino do inglês foi considerado parte diversificada do currículo, por isso pouco regulamentado no Brasil, devendo ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por oferecer o ensino de outras línguas. Esse contexto comprova a pouca importância dada ao idioma, dificulta a implementação de processos de avaliação do ensino do inglês em nível nacional e a única prova padronizada - o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)- inclui apenas cinco questões de língua estrangeira podendo optar entre o inglês e o espanhol. Sem padronização, o acompanhamento da qualidade da oferta e a produção de estratégias para melhorar o seu ensino-aprendizagem ficam comprometidos. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998), o currículo escolar,

muitas vezes, está à mercê das políticas educacionais, e/ou até mesmo das pressões socioeconômicas. Há muitas leis, diretrizes, documentos norteadores que têm o objetivo de direcionar as práticas docentes, mas nem sempre isso acontece, podendo causar um certo desconforto.

Segundo Esteve (1999):

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. (ESTEVE, 1999, p.97).

Conforme o autor supracitado, as mudanças sociais podem influenciar na vida pessoal e profissional dos professores, propondo-lhes novos desafios.

Após um processo de pesquisas e discussões baseado na participação popular, que começou em 2013, em 04 de dezembro de 2018, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que é o documento que norteia o que deve ser ensinado no Ensino Médio.

Após muitas polêmicas, a nova BNCC define o inglês como língua estrangeira obrigatória para o Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º ano, nos currículos das escolas de todo país. Traz inovações quanto ao EM. Propõe dividir o currículo em eixos, sendo Português e Matemática as únicas matérias obrigatórias nos três anos. Quanto às outras matérias, incluindo o Inglês, deverão ser distribuídas no decorrer dos três anos, podendo ser estudadas em apenas um ano. Segundo a nova base no EM, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos tem por objetivo

[...] expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...] Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/ invenção e repertório.[...] Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2017, p.476-7).

Neste sentido a BNCC propõe o uso da LI inserida em um currículo visando à formação integral do aluno, mas, para tanto, muitos desafios precisam ser encarados, como por exemplo, a capacitação de professores, investimento em materiais didáticos, entre outros.

Além disso, a base curricular não é totalmente clara com relação à LI. Em todos os documentos pesquisados, não aparecem informações precisas com relação à carga horária, nem quanto à distribuição durante os anos letivos do Ensino Médio.

Assim, Esteve (1999) afirma que:

Se as novas reformas de ensino conseguirem estabelecer claramente estes objetivos e explicá-los à sociedade e aos professores, é possível que passem a ser olhadas de outro modo. A ideia de uma reforma qualitativa pode ser um objetivo capaz de congrega muitas vontades. (ESTEVE, 1999, p.122)

O histórico apresentado permite entender as propostas para o ensino de LI que variaram de acordo com as políticas educacionais e estavam mais voltadas às necessidades econômicas sem considerar fatores motivacionais envolvidos na aprendizagem.

Mapeamento de pesquisas sobre motivação para a aprendizagem da LI

Em busca de respostas para motivar os alunos para a aprendizagem de LI, foi realizada uma pesquisa de estudos sobre motivação para a aprendizagem do Inglês nos Bancos de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base Scielo no período de 2001 a 2015.

Após a leitura dos resumos e conclusões de artigos, teses e dissertações, os resultados mais relevantes por tratarem da motivação para aprender inglês, foram agrupados em quadros, de acordo com a temática abordada.

O quadro 5 apresenta as pesquisas que se referem à motivação no ensino-aprendizagem de LI como uma importante área de estudo e descobertas quanto ao sucesso de métodos e recursos didáticos.

Quadro 5- Pesquisas relacionadas à motivação

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NIVEL
MARINO, Filho Armando	O significado como fundamento da motivação para a atividades de estudo.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2015	Artigo
RIBAS, Fernanda Costa	Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública	Universidade Estadual Paulista	2008	Tese
SILVA, Gesiel de Albuquerque	A autonomia no ensino-aprendizagem de língua inglesa: suas relações com a motivação e as estratégias	Universidade Federal da Bahia	2008	Dissertação

VIANA, Nelson	A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula	Universidade Estadual de Campinas	1990	Dissertação
---------------	---	-----------------------------------	------	-------------

Fonte: elaboração própria, 2017.

Marino (2015) vincula a motivação do estudante à sua atividade, considerando a *motivação* como conceito importante para se compreender o processo de significação como essencial para a formação da *vinculação e criação de sentido pessoal*. Afirma que os alunos precisam considerar seu objeto motivador como uma necessidade própria ou como uma ordenação alheia. Para tanto, é preciso a participação do sujeito como agente na produção de sentidos para a atividade.

Ribas (2008) pontua a importância do emprego de atividades que permitem a comparação entre a cultura de língua materna e a cultura estrangeira. Analisando fatores provenientes do contexto de aprendizagem, percebe-se que o professor exerce grande influência na motivação dos alunos, dependendo da maneira como administra sua aula. O tipo de conteúdo apresentado, se este reflete apenas aspectos ligados à gramática da LE, a repetitividade no tratamento das atividades, o não monitoramento dos alunos durante a execução das tarefas, o distanciamento entre professor e alunos são fatores associados à desmotivação.

Silva (2008) discute estratégias que podem ser usadas para aumentar o aprendizado e a autonomia dos alunos. Considera que alguns fatores podem influenciar na motivação: boas condições físicas de estudo, como, por exemplo, sala de aula confortável com equipamentos adequados às necessidades das tarefas propostas; bom relacionamento; oportunidade de crescimento pessoal e profissional; explicitação dos objetivos da aula para o aluno; valorização do aluno na realização de tarefas bem-sucedidas, dentre outros. Esclarece que a motivação interna está relacionada às necessidades, aptidão, interesse e habilidade de cada pessoa. Já os motivos externos são os que servem de incentivo para alcançar um objetivo. Finaliza reforçando que estudantes autônomos produzem e compartilham experiências e estratégias que os motivam a sentir-se parte da realidade.

Viana (1990), apesar de não se situar no período pesquisado, foi incluído por ter sido um dos pioneiros em estudos sobre motivação na realidade brasileira. Estuda a variabilidade da motivação no ambiente formal por considerar que o conhecimento desses fatores revela elementos que podem ser melhor trabalhados no sentido de se obter situações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Em seu trabalho evidencia que a motivação é principalmente influenciada por fatores linguísticos e metodológicos.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a necessidade de se apresentar aos aprendizes, conteúdo e procedimentos metodológicos cuja relevância seja perceptível a eles ou então que o professor explicita os objetivos e o valor das atividades que propõe tanto para realização na sala de aula quanto para casa. Uma vez que o aluno veja na tarefa ou atividade, aspectos de relevância para sua aprendizagem, ele se motivará para a interação com a LE e isso provavelmente o conduzirá à aprendizagem. (VIANA, 1999 p. 157).

Destaca também a importância de fatores físico-humanos, físico-ambientais e socioambientais.

O outro conjunto de pesquisas voltadas para as práticas motivadoras é apresentado a seguir.

Quadro 6 - Pesquisas relacionadas às práticas de ensino motivadoras da LI

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NIVEL
BORK, Ana Valeria Bisetto.	Aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização	Universidade Federal do Paraná	2005	Dissertação
KAWACHI, Cláudia Jotto	A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino	Universidade Estadual Paulista	2008	Dissertação
LIMA, Rosângela Nunes de	A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio	Universidade Federal de Alagoas	2007	Dissertação
MARGONARI, Denise Maria	O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa	Universidade Estadual Paulista	2001	Dissertação
SOUZA, Lélia Silveira Melo	O humor em aulas de língua inglesa: motivação, atitude e questões culturais	Universidade de São Paulo	2007	Tese

Fonte: elaboração própria, 2017.

Bork (2005) acredita que, se, em alguns momentos da aula, o professor puder introduzir atividades que sejam expressivas para os alunos e que tenham ligação com a sua realidade, possivelmente ficarão mais interessados e motivados para realizá-las de maneira satisfatória. Acrescenta que a técnica de dramatização é uma boa opção para professores que desejam construir contextos mais dinâmicos.

Kawachi (2008) verificou as potencialidades da música como recurso didático pedagógico na aula de LI. Comprovou em seus estudos que a música apresentou-se como

forte elemento motivador, já que para muitos aprendizes, a atividade proposta era interessante por estar associada a uma canção.

Já Lima (2007) faz uso de materiais de ensino comunicativo para adolescentes. Trata-se de um procedimento que pode ser empregado e acoplado a outras alternativas metodológicas que visem à interação de qualidade entre os alunos e ao desenvolvimento da capacidade de comunicação oral no contexto educacional do EM de forma a ajudar os alunos a perceber o Inglês como LE que pode ser usada em situações de comunicação.

Margonari (2001) realizou pesquisa voltada para o papel do humor no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, com participantes de um curso de Letras de uma universidade pública do interior paulista. Dentre uma série de papéis desempenhados pelo humor, como, por exemplo, o de facilitador da aprendizagem, fonte de prazer e alegria, apontou a sua importância como agente motivador.

Souza (2007) aborda a questão do humor em sala de aula e afirma que as piadas em inglês são importantes não só para o aprendizado da língua, mas para criar uma atmosfera relaxante e bem-humorada na sala de aula. No entanto, vale ressaltar que atividades humorísticas são válidas, mas não devem ser usadas frequentemente, para não se tornarem cansativas, contribuindo para o resultado contrário ao esperado no que diz respeito à motivação para o ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Com base nas pesquisas citadas podemos considerar que vários fatores podem influenciar na motivação do aluno para aprender inglês. Dentre eles podemos citar o contexto e as condições físicas adequadas do ambiente escolar. Quanto à prática pedagógica, o professor deve explicitar os objetivos da aula, usar materiais com enfoque comunicativo que estimulem o protagonismo discente, trabalhar com atividades que tratem da realidade do aluno, como o humor e músicas, por exemplo.

Justificativa

O presente trabalho justifica-se por acreditar que o professor tem o desafio de trabalhar a partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos, visando adaptar o seu planejamento de acordo com sua realidade de maneira motivadora de modo a incorporar diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de enriquecimento como foco de uma autonomia comunicativa para o aluno.

Perguntas de pesquisa e objetivos

Com base no mapeamento sobre pesquisas voltadas ou relacionadas ao tema motivação e refletindo sobre a importância da língua inglesa e a realidade encontrada na sala de aula, foi possível formular as seguintes questões de pesquisa:

O que motiva os discentes no que se refere ao ensino-aprendizagem do referido idioma?

Qual é a relação da motivação do aluno com a prática pedagógica?

Segundo Tapia e Fita:

Fazer-se essas perguntas implica o reconhecimento do papel do contexto como ativador da motivação e do interesse em aprender. Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que tem de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre. (TAPIA; FITA, 2015, p. 14).

A busca das respostas aos questionamentos nos levou à proposição dos seguintes objetivos para esta pesquisa:

Objetivo geral: identificar e analisar fatores motivadores e suas variáveis no processo de ensino - aprendizagem de Língua Inglesa no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual.

Como objetivos específicos foram definidos os seguintes:

- a) identificar o que (des)motiva os alunos em relação ao ensino - aprendizagem da Língua Inglesa;
- b) analisar as atividades consideradas motivadoras e a sua relação com a prática pedagógica da professora da classe;
- c) identificar as diferenças de motivação para aprender inglês dos alunos do diurno e do noturno.

Estrutura do trabalho

Apresentada a introdução, os questionamentos e objetivos desta pesquisa, será detalhada, a seguir, a estrutura do estudo realizado.

A seção 2 trata dos fundamentos que orientaram a análise e discussão dos dados obtidos. O referencial teórico sobre motivação foi apoiado principalmente em Gardner (1985,2001), Gardner e Lambert (1959), Dörnyei (2001,2005), em Dörnyei e Ushioda (2011).

Para a análise dos saberes e da prática pedagógica do professor, os principais fundamentos foram buscados em Borges (2004), Gimeno Sacristán (1998, 2000, 2013) e Tardif (2002).

A seção 3 apresenta os passos metodológicos desta pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, de acordo com Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em uma cidade do interior de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram alunos voluntários de duas classes regulares do 3º ano do Ensino Médio Regular que aceitaram participar da pesquisa, sendo 24 discentes do período diurno e 19 do período noturno por meio de questionário.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da classe e com a coordenadora do Ensino Médio. A inclusão da coordenadora dentre as participantes da pesquisa se justifica em razão do apoio dessa profissional às atividades de ensino de LI.

Para Tardif e Lessard:

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.38)

Nesse sentido Libâneo (2001) destaca a importância do trabalho do coordenador dentro das escolas:

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

O material didático utilizado também foi analisado.

A seção 4 traz a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta de dados. Com base nos autores que fundamentaram a pesquisa, as respostas dos questionários aplicados aos alunos foram agrupadas em tabelas e/ou gráficos com vistas a identificar fatores de resistência ou de motivação explicitados com relação à aprendizagem da Língua Inglesa e relacionados às respostas obtidas a partir das entrevistas com a professora e com a coordenadora.

A última seção é dedicada às considerações finais, revisita os objetivos propostos e destaca algumas conclusões baseadas nos resultados obtidos durante a análise dos dados.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção trazemos o arcabouço teórico que sustentou a presente investigação.

Primeiramente, tratamos das definições de motivação em LI. Na sequência, apresentamos a motivação na aprendizagem de língua inglesa e os fatores que interferem na motivação dos aprendizes. Em seguida, abordamos os fundamentos sobre os saberes docentes e, por último, sobre a prática docente.

1.1 O conceito de motivação

Para compreender a palavra **motivação** faz-se necessário recorrer a sua raiz etimológica cuja origem vem do verbo latino *movere*, que significa mover, é considerada como algo que “move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação e a persistir em uma ação” (USHIODA, 2008, p.21).^{1 2}

Segundo o Dicionário Aurélio Online (2018) a motivação “é o ato de motivar, exposição de motivos ou causas, conjunto de fatores psicológicos, conscientes ou não, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que determinam certo tipo de conduta em alguém”.

Pode ser usada em diferentes contextos e com diferentes significados.

Apresentaremos na próxima subseção considerações sobre motivação voltadas especificamente para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LEM).

1.1.1 A motivação na aprendizagem de língua inglesa

Embora amplamente utilizada na área de Psicologia, a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras apresenta algumas especificidades que serão o foco do nosso interesse nesta pesquisa.

Desde a década de 50, pesquisadores vêm analisando o fenômeno da motivação na aprendizagem da língua (LI). De acordo com Dörnyei (2001; 2005), o primeiro impulso para os estudos da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras surgiu dos psicólogos sociais. Robert Gardner, Ph.D. em Psicologia, membro do Conselho Canadense de Psicologia, escreveu dois livros relacionados à aquisição de segunda língua, juntamente com Wallace

¹ As traduções, cujos originais estão em inglês, foram inseridas em nota de rodapé e são de responsabilidade do autor.

² [...] moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action.

Lambert e seus colegas, que atestaram essa diferença entre a motivação para a aprendizagem de línguas e a motivação para aprender outras disciplinas escolares.

Segundo Williams (1994 *apud* DÖRNYEI, 2005, p. 68)³ “a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, ou um sistema de regras, ou a gramática; ela envolve uma modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser.”

Outra razão dessa diferença entre a área da aprendizagem de línguas estrangeiras e a Psicologia é que, para se obter o domínio de uma língua estrangeira, são requeridas atividades de longo prazo e, de acordo com Dörnyei (2001, p.16), a “motivação não permanece constante durante o curso de meses ou anos.”⁴

Nesse caso é preciso que a motivação seja mantida por muito tempo, o que não é necessário com atividades que são realizadas no curto prazo.

Pode-se observar, ainda, que os fatores motivacionais atuam de forma diferente em indivíduos diferentes, ou até no mesmo indivíduo em momentos diferentes.

A partir da década de 1990, vários pesquisadores começaram a questionar as teorias de Gardner, dentre eles destacamos o húngaro Zoltan Dörnyei, que, atualmente, é um dos pesquisadores mais relevantes no campo de pesquisas sobre motivação. Dörnyei (2005) sugere uma divisão dos estudos motivacionais em 4 fases: *o sociopsicológico, o cognitivo, o orientado para o processo e o sociodinâmico*.

Alertamos que essa divisão em fases não é exata, apenas têm um caráter mais didático, proposta por Dörnyei (2005) e retomada por Dörnyei e Ushioda (2011) o que é útil para que se possa ter uma visão geral e uma melhor compreensão da trajetória dos estudos na área.

No primeiro período chamado de *sociopsicológico (de 1959 a 1990)*, podemos dizer que a motivação era vista por Gardner e seus seguidores como um traço estável, estando relacionada ao grau de esforço e persistência dos indivíduos na realização das tarefas, definida como uma força que impulsiona o ser humano, dependente do esforço, desejo e atitudes positivas em relação ao estudo da língua. Ao integrar a psicologia individual e social, Gardner fez com que os pesquisadores passassem a considerar o contexto social no estudo da motivação.

Gardner (2001) afirma que definir motivação não é uma tarefa simples, por isso ele prefere partir da caracterização dos “indivíduos motivados” que expressam esforços em

³ The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being.

⁴ Motivation does not remain constant during the course of months and years.

alcançar os objetivos, têm expectativas, são autoconfiantes em relação ao próprio desempenho. As razões para este comportamento são chamadas de motivos, isto é, o que os impulsiona a agir em busca do alcance de seus objetivos é a motivação causada pelas razões (motivos) em alcançá-los.

Gardner (1985 *apud* DÖRNYEI, 2001 p. 49) trata do modelo socioeducacional que propõe duas razões que levam ao desejo de aprender uma L2:

a) *orientação integrativa* que se refere ao desejo de interagir com o grupo da língua-alvo, implicando respeito a outros grupos culturais e estilos de vida, podendo envolver uma total identificação com a comunidade-alvo;

b) *orientação instrumental* que visa benefícios práticos para aprender a língua, tal como um bom emprego, salário maior, ou uma meta acadêmica, sem se referir a nenhum interesse em se aproximar da comunidade-alvo.

Embora tenham sofrido críticas, as teorias de Gardner ofereceram a base para outras teorias sobre motivação para a aprendizagem de uma segunda língua.

Na década de 90, iniciou-se o segundo período denominado por Dörnyei (2005) de *cognitivo-situacional*, que se caracteriza por adotar uma perspectiva orientada para os contextos de aprendizagem e para as necessidades dos alunos, considerados mais importantes que o contexto social. Valoriza situações reais de aprendizagem, considerando as atitudes, crenças que influenciam o comportamento dos indivíduos, cujos resultados são importantes para o entendimento da motivação, principalmente ao relacioná-la a fatores da situação de aprendizagem. Surgem duas novas teorias voltadas ao estudo da motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras: a da autodeterminação e a da atribuição.

Teoria da Autodeterminação: elaborada pelos psicólogos americanos Edward Deci e Richard Ryan, que dividiram a motivação em intrínseca e extrínseca.

Na motivação intrínseca, o aprendente realiza atividades de aprendizagem pelo prazer em aprender a língua. Já na motivação extrínseca, o aprendente tem um motivo externo (como passar em um exame ou conseguir um melhor emprego).

Teoria da Atribuição: o principal proponente desta teoria foi o psicólogo americano Bernard Weiner. Esta teoria trabalha com experiências passadas de sucesso ou fracasso, ligando-as aos esforços empreendidos para realizações futuras, formando assim atribuições causais (DÖRNYEI, 2001).

O terceiro período conhecido como *orientado para o processo* tem como base o fato de a motivação ser um processo dinâmico e sofrer mudanças no decorrer do tempo. Dörnyei elaborou o modelo processual de motivação que apresenta uma divisão da motivação em

segmentos temporais, que são organizados em três fases, a saber: a fase pré-acional, a fase acional e a fase pós-acional.

A fase pré-acional “diz respeito ao processo de escolha de um rumo de ação a ser realizada” (DÖRNYEI, 2001, p. 87)⁵. A partir do estabelecimento do objetivo, forma-se a intenção, que é uma espécie de comprometimento na realização do objetivo e que pode ser conceituada como o processo de “pensar o quão viável e desejável são as opções disponíveis, bem como visualizar as possíveis consequências da ação potencial do indivíduo” (DÖRNYEI, 2001, p. 94)⁶

A fase acional é aquela na qual motivação precisa ser mantida. Sua ênfase está na implementação e continuidade da ação, motivo pelo qual essa dimensão motivacional é chamada de “motivação executiva”, que “energiza a ação enquanto ela está sendo realizada” (DÖRNYEI, 2001, p. 85)⁷

O processo motivacional é conduzido à fase pós-acional, que “envolve uma retrospectiva crítica depois que a ação tenha sido concluída ou cessada” (DÖRNYEI, 2001, p. 85)⁸.

Após reconhecer as limitações desse modelo Dörnyei e Ushioda (2011) apontam ainda para o surgimento de um quarto período - *o sociodinâmico*, cujos estudos são baseados na teoria da complexidade.

Neste período há críticas quanto ao tratamento da motivação como um fenômeno isolado e linear visto que os estudantes geralmente estão engajados em uma quantidade de atividades diferentes.

Nesse contexto a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer ao mesmo tempo em que outros tipos de aprendizagem, ou mesmo aprendizagem de outras línguas também ocorrem.

À luz das considerações supracitadas faz-se necessário conhecer as variáveis que influem no interesse e na motivação com que os alunos enfrentam as tarefas escolares. Esses são os pontos que passaremos a considerar na próxima subseção.

⁵ [...] concerns the process of choosing a course of action to be carried out.

⁶ [...] weighing the feasibility and desirability of the available options, and visualizing the possible consequences of one's potential actions.

⁷ [...] energizes action while it is being carried out.

⁸ Involving critical retrospection after action has been complete or terminated.

1.1.2 Fatores que interferem na motivação

Segundo Dörnyei (2001), a motivação é vista como algo que se modifica e sofre variações podendo ser classificada como motivação intrínseca e extrínseca.

Com base nos fatores influenciadores da motivação presentes na literatura podemos estabelecer a relação ilustrada na figura 1:



Figura 1: Fatores influenciadores da motivação

Fonte: adaptado de CROOKES; SCHMIDT, 1991)

Neste esquema, segundo os autores supracitados, os alunos que possuem fatores internos influenciadores da motivação para aprender, envolvem-se e concentram-se nas atividades com prazer e satisfação. Como exemplos de motivação interna ou intrínseca podemos citar:

- I. Objetivos: as metas ou objetivos guiam a atenção do aluno para que ele os alcance.
- II. Crenças: influenciam a motivação tanto positiva quanto negativamente.

Ex. Se os indivíduos, por exemplo, acreditam na qualidade do ensino em um determinado contexto, se sentirão motivados e se esforçarão e persistirão na realização de certas atividades, principalmente aquelas que os ajudem a alcançar seus objetivos.

III. Expectativas: referem-se às crenças sobre ocorrências futuras; podem ser altas quando correspondidas (motivação) ou baixas (desmotivação).

Sobre a motivação externa ou extrínseca, o aluno tem como objetivo principal a aprovação familiar e social e se empenha para demonstrar suas potencialidades mediante uma recompensa ou reconhecimento externo a ser recebido ao final do cumprimento da tarefa

(dinheiro, prêmio, presente, elogio). Nesse caso, o êxito para a realização da tarefa é um meio para alcançar uma meta externa. No ambiente escolar, a motivação do aluno é muitas vezes controlada por motivadores extrínsecos, como elogios, notas em trabalhos, avaliações e prêmios.

Ainda sobre os fatores externos influenciadores da motivação para aprender, Dörnyei (2001) afirma que os alunos podem sofrer diversas influências provenientes do contexto de aprendizagem:

a) A influência dos pais: é bem forte e pode ser:

- direta, com papel ativo dos pais (apoio, estímulo aos estudos) ou
- indireta, com papel passivo dos pais (transmitem atitudes positivas em relação à aprendizagem e aos povos e cultura estudados).

b) A influência do grupo: pode revelar certas características da (des)motivação dos alunos (refere-se à competitividade, cooperação ou individualidade).

Exemplo: Medo de ser isolado, tachado de nerd.

c) A influência da escola: consideram-se diferentes contextos de ensino/aprendizagem, como por exemplo, escola pública e escola de línguas.

d) A influência dos professores: os comportamentos e a personalidade do professor refletem no seu estilo de ensino; a apresentação da tarefa, o esclarecimento do propósito do valor prático da mesma e o *feedback* modelam a motivação do aprendiz, pois afetam o estado emocional à medida que contemplam, ou não, suas expectativas.

Apresentados alguns fundamentos sobre motivação para a aprendizagem de LI, tratamos, a seguir, dos principais autores que ofereceram suporte à análise dos saberes docentes da professora participante da pesquisa.

1.2 Os saberes docentes

Nesta subseção apresentamos as contribuições dos principais autores que fundamentaram nossa análise dos saberes docentes, Tardif (2002) e Borges (2004).

Maurice Tardif é um pesquisador canadense, professor graduado em Filosofia e Sociologia. É titular da Universidade de Montreal no Canadá e dirige um dos mais importantes centros de pesquisas sobre a profissão docente do mundo.

O autor nos orienta sobre a existência de quatro tipos diferentes de saberes docentes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os

saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais, a partir dos quais os professores orientam sua profissão, resumidos na figura 2:

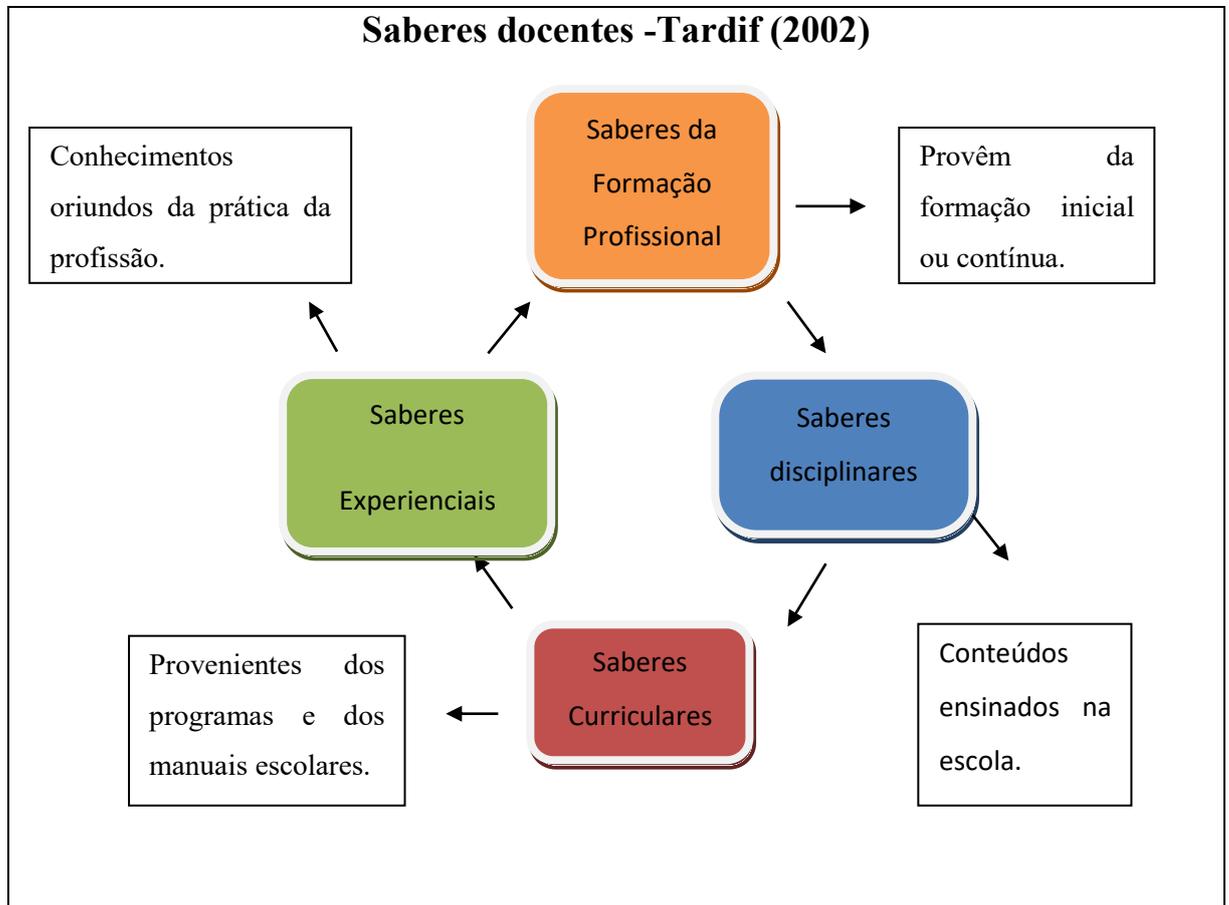


Figura 2: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

Fonte: Elaboração própria com base em Tardif (2002).

Segundo o autor, os **saberes da formação profissional** são aqueles originados da formação escolar dos próprios professores.

Os **saberes disciplinares** são aqueles selecionados pelas instituições universitárias e que se integram à prática docente (conteúdo científico, cultural e social);

Os **saberes curriculares** são provenientes dos programas e dos manuais escolares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e selecionados pela instituição escolar como modelo de conduta e de formação de cultura). Podem ou não serem produzidos pelos professores.

Os **saberes experienciais** são os mais valorizados, pois quanto maior a experiência, maior será a segurança e a capacidade de improvisação do professor.

Afirma que os saberes são individuais: dizem respeito a aspectos particulares do professor (características pessoais, história de vida, crenças, visão de mundo, etc.)

E também podem ser coletivos: saberes partilhados por uma coletividade, ou um conjunto de professores, em diferentes áreas de conhecimento ou níveis de ensino.

Segundo Tardif esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p.38).

Dependendo da atividade desenvolvida em sala de aula, um professor, subjetivamente, pode mobilizar os saberes que considera mais eficazes.

Resumindo, o saber do professor “é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. (TARDIF, 2002, p. 54).

Para a análise dos saberes docentes, Tardif leva em conta a temporalidade e a origem dos mesmos, bem como os modos de integração ao trabalho docente, de acordo com o quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Classificação dos saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docentes
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF, 2002 p.63)

Para Tardif (2002), os saberes mobilizados pelos professores na sua atividade profissional podem interferir diretamente em suas formas de trabalhar.

Evidencia que o processo de constituição da identidade profissional do professor refere-se às experiências do presente, do passado e às situações vivenciadas em contextos diferenciados.

Segundo Cecília Borges (2004), professora na Universidade de Montreal, no Departamento de Psicopedagogia da Faculdade de Ciências da Educação e que há mais de 15 anos se interessa pela problemática dos saberes, do trabalho e da formação docente, o saber do professor começa a ser constituído mesmo antes de sua formação acadêmica:

O saber docente é tomado como uma competência que se constrói nos diferentes processos de socialização profissional e até pré-profissional, isto é nos diferentes grupos e contextos da vida social de que participa o sujeito: grupo familiar, escola, universidade, associações, sindicatos etc. (BORGES, 2004, p.28).

Considera que as estruturas dos programas de formação, assim como das escolas atuais, são antigas e distantes da realidade.

Na literatura produzida nas duas últimas décadas, e mesmo na mais recente, a crítica às faculdades de educação, ao caráter disciplinar dos programas de formação de professores e seu distanciamento da realidade profissional [...] as pesquisas destacam que os professores são mal preparados para assumir as tarefas relativas ao ensino [...] sobretudo nos primeiros anos de trabalho [...]. (BORGES, 2004, p.33).

Alerta que, logo nas primeiras experiências, os professores recém-formados descobrem que seus conhecimentos adquiridos na faculdade não se aplicam bem ao cotidiano escolar.

Comenta o fato de que o professor não deve ter apenas o domínio dos conhecimentos da matéria que leciona, mas também deve adquirir “o domínio de competências que qualifiquem o seu agir profissional, junto a uma clientela cada vez mais heterogênea e em relação à qual deve saber dirigir-se, tanto no individual como no coletivo”(BORGES, 2004 p.36)

A autora declara que os professores devem dominar um conhecimento e dar conta do saber ensinar.

O docente [...] pode pensar, previamente, sobre os problemas de sua sala de aula, formas de apresentar os conteúdos etc., a partir de proposições e ou de modelos empíricos da realidade estabelecidos antecipadamente, mas ele, também, pode pensar durante a ação, ou até mesmo agir sem pensar, mobilizando saberes já incorporados através de esquemas e, refletir após a ação. (BORGES, 2004, p.50).

Outro fator relevante é que os saberes dos professores também advêm da interação estabelecida com alunos, colegas, cursos de formação, dentre outros.

1.3 A prática docente

Para analisar a prática pedagógica da professora de terceiro ano do Ensino Médio e da coordenadora, tomamos como base teórica Gimeno Sacristán (1998, 2000, 2013) que nos orienta que, sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas.

Gimeno Sacristán (2000), pesquisador espanhol estudioso de questões curriculares e de problemas da escola pública, determina que o currículo deve ser entendido como um processo que envolve uma multiplicidade de relações em diversos âmbitos.

Afirma que as concepções sobre currículo, bem como sua concretização, como resultados de mudanças acontecem por pressões históricas, sociais e econômicas que interferem na lógica da escola. Decisões sobre os conteúdos valorizados e que merecem ser incluídos no currículo variam pelas razões acima citadas.

Para Gimeno Sacristán (2000, p.34) é impossível pensar a prática pedagógica separada do currículo por ele definido como “o projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada”

Nesse sentido, propõe os seguintes critérios para selecionar os componentes do currículo:

- buscar os elementos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana;
- as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática;
- as que sejam úteis para que o aluno defina, determine e controle sua vida;
- as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer;
- e as que proporcionem conceitos, habilidades técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.60).

Defende uma educação compreensiva, na qual se realiza um currículo básico igual para todos.

Com o intuito de compreender a complexidade da conceituação de currículo, bem como possibilitar uma reflexão ampla sobre o seu significado, Gimeno Sacristán (2013) propõe um

modelo de interpretação do currículo no qual descreve as cinco fases como mostra a figura 3, a seguir:

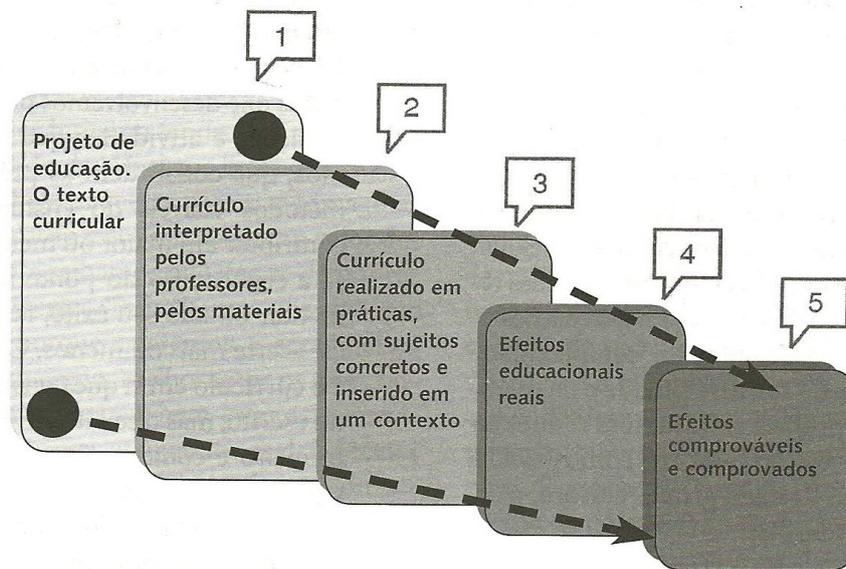


Figura 3: Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.

Fonte: Gimeno Sacristán (2013, p.26).

1 - O texto curricular ou Currículo oficial como também é chamado – refere-se aos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, LDB , PCNs, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares e os documentos elaborados pelas Secretárias dos Estados);

2 - Currículo interpretado pelos professores - modelos em materiais, guias que apresentam o currículo ao professor, por exemplo, livros didáticos;

3 - Currículo realizado em práticas com sujeitos concretos e inserido em um contexto– o âmbito das práticas organizativas, por exemplo, projeto político pedagógico da escola e planos de ensino;

4 - Efeitos educacionais reais - currículo na ação – o âmbito da reelaboração na prática, trabalho realizado pelo professor em sala de aula;

5- Efeitos comprováveis e comprovados -currículo avaliado – o âmbito das práticas de controle, são avaliações de larga escala nos âmbitos internacional, nacional e estadual.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p.14), “o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade”, uma prática não está ligada apenas às exigências do currículo mas também às intenções do professor e para desenvolvê-lo pode-se partir de três considerações:

a) Condições da situação na qual se realiza: embora se tenha uma prática institucionalizada, pelo menos em parte poderá ser moldada pelo professor;

b) O currículo dado aos professores e aos materiais: mesmo com o auxílio de guias curriculares, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser realizado por meio de ações para que seja significativo para o aluno;

c) Um grupo de alunos por possibilidades e necessidades concretas: faz -se necessário considerar a vida pregressa e as necessidades individuais dos alunos.

A prática pedagógica, para Gimeno Sacristán (2000, p. 202) é “algo fluido, fugaz, difícil de aprender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos”. Pode ter muitos determinantes, difíceis ou não de serem controladas, dependendo da experiência do professor.

Uma forma de apreender a prática pedagógica é debruçar-se sobre as tarefas/atividades do professor. Para ele,

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema dinâmico, regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.209).

Aponta que a tarefa propõe padrões de comportamento, pois

[...] sugere ao aluno como deve aprender, de que forma fazê-lo, como executar um trabalho, como fazê-lo, que rendimento se considera mais valioso porque é o valorizado como mais relevante e o que se espera dele; enfim, quais as atitudes e os padrões de conduta que produzem mais sucesso nos contextos educativos, introjetando tudo isso em valores de referência para o próprio autoconceito pessoal como aprendiz e em diferentes áreas curriculares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.225).

Para o autor o conjunto de tarefas/atividades realizadas pelo professor podem oferecer um retrato de sua prática pedagógica.

Considera que as tarefas são homogêneas:

O sistema educativo, como cultura de usos e comportamentos, tem, precisamente, continuidade por meio das tarefas bastante homogêneas que nele se praticam. Existe uma série delas que, com uma estrutura parecida [...] pode ser encontrada em todas as áreas do currículo e em boa parte dos professores. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.216).

Sendo assim, podemos notar que a prática de ensino é estável ao longo do tempo.

O autor configura como prática docente tarefas ligadas à orientação dos alunos dentro e fora da sala de aula em relação a assuntos pessoais e acadêmicos, atividades de coordenação e gestão na escola.

Menciona a existência de tarefas mecânicas como fazer a chamada, por exemplo. Acrescenta atividades de atualização profissional, bem como atividades culturais pessoais, entre as quais ir ao cinema, ao teatro, etc.

Resumindo, para Gimeno Sacristán (2000), o conceito de prática pedagógica não pode ser desvinculado do conceito de currículo e abrange aspectos pessoais e institucionais. O autor destaca que, na sua prática pedagógica, os professores são influenciados por fatores pessoais, escolares (espaço, a organização do tempo, a seriação, os recursos disponíveis, o número de alunos por turma), extraescolares (políticas educacionais vigentes), e por aspectos relacionados a sua formação profissional.

Apresentados os principais fundamentos que apoiaram nossa análise, trazemos na seção 2 o percurso metodológico da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o parecer número 2.337.056.

Para a consecução dos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. De acordo com a definição de Bogdan e Biklen (1994, p.51) “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”.

Este estudo preenche as cinco características de uma investigação qualitativa mencionadas pelos autores, a saber: os dados foram coletados diretamente do ambiente escolar, tendo os alunos do terceiro ano do ensino médio, a professora dos alunos e a coordenadora da instituição como fontes diretas; os resultados obtidos foram descritos e analisados, com base nos fundamentos teóricos adotados. Selecionamos procedimentos que permitiram considerar as experiências do ponto de vista dos informadores mencionados, outra característica apontada por Bogdan e Biklen.

A seguir, serão detalhados o contexto da escola, os sujeitos envolvidos, instrumentos/procedimentos e formas de análise.

2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em uma cidade do interior de São Paulo.

A escola, que foi fundada em 1953, funciona num prédio com dois andares, que possui vários recursos: laboratórios (de informática e de química), biblioteca, anfiteatro, quadra coberta, sala dos professores, entre outros.

Por localizar-se em um ponto de convergência entre bairros da cidade, recebe alunos oriundos dessas localidades, inclusive de um bairro carente próximo. Atualmente conta com cerca de 1.274 alunos desde o sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos. Com a reorganização, é possível que, futuramente, seja uma escola apenas de Ensino Médio.

Além disso, é sede de um Centro de Estudos de Línguas, doravante CEL, que oferece cursos de idiomas à comunidade.

No período noturno há extensão de uma Escola Técnica Estadual do Centro Paula Souza (ETEC) da mesma cidade que usa o prédio para oferecer cursos técnicos.

A escola é referência no esporte, pois seu corpo discente representou, inúmeras vezes, o município em campeonatos estaduais.

Outro destaque é a sua banda de fanfarra que se apresenta em muitos eventos da cidade, sobretudo no desfile de Sete de Setembro.

Possui ainda uma página em rede social, na qual todos os eventos da escola são divulgados à sociedade.

2.2 Sujeitos

Participaram da pesquisa 43 alunos voluntários de duas classes regulares do 3º ano do E.M. Regular sendo 24 do período da manhã e 19 do período diurno. Todos assinaram o Termo de Assentimento - TA (Apêndice B); os pais dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice C), autorizando seus filhos a participarem da pesquisa. Para manter sigilo em relação aos nomes dos discentes usaremos A) para os alunos do diurno e (B) para os do noturno seguidos de números. Exemplo: A1, B2.

Participaram também a professora responsável pela disciplina de Língua Inglesa nos dois 3ºs anos e a coordenadora do Ensino Médio. Ambas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Apêndice D e Apêndice E, respectivamente.

Todos os participantes da pesquisa foram orientados sobre os objetivos, riscos, benefícios, informados sobre a possibilidade de interromperem a mesma a qualquer momento, sem qualquer prejuízo e/ou solicitar esclarecimentos à pesquisadora sempre que necessitassem.

2.3 Instrumentos/procedimentos

Para a coleta de dados, foram selecionados os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas, questionário e análise documental.

Entrevistas semiestruturadas

A opção por entrevistas semiestruturadas com a professora da classe e com a coordenadora se justifica com base em Bogdan e Biklen (1994 p.135), que afirmam que as entrevistas semiestruturadas apresentam a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Consideramos a entrevista um instrumento capaz, por meio do discurso da professora, de promover a reflexão sobre a sua própria prática, com o apoio de Borges:

Nesse sentido o discurso é tratado enquanto uma capacidade e ao mesmo tempo uma possibilidade, que faz emergir a natureza reflexiva dos docentes em relação àquilo que são. Conhecem, fazem, pensam, julgam, usando sua racionalidade, com todas as contradições e idiosincrasias que possam estar presentes em sua fala. (BORGES, 2004 p.92-3).

A entrevista com a professora teve como principal objetivo obter algumas informações sobre sua trajetória de formação profissional e sobre as práticas de LI por ela consideradas como motivadoras. (Apêndice F- Roteiro de entrevista com a professora).

A coordenadora forneceu informações sobre algumas atividades de orientação desenvolvidas com os professores na área de ensino de inglês bem como esclareceu dúvidas sobre aportes pedagógicos oferecidos à referida disciplina (Apêndice G- Roteiro de entrevista com o coordenador).

Com a prévia autorização das mesmas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise, seguindo a orientação de Gil (2008, p.119) para quem “A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”.

Questionário (Apêndice H)

O questionário foi elaborado com questões abertas (que possibilitam mais autonomia nas respostas) e fechadas (mais direcionadas ao assunto) para, entre outras informações, verificar a motivação ou não para a aprendizagem de LI bem com algumas práticas que consideravam motivadoras.

Foi aplicado pela pesquisadora dentro da sala de cada turma, em horário regular de atividades escolares, no fim do mês de outubro de 2017. Inicialmente os alunos foram esclarecidos sobre a importância de responderem às perguntas, pois os resultados da pesquisa trariam uma contribuição importante para o ensino de inglês de forma mais motivadora. Em seguida, os alunos receberam folhas impressas com as questões que foram lidas em voz alta pela pesquisadora, sanando quaisquer dúvidas, antes de responderem as mesmas.

Os dados obtidos no questionário foram tabulados, comparados e organizados considerando a frequência das respostas obtidas.

Os resultados obtidos foram analisados com base nos fundamentos teóricos selecionados para esta pesquisa.

Análise documental

O conceito de análise documental utilizado nesta pesquisa está de acordo com Gil (2008, p.5):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Considerando o papel do material didático utilizado pelos professores como elementos importantes na motivação dos alunos, foi necessário analisar os Cadernos do aluno, utilizados em ambos os períodos, que integram o material distribuído gratuitamente pela secretaria estadual de educação para as escolas públicas, bem como o livro didático *High up* utilizado com os alunos do curso diurno.

2.4 Formas de análise

Os resultados da entrevista com a professora foram analisados com base na fundamentação teórica adotada, buscando configurar sua trajetória profissional bem como as principais características de sua prática docente.

Considerando que a prática pedagógica, segundo Gimeno Sacristán (2000, 2013), não pode ser analisada separadamente do contexto educacional em que está inserida, procuramos obter informações da coordenadora sobre oportunidades de formação continuada para os professores de LI, apoio pedagógico e condições materiais para o trabalho docente, entre outras.

As respostas dos questionários aplicados aos alunos foram inicialmente agrupadas em tabelas e /ou gráficos com vistas a identificar fatores de resistência ou de motivação explicitados com relação à aprendizagem da LI e, posteriormente, relacionados às respostas obtidas a partir das entrevistas com a professora com a coordenadora.

O material utilizado pela professora constituído dos cadernos dos alunos e do livro didático foi analisado principalmente em relação aos temas abordados e às atividades propostas aos alunos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos por meio das entrevistas com a professora das classes e com a coordenadora da Instituição bem como por meio do questionário respondido pelos alunos. Os materiais didáticos utilizados pela professora também foram objetos de análise e serão apresentados inicialmente em razão da constante referência que a professora, a coordenadora e os alunos fazem a estes materiais.

3.1 O material didático utilizado

Descreveremos as características do Caderno do Aluno de inglês e do Livro didático *High up 3*. Analisar o material didático utilizado em aula pela professora das classes é importante, pois as atividades/tarefas neles contidas podem contribuir para a motivação dos alunos, por isso a forma e o conteúdo do material devem ser levados em conta. Sendo assim, é importante que possuam uma apresentação visual atraente, com imagens coloridas e níveis de estruturas linguísticas adequados à idade e cultura dos aprendizes.

3.1.1 O caderno do aluno do 3º ano do Ensino Médio⁹

Desde o ano de 2008, o governo do Estado de São Paulo implantou uma Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), visando unificar o ensino no Estado. Duas vezes ao ano educadores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem, por meio do programa São Paulo Faz Escola, o material de apoio, composto pelos Cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, bimestre e ano escolar.

As figuras, a seguir, ilustram o Caderno do Aluno:

⁹ A partir de 2019, os Cadernos do Professor e do Aluno não foram mais utilizados por causa da nova BNCC (2018).



Figura 4: Cadernos do aluno do 3ºano do Ensino Médio (Volumes 1 e 2)
Fonte: <http://blog-cadernodoaluno.blogspot.com.br/2010/02/ingles-vol-1-3-ano.html>



LEARNING TARGETS

Neste Caderno, você fará atividades relacionadas a dois temas: 1) *Volunteer work as professional experience* e 2) *First job*. Essas atividades vão ajudá-lo a:

1. Reconhecer a organização de um texto informativo descritivo e um relato pessoal de uma experiência (*testimonial*).
2. Conhecer adjetivos que descrevem as qualidades de um voluntário.
3. Relacionar informações, apoiado em inferências.
4. Inferir significados para compreender a mensagem de um texto.
5. Levantar hipóteses sobre o assunto de um texto e verificá-las com base na leitura.
6. Identificar palavras cognatas para auxiliá-lo na compreensão de um texto.
7. Reconhecer os usos do tempo verbal presente simples.
8. Reconhecer os usos do tempo verbal presente perfeito.
9. Elaborar um relato pessoal de uma experiência (*testimonial*).
10. Reconhecer as características e a organização de um anúncio de emprego.
11. Identificar os diferentes tipos de informação veiculados em um anúncio de emprego.
12. Reconhecer o significado de abreviações em anúncios de emprego.
13. Reconhecer o uso de verbos que indicam diferentes habilidades.
14. Identificar palavras cognatas ou próprias da língua inglesa como recurso para compreender um texto.
15. Elaborar um anúncio de emprego.
16. Trabalhar em equipe, assumindo funções e contribuindo para o trabalho em grupo.

Figura 5: Índice do Caderno do Aluno (Volume 1)

Fonte: <https://pt.slideshare.net/diogo087/3-caderno-do-aluno-2014-2017-vol1baixacleminglesem3s>

THEME 1

VOLUNTEER WORK AS PROFESSIONAL EXPERIENCE



SITUATED LEARNING 1

LEARNING ABOUT VOLUNTEER WORK

1. Read the definition of “volunteer” and answer: What kind of text is this? Where can you find it? What is its purpose?

VOLON (France) – *Idiom on Leki Test, southern Ontario, Canada. Or too much walking/for before*

VOLUNTEER – A volunteer can be a teenager or an adult who works in a community, organized or not, in different kinds of activities for the benefit of the natural environment or social issues. A volunteer donates his/her time, work, and talent without getting paid or receiving compensation for services rendered.

VOLUNTEER PARK (Seattle, USA) – *Idiom on Leki Test, southern Ontario, Canada. Or too nice to*

2. Have a look at the following text and answer the questions.

- a) What is the text about? _____
- b) Who is the target reader? _____
- c) What kind of projects are there? _____

Volunteer projects in Brazil

There are many opportunities for volunteer work in Brazil. Have a look at these projects.

Children's hospitals: volunteers can work at hospitals that assist poor children with all kinds of diseases. They can help at the kitchen, and even play with children at the physical therapy room. Volunteers can also work at the playroom in the pediatric area, play or do arts and crafts with the children.

Support houses: many hospitals have support houses that _____ (to accommodate) children and teenagers under treatment. Since time _____ (to pass) slowly for them, they _____ (to like) to play with volunteers in activities such as chess, dominoes, bingo, music, and arts.

Childcare and recreation: volunteers can work at preschools with children from underprivileged families in different cities in Brazil. The preschools admit children aged 1-6. The volunteers can take part in the classroom lessons and in different activities, such as art projects, games, play time, and outdoor recreation. Giving attention and affection to the children is an essential part of the work.

English classes: volunteers can teach conversational English lessons for the community for an hour each day.

If you want further information about volunteer projects in Brazil, [click here](#).

Figura 6: Situação de Aprendizagem 1 (Caderno do Aluno -Volume 1)

Fonte: <https://pt.slideshare.net/diogo087/3-caderno-do-aluno-2014-2017-vol.1baixalcminglesem3s>. Acesso em: 23/12/2017

O material está voltado para o desenvolvimento de competências e foi desenvolvido por especialistas brasileiros da Educação. Além da versão impressa entregue às escolas, também pode ser acessado por meio da Secretaria Escolar Digital.

O Caderno do Professor, além de apresentar os conteúdos previstos, auxilia os docentes no preparo das aulas, apresentando sugestões de como trabalhar esses conteúdos em sala de aula. É necessário que o professor leia as orientações para realizar as atividades em inglês e apresente ou discuta os temas de maneira interativa com os alunos bem como realize atividades em grupo promovendo a interação entre eles para que a aprendizagem seja efetiva.

O CA de LEM, do terceiro ano do EM, traz atividades sobre tempos verbais, exercícios gramaticais, textos sobre modelos de currículos, trabalho voluntário, anúncio de emprego, ou seja, os alunos trabalham com temas do seu cotidiano. No entanto percebemos que, apesar do material apresentar gêneros textuais variados redigidos em LI, eles, na maioria das vezes, são seguidos de exercícios como os *Fill in the gaps* (Preencha as lacunas), ou *Match the columns* (Relacione as colunas) cujas respostas podem ser facilmente copiadas entre os colegas. Além disso, há poucas imagens e cores o que também não costuma ser muito motivador no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido segundo os PCNs (1998):

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise das necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. (BRASIL, 1998, p.24).

O foco na leitura, proposto pelo documento, não corresponde ao interesse na oralidade revelado pelos alunos em várias pesquisas.

De acordo com O'Connell (2015, p.148) “É verdade que o caderno do aluno apresenta algumas falhas como as temáticas repetitivas, textos longos e monótonos”.

De certa forma os conteúdos atendem à proposta do Currículo Paulista, mas exige do professor habilidade para buscar alternativas metodológicas que melhor se apliquem a cada situação.

A opinião dos envolvidos nesta pesquisa sobre o referido material será apresentada na seção que trata da análise dos dados coletados, pois fez parte de uma informação inserida no questionário aplicado aos alunos e nas entrevistas com a professora e com a coordenadora.

3.1.2 O livro didático *High Up 3*¹⁰

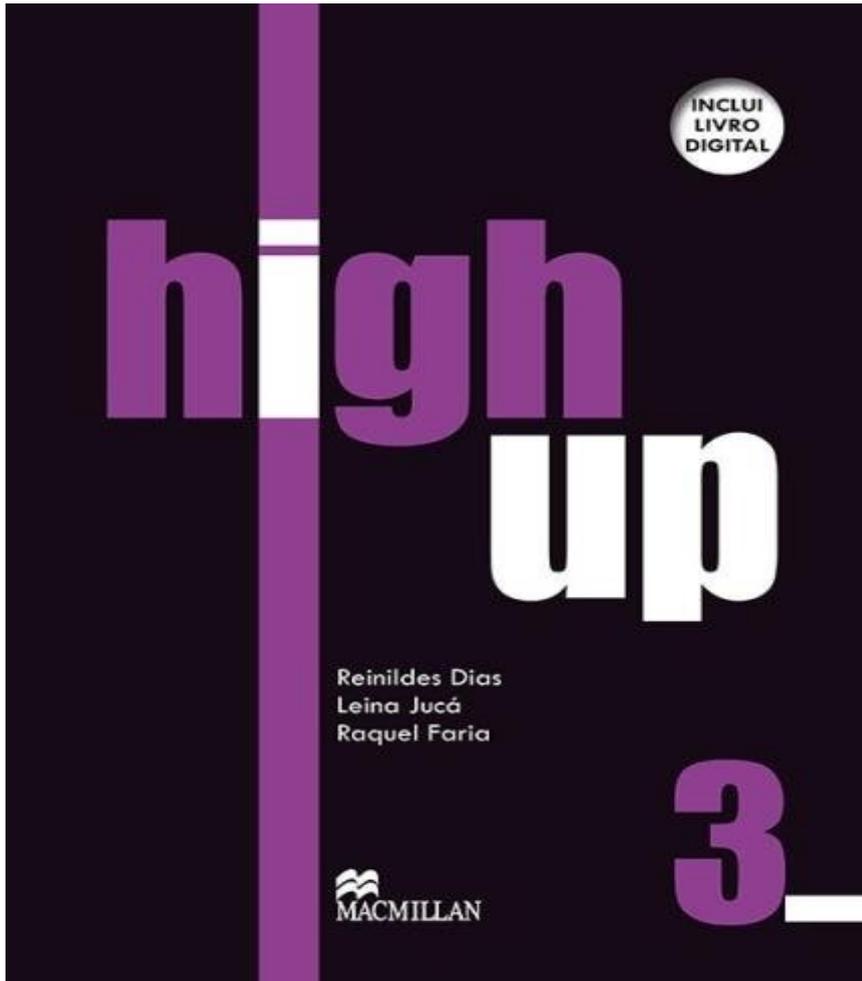


Figura 7: Livro didático *High Up 3*

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/high-up-3-students-book-with-audio-cd-digital-book-7045575.html>
Acesso em: 07 set. 2018.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo governo federal, é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem o objetivo de oferecer a alunos e

¹⁰ A partir de 2018, o livro *High Up* deixou de ser utilizado, sendo substituído pelo *Way to Go* da Editora Ática.

professores de escolas públicas de EF e EM, livros didáticos e dicionários para apoio ao processo de ensino - aprendizagem.

Neste caso, o livro didático adotado pela professora participante da pesquisa é o *High up 3*, da Editora Macmillan do Brasil que foi elaborado por três autoras brasileiras pesquisadoras do campo de estudos linguísticos: Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria (2014).

Faz parte de uma coleção de três livros, aprovada pelo PNLD-2015, destinada para o ensino de inglês a todas as séries do EM. A coleção é composta pelo livro do professor, livro do aluno (nas versões impressa e digital) e o cd de áudio para ouvir as lições.

Na apresentação dos conteúdos as autoras mesclam a língua materna com a língua inglesa. O livro contém exercícios que compreendem as quatro habilidades a serem ensinadas: ler, escrever, falar e ouvir. As duas últimas são as que mais chamam a atenção dos alunos, podendo motivá-los e torná-los comprometidos com a sua aprendizagem de LE.

Cada unidade é precedida de uma página ilustrada e bem colorida que apresenta o tema aos alunos. Trabalha com diversidades textuais, exercícios com complexidades variadas e questões que já caíram na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É possível perceber que vários exercícios presentes no LD poderão ser utilizados como complementares aos fornecidos pelo Caderno do Aluno de inglês.

Dessa forma, a relação de ensino-aprendizagem será mais produtiva para todos. O professor que trabalha com as quatro habilidades pode treinar sua proficiência e os alunos se tornam mais motivados com aulas mais agradáveis e dinâmicas.

3.2 O que diz a professora sobre seus saberes, sua prática docente e o que (des)motiva os alunos

Iniciamos esta seção salientando a importância da figura do professor na questão da motivação.

Se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, e muito difícil que seja capaz de se comunicar a seus alunos com entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; e, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los. (TAPIA; FITA 2015, p. 88).

A escolha da professora participante da pesquisa foi feita com base no comprometimento que ela apresenta com seu trabalho, disponibilidade em conversar sobre suas práticas pedagógicas e também por lecionar em um terceiro ano diurno e outro noturno.

A entrevista, previamente agendada, foi realizada em uma sala de aula da própria escola aqui mencionada, durou aproximadamente 45 minutos e foi gravada com o prévio consentimento da docente.

Além da entrevista, destaco que também estão apresentadas aqui algumas informações obtidas em conversas informais que auxiliaram no esclarecimento de dúvidas e foram anotadas em meu caderno de campo.

O quadro 8 apresenta uma sistematização dos saberes da professora, com base em Tardif (2002):

Quadro 8: Classificação dos saberes docentes da professora

Saberes	Fontes sociais de aquisição
Saberes pessoais: grande interesse pelos estudos.	Ambiente de vida e ambiente escolar : Começou a trabalhar em laboratório de Química quando percebeu que tinha interesse pelas letras.
Saberes provenientes da formação escolar anterior: conhecimentos básicos sobre disciplinas diversas.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados: Ensino Fundamental e Médio.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: Faculdade particular de Letras (Português e Inglês).	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem: Curso de Inglês em escolas de idiomas Cursos oferecidos pelo Secretaria Estadual de Educação.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho: estudo do caderno do aluno.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.: Uso do CA e/ou do livro didático.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: Tenta perceber as necessidades dos alunos e trabalhar de acordo com as mesmas.	A prática do ofício na escola e na sala de aula: Percepção da necessidade de fazer um curso de inglês para aprimorar conhecimentos sobre o referido idioma.

Fonte: Elaboração própria com base em Tardif (2002).

A docente, no momento da entrevista, tinha 36 anos. Formou-se em Letras (Português/Inglês) em uma faculdade particular em 2008.

Ao ingressar como professora efetiva da rede pública estadual em 2012 teve que mudar de cidade em razão da profissão.

O que a levou a ser professora foi o incentivo da mãe que era do lar e achava que a filha deveria investir na área do magistério porque gostava bastante de escola, de estudar. Acabou optando pelo curso técnico em Química que era sua área de interesse no momento.

Quando convidada para fazer um estágio no laboratório de Química da Universidade Estadual Paulista, (UNESP), viu o quanto era difícil trabalhar com números e percebeu então sua vocação para as Letras.

Trabalhando em um laboratório, descobri que achava que tinha mais dom pra área de Humanas que para a área de Exatas [...]. E aí, prestei o vestibular [...]

A fala da professora revela que a ideologia do dom ainda não está superada e precisa ser combatida. Para Haguette (1991), citado por Pereira (2000, p.25), “a ideologia da vocação não passa de um artifício de autodefesa para agregar forças e levar em frente o serviço.” Nas palavras do autor trata-se de

[...] uma revanche, isto é, um consolo, um doce, uma colher-de-chá autoprotetora e autovalorativa diante do descrédito e do abandono infligido ao trabalho pelas autoridades. Tudo se passa como se o professor dissesse a si mesmo: É verdade, sou mal pago, minha escola está abandonada, não tenho nem cartilhas para ensinar, mas pelo menos exerço um trabalho sagrado. (HAGUETTE 1991 p. 115)

Os pesquisadores atuais da área de Educação, tais como Nóvoa (1998), Garcia (1999) entre outros, têm se preocupado em criticar a ideologia da vocação. Nessa busca pela defesa do profissionalismo e de como ele se desenvolve na atuação docente, estudiosos como Tardif (2002), Tardif e Lessard (2013), Borges (2004), entre outros, estão buscando identificar os saberes necessários para o desempenho da profissão docente. Buscam as especificidades do trabalho docente, desmistificando a ideologia do dom e valorizando a docência como uma profissão que exige saberes de diferentes naturezas.

Retomando a fala da professora, ela informou que, tempos depois, quando trabalhava como secretária de escola na época da conclusão do seu curso de Letras, decidiu ingressar na carreira do magistério, não como professora de Inglês, mas como professora de Português:

Durante meus anos de faculdade eu me destacava bastante em Literatura, era algo que eu gostava, eu queria trabalhar com isso na escola.

A partir do discurso da professora podemos inferir que seus planos mudaram quando prestou o concurso para professora de escola pública estadual:

E quando eu prestei o concurso [...] eu fui melhor classificada em Inglês que Português.[...] foi um pouco difícil [...] porque foi uma mudança de perspectiva muito grande. Depois, pensando melhor, resolvi encarar o desafio...então comecei a lecionar Inglês na rede pública em 2012.

Apontou algumas dificuldades encontradas no início de sua trajetória profissional:

No meu primeiro ano, como professora, eu não tinha essa fluência, essa habilidade no Inglês que eu tenho hoje. Então foram muitas noites trabalhando o caderno do aluno em casa, preparando as minhas aulas, porque para mim aquilo tudo era muito novo, complicado.

Revelando a sua visão da docência e do papel do professor, assim como de suas responsabilidades como profissional:

Eu havia feito Inglês dois anos em uma escola de idiomas, mas eu achava que meu inglês era insuficiente, para atender todas as necessidades dos meus alunos. Então eu trabalhei um ano e aí no meu segundo ano como professora eu já retornei para sala de aula como professora e fazendo Inglês numa escola particular de idiomas. Então, estudei vários anos e agora tive que parar novamente.

Percebemos, no trecho acima, um esforço pessoal e solitário por parte da docente que, por interesse e com recursos próprios, procurou se aprimorar na língua inglesa na tentativa de preencher lacunas encontradas na formação inicial, comprovando as observações de Tardif sobre o início da carreira docente:

*É no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem o valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2002, p.51).*

Para se manter atualizada participou de formações continuadas oferecidas pela Secretaria da Educação. Fez o curso de pós-graduação da PUC e os cursos anuais que a USP oferece, que também são uma parceria com a Secretaria da Educação, visto que os professores têm prioridade de realizar os cursos nas universidades.

Seu interesse pela formação continuada está de acordo com as ideias de Tardif (2002) que ressalta que, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada.

Atualmente aprendeu a gostar do inglês e se sente segura para lecionar o idioma: Ela não era intrinsecamente motivada (saberes anteriores à formação).

Eu acho que esses meus anos, o estudo diário, eu estudo todos os dias, me ajudam bastante nessa parte então eu acredito que eu trabalho com bastante segurança [...].

Declara que nunca viajou para algum país de LI, mas deseja viajar para os Estados Unidos para estudar, conhecer a cultura local por acreditar que existe uma diferença entre “falar da cultura que você só leu e você falar da cultura que você viveu.” Afirma que, se fosse viajar para outro país, precisaria desenvolver melhor o inglês e é o que está tentando fazer.

A valorização dos aspectos culturais tanto na formação docente como na motivação dos alunos foi comprovada por Ribas (2008).

Leciona Inglês há seis anos e, embora tenha sido convidada para dar aulas em escola de idiomas, não aceitou pela falta de tempo disponível.

Nunca trabalhou em escola particular. Atualmente têm a carga horária completa, leciona em 02 (duas) escolas. Tem 12 turmas, sendo duas turmas de Português e dez de Inglês, com 35 alunos em média por sala, totalizando 420 alunos.

Quando questionada sobre sua opinião a respeito da função do inglês para o aluno a professora mostrou-se bem otimista:

Inglês hoje é parte da minha vida, trouxe para mim muitas oportunidades diferentes, me abriu portas, então eu sempre procuro passar isso para os meus alunos [...] O inglês muda a vida, nos faz profissionais melhores, nos dá diferentes oportunidades, então eu acredito que eu deixo isso bem claro para eles. Em relação a desenvolvimento pessoal e profissional, eu acho que hoje nessa sociedade globalizada o inglês tem papel fundamental.

Sobre seus alunos do EM, comenta que, de modo geral, eles têm interesse em aprender inglês, porém, quando se começa com uma turma eles têm só uma ilusão do idioma, acham que já vão sair falando inglês.

Embora entendam a importância do idioma na vida deles, a motivação para aprender uma língua ainda constitui um desafio para o professor.

Quando prepara suas aulas, considera suas expectativas em relação aos alunos. Observe-se o seguinte trecho da entrevista:

Eu sempre procuro traçar um objetivo do que eu quero para aquela aula, e, a partir desse objetivo, eu seleciono diversas estratégias que possam tornar essa aula mais interessante para eles. Fazer com que eles se interessem por aquilo, uso algumas coisas lúdicas para atrair a atenção para o Inglês, de forma a cumprir aquele objetivo que eu tenho para aquela aula.

No trecho acima, percebe-se que a docente faz algumas adaptações para atender aos seus objetivos de acordo com as necessidades dos alunos. Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo moldado é uma tentativa de o professor organizar sua maneira de trabalhar, selecionando conteúdos e materiais propícios a sua realidade de ensino.

Esta forma de preparar e realizar sua prática está de acordo com Tapia e Fita (2015) que apresentam perspectivas sobre a motivação para a aprendizagem escolar, defendendo que o interesse escolar não depende de um único fator, seja pessoal ou contextual.

Antes, a motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem. Entre as primeiras, destaca-se a importância das metas que se tem no momento de aprender e suas repercussões na aprendizagem escolar[...] Já, quanto aos contextos, destacam-se quatro aspectos essenciais: o começo da aula, a organização das atividades, a interação do professor com seus alunos e a avaliação da aprendizagem. Esses momentos dependem mais da iniciativa do professor e podem, conforme o caso, interferir, reforçar ou anular os padrões motivacionais dos alunos. (TAPIA; FITA 2015, p. 7-8).

De acordo com os autores, saber motivar para a aprendizagem escolar não é tarefa fácil, pois o ser humano se move por diversos motivos e emprega uma energia diferencial nas tarefas que realiza o que nos leva à reflexão das razões por que as pessoas fazem o que fazem.

Os mesmos autores acrescentam ainda que motivar para aprender implica lançar mão de recursos para uma situação de aprendizagem específica, com o intuito de instaurar processos motivacionais que tendam a realimentar-se nos alunos. Faz-se necessário promover uma interação de qualidade com os alunos baseada em seu conhecimento.

Gimeno Sacristán (2000) pontua a importância do professor na concretização do currículo na sua prática pedagógica, pois:

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101)

Sobre os materiais, comenta que todas as salas de ensino médio (diurno e noturno) receberam o caderno do aluno e o livro didático *High Up*.

Na prática, todos os discentes da turma da manhã sempre trazem o caderno do aluno (que é obrigatório) para ser usado em todas as aulas. Quanto ao livro didático, a professora utiliza muito pouco, apenas para complementar alguma atividade. Solicita que os alunos tragam para a aula e o utiliza apenas quando dá tempo.

Já na turma do noturno, não usa o livro por causa do pouco tempo de aula (45 minutos cada aula), mas utiliza o CA. Como muitos não trazem o caderno do aluno, a docente acaba usando parte do salário para aquisição de folhas impressas do próprio caderninho para que eles não fiquem sem fazer as atividades na sala de aula. Segundo Esteve (1999, p.106) “os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho veem-se, frequentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-los.”

De qualquer forma a docente julga que é importante levar as cópias para o desenvolvimento pessoal e profissional deles, para que ninguém fique prejudicado nessa questão da aprendizagem. Afirma que sempre valeu a pena, mas é complicado.

Considera que o CA dá um norte para o professor sobre os conteúdos e as habilidades que os alunos devem aprender, mas precisa ser complementado, porque, quando o aluno vai para a escola, ele tem uma expectativa em relação a ouvir e a falar e o caderno praticamente não contempla essas duas habilidades em inglês. Resumindo, o material é bom, mas está mais voltado para a língua escrita, necessitando de complementação. Também costuma usar o *datashow*, mas, quando indagada se tinha alguma estratégia de ensino para deixar seus alunos mais motivados em participar das aulas afirmou que trabalha bastante com *flashcards*, pois, mesmo nos terceiros anos, eles têm essa necessidade de visualizar coisas de modo a facilitar um pouco a apreensão, a aquisição de vocabulário. Sobre este recurso mencionado, embora a professora o considere relevante, nenhum aluno mencionou esse tipo de atividade o que pode indicar que, para eles, não é tão significativo, ou talvez pela pequena frequência com que é realizado, conforme informação da própria docente: “quando dá tempo”.

Acredita que todas as disciplinas podem utilizar elementos lúdicos, no entanto, para o inglês é mais fácil porque os alunos já têm muito contato, fora da sala de aula, com o mundo da música, da pesquisa na internet e dos jogos. Então o professor pode utilizar todos esses recursos a favor na sala de aula, trabalhando de um modo mais lúdico.

Parafraseando Tapia e Fita (2015), saber motivar implica considerar os contextos da aprendizagem mais próximos e os mais distantes (família, passando pelos ambientes informais e legais).

Pode-se dizer então que o contexto de aprendizagem em situações propícias pode ser favorável para se alcançar os objetivos propostos visto que sensibiliza o aluno despertando seu interesse pelo aprendizado da língua.

Utiliza bastante o Laboratório de Informática, recursos de alguns sites específicos, trabalha com simulados de vestibular porque é algo que eles gostam bastante de fazer mas,

dentre as turmas pesquisadas, comentou que, no ano da entrevista, utilizou com o 3º da manhã, mas não com o da noite. Quando indagada sobre o porquê, sua resposta foi a seguinte:

Por conta de logísticas mesmo. Horários compatíveis. De manhã o acesso é mais fácil. No meu horário noturno, como eu já tenho aula às quintas e sextas-feiras, eles vão pouco.[...] O horário da turma da manhã é de 50 minutos e o da noite, de 45 minutos .

De acordo com Esteve (1999 p.107), “A ação quotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc”.

Apontou também a complexidade de trabalhar com turmas com realidades tão diferentes, com objetivos diferentes, resultando em oportunidades diferentes.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o trabalho de professores e alunos desenvolvendo um currículo está mediatizado pelas formas de trabalhá-lo, pois essa mediação é a que condiciona a qualidade da experiência que se obtém.

Nesse sentido, cabe ao professor o desafio de conseguir realizar uma mediação que leve à motivação.

A professora considera que a motivação está ligada à vários fatores inclusive pessoais, pois quando o aluno tem perspectiva de vida diferente, objetivos bem definidos, ele tem uma maior motivação para estudar inglês. É mais fácil trabalhar com alunos que já têm seus objetivos estabelecidos e compreendem com clareza a importância do Inglês na sua formação.

Acredita que, quanto ao terceiro da manhã, o interesse/motivação pelo estudo da LI se manteve o mesmo desde o início, porque eles tinham um objetivo que era prestar vestibular:

Conversando com eles, o pessoal da manhã, a maioria da sala vai prestar vestibular. Estavam muito motivados para estudar inglês para esse objetivo e obter êxito.

Dornyei (2005) já inserira em seu modelo de motivação um eixo temporal para a análise da motivação, considerando seu caráter não estável. No caso do interesse dos alunos do período da manhã em passar no vestibular, esse fator extrínseco pôde garantir a estabilidade da motivação para a aprendizagem do inglês, sem muito esforço do professor.

Completa que os alunos do noturno apresentam um perfil bem diferente dos alunos do período diurno:

Os alunos do noturno [...] veem o inglês como mais uma disciplina da grade e pretendem trabalhar quando saírem do Ensino Médio. Querem procurar um emprego e empregos normalmente que não estão associados ao uso do inglês. Então a motivação é diferente. Acho que esse fator pessoal de objetivos influi bastante na motivação.

Neste caso a professora destaca que os alunos têm uma expectativa quebrada ao longo dos anos, pois atribui essa falta de motivação ao fato dos alunos começarem a estudar LI no sexto ano com a expectativa de que iriam falar inglês nessas aulas. Passam anos estudando e, no final do Ensino Médio, não saem falando inglês, até porque esse não é o foco, não é o objetivo do material didático utilizado. Gardner e Lambert (1959, citados por GÓMEZ, 1999) afirmam que as primeiras experiências do indivíduo com a segunda língua são de suma importância na formação de uma personalidade integrada em seus aspectos emocionais e intelectuais.

Mas também considera que os professores podem auxiliar nessa motivação:

Mas, sem dúvidas, os recursos que você usa na sala de aula vão tornar aquilo mais atrativo ou menos atrativo para o aluno. Quando ele se sente mais atraído, mesmo que ele não tenha lá muito objetivo, acha que jamais vai usar o inglês, mas pelo menos ele participa, ele gosta, passa a ter um olhar diferente sobre aquele objeto de estudo. [...] Ficar muito no tradicional, é mais difícil. Então a motivação varia.

Essa postura está de acordo com Borges (2004):

O professor passa, então, a ser alvo central das mudanças, na medida em que não é só o domínio dos conhecimentos da sua matéria que é visto como relevante, mas também o domínio das competências que qualifiquem o seu agir profissional, junto a uma clientela que é cada vez mais heterogênea, em relação a qual deve saber dirigir-se, tanto no individual quanto no coletivo. (BORGES, 2004 p.36).

Segundo a autora, a heterogeneidade entre os alunos e as turmas exigem do professor a capacidade de fazer ajustes na apresentação dos conteúdos para responder às dificuldades e também captar o interesse dos alunos pelo que está sendo estudado.

Considera que o professor animado influencia bastante porque ele normalmente dá um outro tratamento ao estudo do inglês. Músicas e vídeos são fundamentais porque tornam as aulas mais dinâmicas, chamam a atenção dos alunos, pois cumprem um pouco melhor a função de ir ao encontro dos desejos dos alunos de ouvir e de falar.

Nesse sentido, de acordo com Dörnyei (2001, p.98), “as habilidades do professor em motivar os alunos devem ser vistas como centrais para que o ensino ocorra de maneira eficaz”¹¹.

Por isso, acreditamos que os professores são os que exercem maior influência no contexto de aprendizagem.

¹¹ [...] teacher skills in *motivating* learners should be seen as central to teaching effectiveness.

Fora da sala de aula, a docente acredita que os alunos da manhã aprendem muitas coisas nos *videogames*. A maioria gosta de assistir às series da *Netflix*, para aprender inglês, colocam áudio em inglês e legenda em Português, depois vão variando essa técnica [...] Até indicam séries, músicas, jogos, vídeos no *You tube* para o professor.

Já os alunos do noturno não comentam nada a esse respeito, por isso acha a professora que eles não buscam outras alternativas além das músicas, fora da sala de aula, para ter contato com o inglês.

De qualquer forma salienta que eles sabem que quem domina um outro idioma é melhor remunerado, profissionalmente falando.

Procura explicar para eles que o Inglês é um estilo de vida e que, ao conhecer, ter contato com um mundo diferente do nosso, nós nos tornamos seres humanos melhores, mais tolerantes. Desenvolve ambos os lados: pessoal e profissional.

Em relação aos alunos comenta:

[...] em vários momentos eles vêm, me abraçam, falam ‘você vai fazer falta’, ‘eu olho o inglês com outros olhos’, ‘hoje por conta das suas aulas eu fui bem no vestibular’, ‘tudo que deu na sala de aula caiu no vestibular. Então eu me sinto bastante valorizada com a turma deste ano, com outras turmas de outros anos.

Como argumenta Dörnyei (2001, p.120), “quase tudo o que o professor faz na sala de aula tem influência na motivação dos aprendizes, o que faz do comportamento do professor um ‘instrumento motivacional poderoso’¹²

Afirma que, entre seus pares, normalmente se encontram pessoas desmotivadas, mas ela se sente plenamente realizada, bastante valorizada no seu trabalho pelos colegas:

Vários colegas da escola onde eu tenho o Ensino Médio sempre vêm perguntar sobre técnicas para aprender inglês, vem conversar sobre outra cultura, ou às vezes tem uma dúvida de uma palavra, alguma coisa, vem discutir, ou quer uma dica[...]

Sobre a equipe gestora:

A equipe gestora sempre elogiou meu trabalho, então eu sou uma pessoa bastante motivada. E eu me sinto bastante valorizada e realizada.

Verdadeiramente gosta da sua profissão, de ser professora de inglês:

Em relação à disciplina é o que eu gosto de fazer. Amo trabalhar com o inglês na sala de aula, gosto muito dos meus alunos.

¹²Almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behavior a powerful ‘motivational tool’.

Para Tapia e Fita (2015, p.91) é importante “conhecer a fundo a matéria que ensinamos e vibrar com ela e indispensável para comunicar aos alunos a motivação que se costuma considerar mais valiosa do ponto de vista pedagógico: a motivação intrínseca.”

Porém, já pensou em mudar de profissão:

Acho que estamos com poucos recursos na escola, estamos no século XXI e muitas vezes temos escolas no século XIX. Então, essa questão, embora a gente tenha recursos acessíveis eu ainda acho que são insuficientes. Às vezes isso gera um pouco de frustração no sentido de que poderia ser muito melhor se tivéssemos todos os recursos. [...] A estrutura organizacional da escola eu acho que está um pouco complexa, essa nossa realidade... e às vezes eu penso em fazer algo relacionado à área administrativa, fora da educação.

Nesse sentido, Esteve (1999, p.120) afirma que “o mal-estar docente está na desvalorização do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula.”

Corroborando com essa ideia, Tapia e Fita (2015) afirmam que :

[...] é urgente valorizar o ofício de professor. O governo, as escolas e os próprios professores devem considerar isso o objetivo primordial. Caso contrário, encontraremos professores cada vez mais desmotivados que não serão psicologicamente capazes sequer de abordar o problema da motivação de seus alunos. (TAPIA; FITA, 2015 p.90).

Complementam ainda:

Devemos lutar contra um paradoxo que afeta nossa profissão: “A promoção de um professor consiste em deixar de sê-lo”. Muitos bons professores, quando alcançam um alto nível de competência, deixam de sê-lo ou reduzem ao mínimo suas tarefas docentes, transformando-se em gestores, diretores, administradores ou assumindo qualquer outro tipo de ocupação que os vai afastando do trabalho docente e do contato com os alunos. (TAPIA; FITA 2015, p.92).

É preciso encontrar formas de revalorização do ofício de professor, pois um professor valorizado, certamente, será um professor motivado, qualidade apontada pelos pesquisadores que fundamentaram esta pesquisa e pelos alunos como um dos fatores importantes para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no depoimento da professora, foram ressaltados: saber reconhecer seus limites, a valorização do domínio do conteúdo a ensinar, o conhecimento das metodologias e

estratégias de ensino específicas, preocupação com a formação do ser humano, atenção aos interesses e às necessidades e dificuldades dos alunos e o gosto de ensinar, de trabalhar com adolescentes , entre outras características.

3.3 A voz da Coordenadora

A entrevista com a coordenadora do Ensino Médio foi realizada das 10h00 às 10h32, no dia 13/12/2017. Ela recebeu-me em sua sala após agendamento prévio. Mesmo estando um pouco afônica e com dor na garganta foi muito solícita em participar da entrevista.

A entrevista semiestruturada (Apêndice E), contém algumas questões gerais sobre a atuação específica da coordenação bem como algumas questões presentes nos questionários dos alunos no que se refere à motivação, com o intuito de fazer uma comparação entre as respostas de todos os sujeitos desta pesquisa.

Começamos a entrevista agradecendo a sua participação na pesquisa e pedindo que ficasse bem à vontade para responder às questões.

Consideramos a participação da coordenadora importante, pois, de acordo com Tardif (2002), a questão dos saberes é ampliada para além do âmbito dos docentes, estendendo-se para o conjunto de educadores responsáveis pelas práticas educativas.

Nesse sentido,

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática. Faz-se necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos. O coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. (AZEVEDO, NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 23).

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos saberes da coordenadora, com base nas informações obtidas na entrevista:

Quadro 9: Classificação dos saberes docentes da coordenadora

Saberes	Fontes sociais de aquisição
Saberes pessoais dos professores: não gosta do inglês desde o ensino básico	Ambiente de vida e ambiente escolar: trabalhou em um banco e depois foi ser professora
Saberes provenientes da formação escolar anterior: conhecimentos básicos sobre disciplinas diversas	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados: EF e EM
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério: Faculdade pública, inicialmente cursou Letras Português e Inglês e depois trocou o Inglês por Francês. Pedagogia	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem: proporciona momentos de troca de informações entre os professores durante as ATPCs
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola: experiência como professora de Português em escola pública e particular	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares: como coordenadora - desafio em fazer que o professor entenda a função da escola pública.

Fonte: Elaboração própria com base em Tardif (2002)

A coordenadora tinha 47 anos no momento da entrevista e atuava na educação há quase 21 anos. Cursou Letras - Português e Francês- na Universidade Estadual Paulista-UNESP de Araraquara. Fez também um pouco de Italiano. Comentou que tentou cursar o Inglês no início mas não gostou, parou e foi fazer Francês. Afirmou nunca ter gostado do Inglês, desde o ensino básico, porque a estrutura da língua é totalmente diferente para quem tem facilidade para línguas neolatinas, da mesma família do Português.

O Inglês como inverte (risos) e a pronúncia também, eu não sei...eu acho que sou muito “quadrada”[...] Na faculdade, os departamentos melhores eram o de Inglês e o de Francês. Nas aulas de Inglês os professores falavam totalmente em Inglês. Eles supunham que o aluno viesse já sabendo [...]. Eu sofria, sofria para entender. E eu já não tinha esse gosto natural, então eu passei, cursei, mas eu acho que é questão de personalidade. Eu teria que mudar muito da minha personalidade para inverter...essa inversão, muito embora a gramática seja mais fácil, eu sei, eu tenho conhecimento.

Continuou afirmando que tem vocabulário básico, mas não tem pronúncia, fluência nenhuma. No entanto, percebe a importância do ensino-aprendizagem da LI na escola pública.

Sobre seu percurso profissional relatou estar sempre relacionado à Língua Portuguesa.

É que eu fui para uma profissão que eu pude ser professora [...] só de Língua Portuguesa, mas por exemplo, [...] se eu gostasse do Inglês eu teria umas

facilidades na profissão. Então eu acho que é muito importante, porque hoje em dia qualquer profissão se você não tiver o conhecimento do Inglês acaba ficando para trás.

Passou por várias experiências:

Comecei em uma escola particular[...]. Prestei o concurso público fiquei um ano nas duas e depois não dei conta. Fiquei aqui [...]. Quando eu comecei peguei Ensino Médio de manhã aqui. Depois prestei um concurso no município também. Passei, eu já tinha filho pequeno, mas eu fui acumular.

Informou que fez Pedagogia em 2009 em uma universidade particular, ano em que assumiu a função de coordenadora, porque a anterior havia se aposentado. Na época, embora tivesse sido aprovada no concurso para a coordenação, demorou para decidir se assumiria ou não, porque sempre gostou da sala de aula. Aliás, deixou de trabalhar em um banco para dar aulas. Pensou muito para decidir e, mesmo assim, encontrou algumas dificuldades.

Mais difícil lidar com as diferenças entre os professores, porque cada um tem um pensamento do que com aluno que é adolescente. Para mim é mais fácil a sala de aula que a “função”. Agora eu estou acostumada, [...], mas no início fiquei meio (pausa) apreensiva. Foi difícil no começo [...]

Sobre a função de coordenadora pedagógica comenta que o maior desafio enfrentado na realização de seu trabalho na escola é fazer com que o professor entenda a função da escola pública:

Esse é meu maior desafio. É fazer com que os professores entendam que muitas vezes os alunos vêm para cá sem nenhum entusiasmo e incentivo por parte da família e que isso vai precisar ser feito por eles (professores)[...] é bem difícil.

Para Gardner (1985) apud Dörnyei (2001), a influência dos pais na motivação dos alunos é bem forte. Segundo a coordenadora, quando a motivação não acontece no ambiente familiar, é dever dos professores incluir o aluno com qualquer tipo de problema de aprendizado e despertar neste aluno a vontade de estudar, querer ser alguém, ter objetivo na vida para depois ser inserido no mercado de trabalho.

No entanto, de acordo com Paro (2000a, p.25), citado por Perez (2007, p.17). “a função de ensinar é da escola, não cabendo aos pais arcar com encargos profissionais que são específicos desta.”

Sendo assim, mesmo que a família estimule, a escola não pode abrir mão de seu papel.

A coordenadora completou dizendo que, se o professor estimula o aluno para os estudos, ele vai sozinho para o conhecimento científico, ele aprofunda. Nem que para isso tenha que demorar uns dois meses no início do ano.

Alerta que, no caso do inglês, o professor precisa conquistar o aluno:

O professor precisa cativar sim, para que o aluno não tenha vergonha, receio de se expor, de falar...Trabalhar a oralidade eu acho muito importante para não acontecer exatamente o que aconteceu comigo. (risos)

Considera que duas aulas de inglês por semana não são suficientes, mas em função da grade curricular não há muito o que fazer. Gimeno Sacristán (2000) já apontara a relação da estrutura curricular com a prática pedagógica, nesse caso, impedindo o acréscimo de mais aulas para se conseguir um ensino eficaz da LI.

Embora o coordenador pedagógico seja o educador responsável pela formação continuada dos professores dentro do ambiente escolar, ela relatou que em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), às vezes, os professores se reúnem por disciplina. São momentos de trocas de informações para tratar do currículo e das experiências de sala de aula.

Os saberes adquiridos nessas interações com os pares caracterizam o que Tardif considera saberes experienciais, adquiridos na experiência de trabalho e “são resultantes da interação social e profissional com os membros da comunidade escolar (professores, coordenadores, diretores, alunos, pais, etc.).” (TARDIF, 2002, p.38-39).

Com relação às oportunidades de formação continuada, ela afirmou não oferecer oportunidades de aperfeiçoamento constante em cursos e palestras específicos para os professores de Inglês. Nesse caso contam apenas com os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação e pela Escola de Formação, mas considera que quase nenhum professor se interessa em fazer porque são oferecidos em São Paulo, dificultando o acesso.

Informou também que ela e a coordenadora do Ensino Fundamental acompanham desde o plano de aula que, no início do ano, os professores entregam por escrito. Além disso, elas precisam assistir a vinte aulas por mês (de disciplinas variadas) e dar a devolutiva para o professor, fazer sugestões sempre com o objetivo de ajudar, de melhorar, nunca de fiscalizar, de punir [...]

As atividades mencionadas pela coordenadora estão de acordo com as previstas por Libâneo (2009, p. 373), para quem “o papel do coordenador pedagógico é o de monitoração sistemática da prática pedagógica docente, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e de investigação.”

A opinião da coordenadora sobre a professora participante de nossa pesquisa é bastante elogiosa, considerando-a uma ótima profissional, comprometida, que prepara aula, segue o Currículo, e complementa, é agradável com os alunos. Conduz muito bem a turma, mesmo nas salas um pouco mais difíceis ela não tem problema, inclusive incentiva também a participação em concurso e vestibulares. Comenta que são características de um professor que gosta do que faz.

Afirma que uma boa aula de inglês é a que se aproxima mais do cotidiano do aluno:

Acho que a gramática e os conteúdos precisam ser trabalhados, mas o aluno pelo menos deve compreender as expressões básicas (cumprimentos, informação em textos, por exemplo) , mais um Inglês voltado para o cotidiano dele , nem que não seja muito aprofundado, mas de maneira que ele possa se localizar , entender uma charge, um cartaz, uma informação , realizar uma viagem e reconhecer o idioma no mundo.

Esta fala da coordenadora confirma que:

A determinação do significado de uma atividade depende ao menos de dois fatores: de um lado, do grau em que o aluno é capaz de situar a tarefa no contexto do que já sabe e, de outro, do grau em que é capaz de determinar as implicações futuras de sua realização. (TAPIA E FITA 2015, p. 40).

Nesse caso a coordenadora alerta para o fato de a maior parte do ensino de LE acontecer em ambientes formais e ser oferecido pouco contato com situações cotidianas o que faz muita diferença no que se refere à motivação.

Nesse sentido concordamos com Gimeno Sacristán no que se refere às tarefas escolares:

Mudar as tarefas escolares para melhorar a qualidade do ensino exige mudanças importantes na estruturação do espaço, do horário, das conexões com a realidade exterior, etc. Uma mudança metodológica circunscrita ou limitada à aula tem, por isso certas limitações por esse contexto, ainda que dentro do mesmo se possam enriquecer os estímulos pedagógicos à base de abundantes materiais, uma correta atuação do professor, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.231).

Segundo a Coordenadora, o que motiva o professor a lecionar o idioma,

[...] é a aptidão natural dele, é o gosto pela língua, se ele foi fazer o curso de Inglês é porque ele é motivado para isso. Acho que a motivação está na

pessoa. Ou você é motivado ou não é! É difícil outras coisas externas. Ele teve motivação natural para fazer o inglês.

Para a coordenadora a motivação do professor para aprender inglês deve ser interna, deve partir dele mesmo, considerando o professor como fonte principal de motivação, visto que o entusiasmo e o comprometimento com a aula são fatores que exercem muita influência na motivação dos alunos (motivação externa).

O professor animado é o mais importante [...] não tiro a presença do professor, porque se não tiver o professor entusiasmado pode usar o recurso que ele quiser, não conquista o aluno, não desperta curiosidade, nem interesse nenhum.

Para ela, o que desmotiva o professor

[...] não só em relação ao professor de inglês, mas a todos é a desvalorização da profissão, os baixos salários, as dificuldades na sala de aula que são muitas. Se ele não for bem focado, se não gostar muito daquilo que ele faz às vezes ele esmorece, se deixa levar por toda essa gama de problemas que temos nas escolas. Então ... o professor precisa querer ser professor, precisa se atualizar, buscar novas práticas porque se ele fica toda aula como no século XVIII, como muitos ainda fazem, ele vai se desmotivar. Mas eu acho que a motivação é de cada um.

De acordo com Esteve (1999, p. 120), “A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula.”

Quanto às dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado do idioma, considera que o que é “diferente” assusta, portanto, o professor precisa tentar cativar o aluno para que ele queira aprender.

O professor deve, por exemplo, passar o filme em inglês com legenda. O trabalho com música também é atraente e tem que ser utilizado sim.

Sobre o caderno do aluno, comenta que gosta:

Os cadernos são bem CON-TEX-TUA-LI-ZA-DOS. A pedagogia desse caderno é primeiro aproximar o aluno da sua própria realidade, depois o professor vai cativando, aprofundando e chega lá no conhecimento científico, com sequências didáticas[...]. O que acontece é que muitos professores não fazem isso porque dá muito trabalho. [...] Agora, eu acho ele moderno, atraente e se o professor tiver bastante conhecimento da disciplina que ele ministra aula ele consegue. O material é muito atraente.

Mesmo o material não incluindo um CD, que seria importante no caso do inglês, acha adequado porque o professor pode complementar.

Acrescenta que o professor trabalha valores nos conteúdos. Se ele gosta de estudar ele passa isso para os alunos, ela vai entusiasmar e voltar o aluno para o estudo.

Comenta sobre a diferença entre a motivação dos alunos do diurno e do noturno:

Os da manhã, a gente consegue mais com eles, porque eles não trabalham. Os do noturno têm uma realidade bem diferente. Eles trabalham, já estão naqueles subempregos, não conseguem falar: “Olha se eu aprender outra língua eu vou poder ter acesso a um trabalho melhor. “Acho mais difícil. Os do noturno já estão no mercado de trabalho de “exploração”... se acomodam, aceitam essa situação. Mas não é impossível.

Ao final da entrevista a coordenadora colocou-se à disposição para quaisquer esclarecimentos posteriores.

A coordenadora revelou-se uma profissional bastante comprometida com sua função, o que pode ser comprovado por algumas de suas atitudes e ações: aprecia o que faz; apesar de não oferecer oportunidades de formação continuada para os professores de LI, apoia as iniciativas dos docentes; assiste a algumas de suas aulas e oferece *feedback*; valoriza o trabalho dos professores, mais especificamente o da professora participante desta pesquisa, contribuindo para a criação de condições favoráveis à prática pedagógica na instituição.

Apresentamos, na próxima subseção, os resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos alunos participantes da pesquisa.

3. 4 A voz dos alunos

Os alunos dos 3º anos do EM foram previamente convidados para participarem da pesquisa. Dos 34 alunos do período da manhã, 24 alunos aceitaram participar da pesquisa. No período noturno, a adesão da turma foi menor: dos 44 alunos da classe, apenas 19 alunos aceitaram o convite da pesquisadora.

As representações de dois grupos acerca do processo de ensino e aprendizagem de LI foram delineadas a partir de dados coletados por meio de um questionário (Apêndice H) o qual apresentou perguntas sobre as experiências de aprendizagem motivadoras dos alunos sobre a referida língua.

As questões foram entregues de forma impressa para os alunos e respondidas após a explicação da pesquisadora sobre o tema estudado, a importância do mesmo e a necessidade da veracidade nas respostas.

Vale ressaltar que, durante a coleta de dados, os alunos tiveram autonomia e tempo para responder às questões, no sentido de priorizar respostas com mais propriedade.

O questionário proposto aos alunos apresentou oito perguntas, sendo seis questões objetivas e duas questões abertas.

A coleta de dados com a turma da manhã aconteceu de forma organizada: foram seguidos todos os procedimentos como pedido de autorização para o diretor, conversa com a professora, autorização dos pais e os alunos se mostraram muito prestativos e interessados em participar da pesquisa.

O maior desafio foi obter a adesão à pesquisa por parte dos alunos do período noturno. A princípio, apenas três alunos que já me conheciam porque haviam sido meus alunos em outra unidade escolar aceitaram participar. A razão para essa pouca receptividade, talvez possa ser creditada à falta de compreensão sobre a seriedade do trabalho. A fala de um dos alunos, “Agora que eu vou sair, vai melhorar?”, indica claramente seu desinteresse em contribuir para o estudo, porque não iria se beneficiar dos resultados.

A segunda dificuldade é que os alunos do noturno faltavam muito. Tivemos a impressão de que eles revezavam, pois um dia havia treze alunos na sala, no dia seguinte dois ou três do dia anterior mais dez outros alunos e assim por diante. A própria professora de inglês informou que, como as aulas dela eram só as quintas e sextas-feiras, ela quase não conhecia todos os alunos e aconselhou-me a coletar os dados nos outros dias da semana também. Assim o fiz, porém, houve alguns imprevistos, a saber: em uma das noites estavam fazendo uma avaliação externa e depois foram dispensados; no dia seguinte todos combinaram de faltar em razão de um evento ocorrido na cidade.

Resumindo, após oito visitas à sala, foi possível conseguir um número razoável de alunos para a realização deste trabalho.

A seguir são apresentadas as respostas às perguntas contidas no questionário respondido pelos alunos e uma análise preliminar baseada nos fundamentos teóricos adotados nesta pesquisa.

A primeira pergunta, referente à motivação, objeto de pesquisa deste trabalho, apresentou os seguintes resultados:

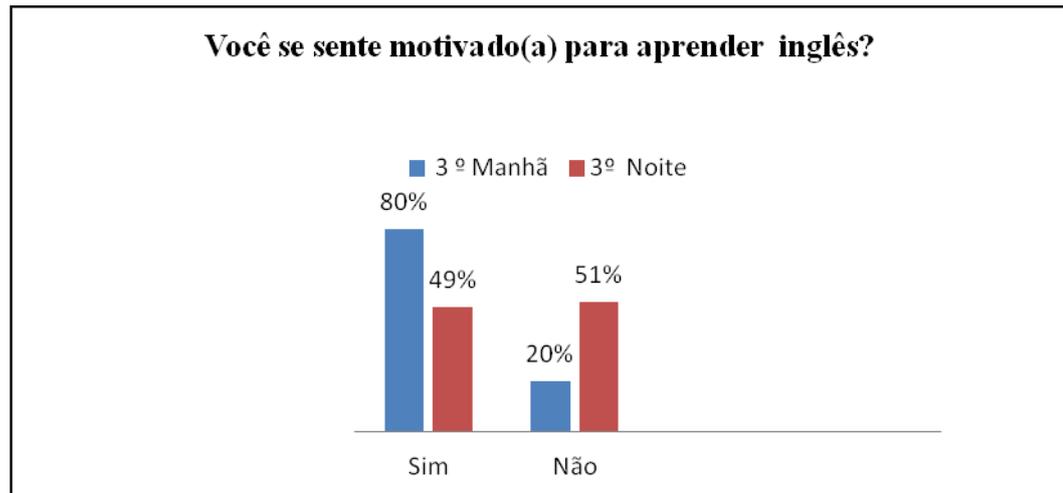


Figura 8: Sobre a motivação para aprender inglês

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com base nos dados apresentados fica evidente que a porcentagem dos estudantes que aprecia a disciplina de língua inglesa é bastante elevada na turma do período da manhã, indicando um fator favorável para a aprendizagem da matéria. A mesma situação não ocorre no período noturno. Harmer (1986) já alertara sobre a impossibilidade de encontrar uma turma de alunos na qual todos estejam motivados para a aprendizagem de LI. Nesse sentido o trabalho docente é fundamental para incentivar a motivação extrínseca e conseguir mantê-la ao longo do curso (cf. Dornyei, 2005)

Caso a resposta à primeira questão fosse negativa, o discente deveria responder a segunda pergunta sobre qual o motivo (ou motivos) de não se sentir motivado para o aprendizado de LI.

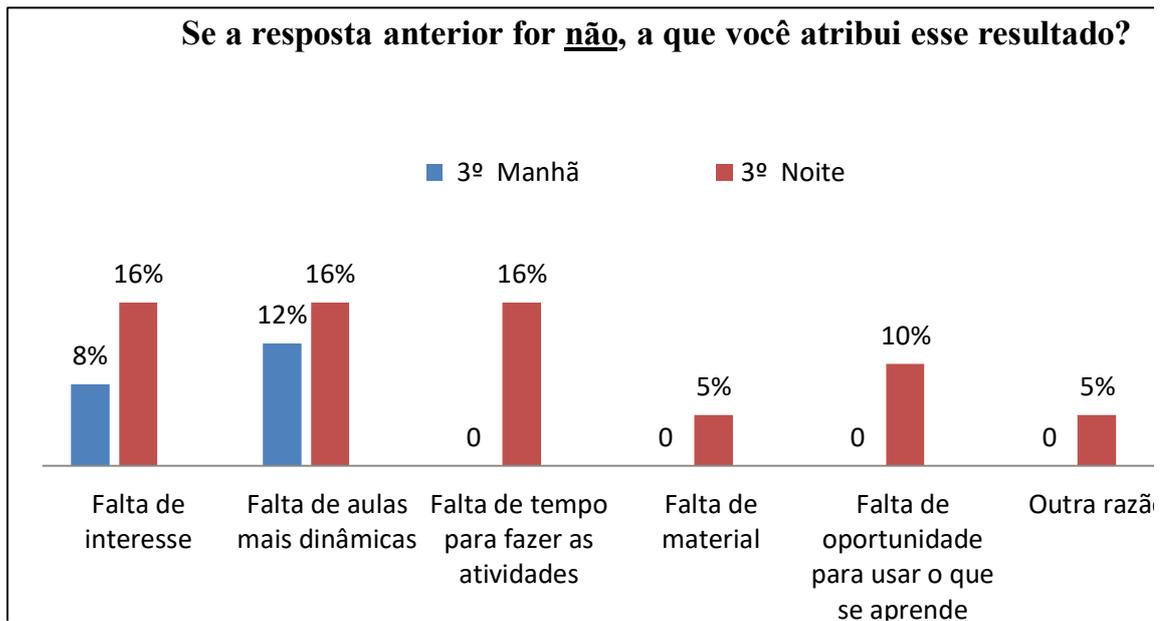


Figura 9: Justificativa sobre a desmotivação em aprender inglês

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Na turma da manhã, as justificativas apresentadas para a desmotivação foram “Falta de aulas mais dinâmicas que despertem o interesse”, seguida da “falta de interesse pessoal”.

A necessidade de aulas mais dinâmicas está relacionada à prática pedagógica do professor.

Já a falta de interesse pessoal pode ser incluída, segundo Dörnyei (2001), na categoria “amotivação” (inexistência de motivação) que surge quando o indivíduo não vê razões (intrínsecas ou extrínsecas) para se envolver em uma tarefa, sendo geralmente associada a sentimentos de incompetência e não a causas externas, como é o caso da desmotivação.

Na turma do noturno a opinião dos alunos parece dividida se considerarmos o número de alunos concordantes: “Falta de aulas mais dinâmicas que despertem o interesse”; “Falta de tempo para realizar as atividades”, visto que o período diurno tem aulas de 50 minutos e o noturno 45 minutos.

“Falta de oportunidade de usar o que se aprende” e no item “Outra razão” um aluno afirmou “Faço por fazer mesmo”, demonstrando não ver aplicabilidade alguma no que se refere ao idioma e considerando a aprendizagem de LI como uma mera exigência curricular.

Segundo a professora das classes e a coordenadora, uma possível explicação para a desmotivação dos alunos do curso noturno é que essa clientela tem objetivos diferentes. Os alunos do curso diurno pretendem prestar vestibular, concursos, enquanto os do noturno já

trabalham ou tencionam trabalhar, geralmente em funções nas quais julgam não precisar do inglês.

A figura 10 apresenta o resultado da pergunta aberta sobre o material utilizado, o caderno do aluno:

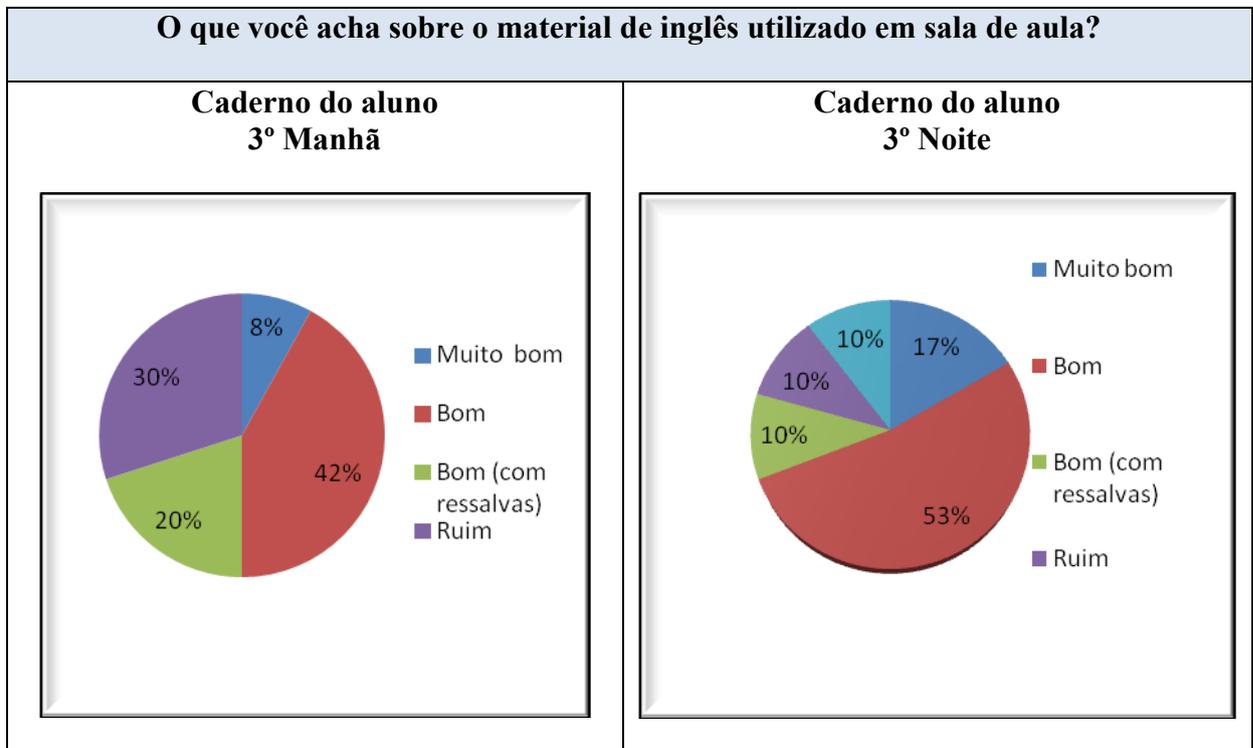


Figura 10: Sobre o caderno do aluno

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A professora informou, na entrevista, que ambas as turmas haviam recebido o caderno do aluno, material oferecido pela Secretaria da Educação.

De acordo com a professora, a turma da manhã é bem crítica quanto ao caderno do aluno, pois utiliza com mais frequência o material e têm o hábito de trazê-lo para a sala de aula para realizar as atividades.

Já em relação ao 3º da noite, de uma maneira geral, os alunos dizem que o material é bom, porém poucos lembram de trazê-lo o que faz com que a professora utilize recursos próprios para disponibilizar cópias de algumas páginas do próprio caderno do aluno para os que esquecem de trazê-lo. Justifica esse procedimento por não querer que ninguém fique sem fazer as atividades e nem tenha a aprendizagem prejudicada por falta de material.

Seguem, no quadro 7, alguns exemplos retirados do questionário que ratificam as respostas no que se refere a “bom, com ressalvas” e “ruim”

Quadro 10: Observações sobre o caderno do aluno

Caderno do aluno		
Respostas	3º Manhã	3º Noite
Bom (com ressalvas)	<p>“É bom, porém é muito limitado. Deveria ser um material mais dinâmico para aprendermos de forma mais dinâmica.” (A02)</p> <p>“Bom, mas poderia ser mais completo. Ter amplas explicações escritas.” (A4)</p> <p>“Acho bom, mas poderia melhorar, pois falta muito conteúdo não aprofundado.” (A5)</p> <p>“O material escolar tem conteúdo bom, mas as atividades trabalhadas são as que o professor passa.”</p> <p>“Poderia melhorar em algumas partes, mas é um bom material.” (A12)</p> <p>”Bom, mas acredito que existem matérias no inglês mais interessantes e úteis do que o que a apostila traz.” (A21)</p>	<p>“Meia boca, poderia ser melhor.” (B01)</p> <p>“Mais ou menos, poderia ser melhor.” (B02)</p>
Ruim	<p>“Fraco, pois a apostila não tem muito conteúdo.” (A16)</p> <p>“Desnecessário.” (A17)</p> <p>“Foca só na gramática, muito pouco para conseguir falar o idioma.” (A18)</p> <p>“Particularmente pra mim é muito ruim, pois se o professor pudesse dar uma aula do jeito dele seria bem melhor.” (A22)</p> <p>“O caderno do aluno não aprofunda muito no inglês, só traz o básico do básico.” (A23)</p> <p>“Acho chato, desinteressante. Não há materiais que incentivem ou algo diferente que de vontade e animação para a aula.” (A24)</p>	<p>“Básico demais, é aquele ditado do ‘<i>to be or not to be?</i>’ porque é basicamente nisso que ficamos, no verbo ‘<i>to be.</i>’ (B09)“</p> <p>“É chato e não incentiva.” (B12)</p>

Fonte: Elaboração própria, 2017

Uma das respostas que nos chamou muito a atenção foi a do aluno A22 que diz “Particularmente pra mim é muito ruim, pois se o professor pudesse dar uma aula do jeito dele seria bem melhor.” Nessa fala, percebemos a valorização da autonomia do professor em passar o conteúdo a sua maneira, sem ser “engessado” pelo material.

A quarta pergunta é referente às preferências em relação às aulas de inglês podendo ser assinalada mais de uma alternativa.

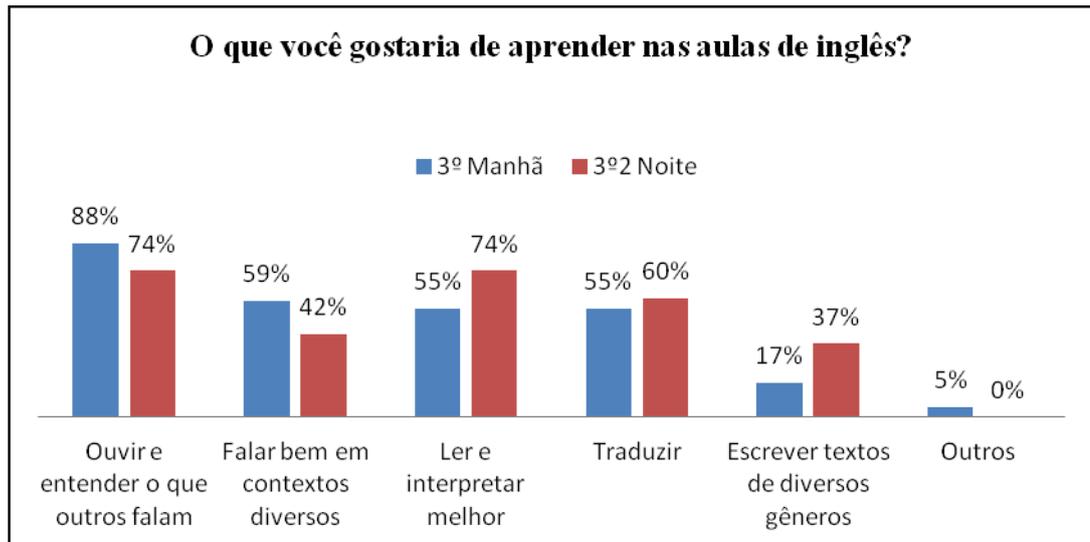


Figura 11: O que tem vontade de aprender nas aulas de inglês

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os resultados indicam que a turma da manhã privilegiava “ouvir e entender o que os outros falam” e “falar bem em contextos diversos”. Já a turma da noite preferia “ouvir e entender o que os outros falam” e “ler e interpretar melhor” como uma segunda opção.

Os discentes da manhã, no item “outros”, fizeram referência também à utilização de jogos como uma atividade que gostariam que estivesse presente nas aulas.

Nesse sentido, nenhum participante da turma da noite se manifestou.

Acreditamos que o desinteresse das duas turmas em relação à escrita de textos em inglês, revelada por alguns alunos, talvez possa estar relacionada ao fato de a escrita exigir o conhecimento dos aspectos formais da língua o que consideram muito difícil. A dificuldade provocada pela incapacidade de realizar uma tarefa pode ser um fator de desmotivação.

Na quinta pergunta, que se refere aos recursos utilizados que são considerados facilitadores de aprendizagem, os alunos também poderiam optar por mais de uma alternativa.

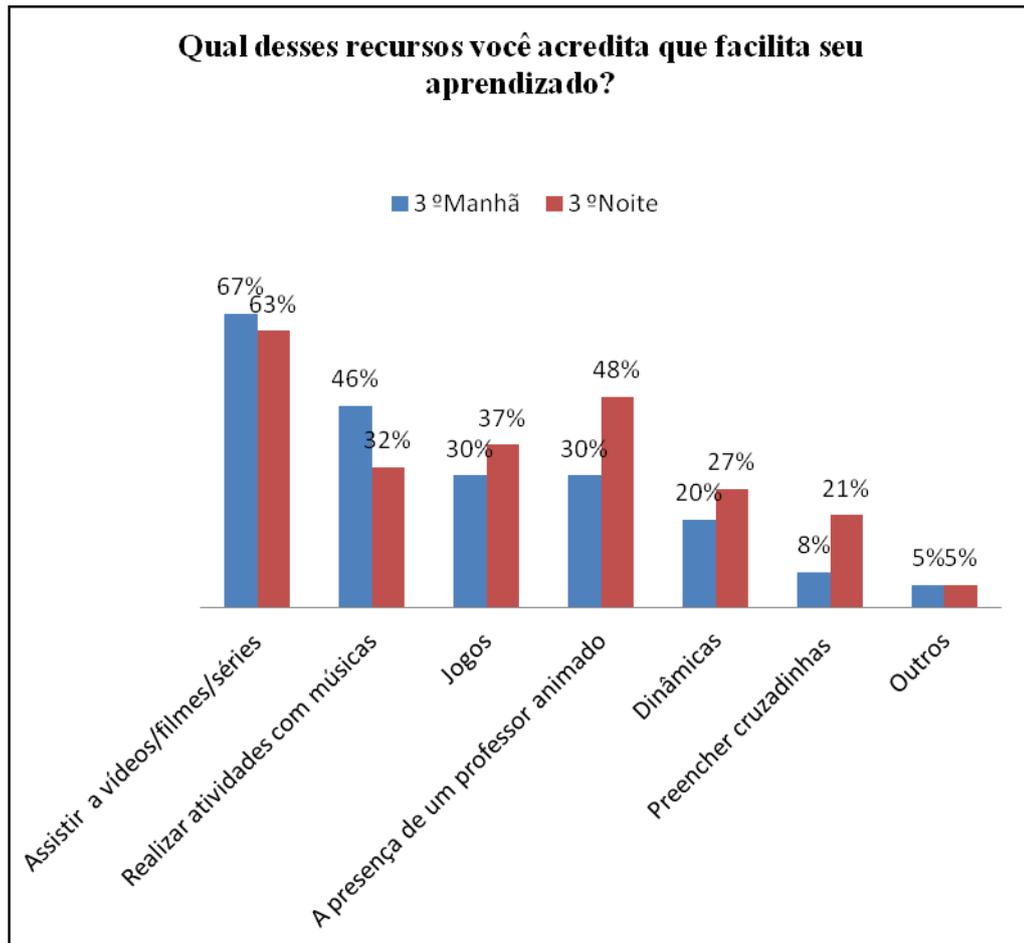


Figura 12: Recursos facilitadores do aprendizado do inglês

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que, no processo de aprendizagem de LI nas séries pesquisadas, que ambas as turmas optaram por “assistir a vídeos/filmes/séries” como o maior facilitador do aprendizado. Por serem na maioria adolescentes, apreciam métodos mais modernos de aprendizagem. Em razão de conviverem em meio informatizado, recursos como o computador, a televisão e o som podem ser motivadores para o aprendizado da LI, pois estão relacionados ao que vivenciam diariamente.

É importante constatar a preferência dos alunos do noturno por atividades lúdicas (jogos, cruzadinhas).

A professora parece atender a essa preferência dos alunos quando informou na entrevista:

Eu sempre procuro traçar um objetivo do que eu quero para aquela aula, e, a partir desse objetivo, eu seleciono diversas estratégias que possam tornar essa aula mais interessante para eles. Fazer com que eles se interessem por aquilo, uso algumas coisas lúdicas para atrair a atenção para o Inglês, de

forma a cumprir aquele objetivo que eu tenho para aquela aula. (grifo nosso)

A presença de um professor animado foi assinalada por 48% dos alunos do noturno e não foi considerada tão relevante para os alunos do curso diurno (30%), o que pode ser justificado pelo perfil do aluno do noturno que precisa desse incentivo adicional para se sentir motivado. Percebemos que, no processo de ensino de inglês, os alunos deixaram claro que são vários recursos que podem facilitar.

Os resultados da sexta pergunta, sobre hábitos de aprendizagem fora da sala de aula, são apresentados na figura 13, a seguir:

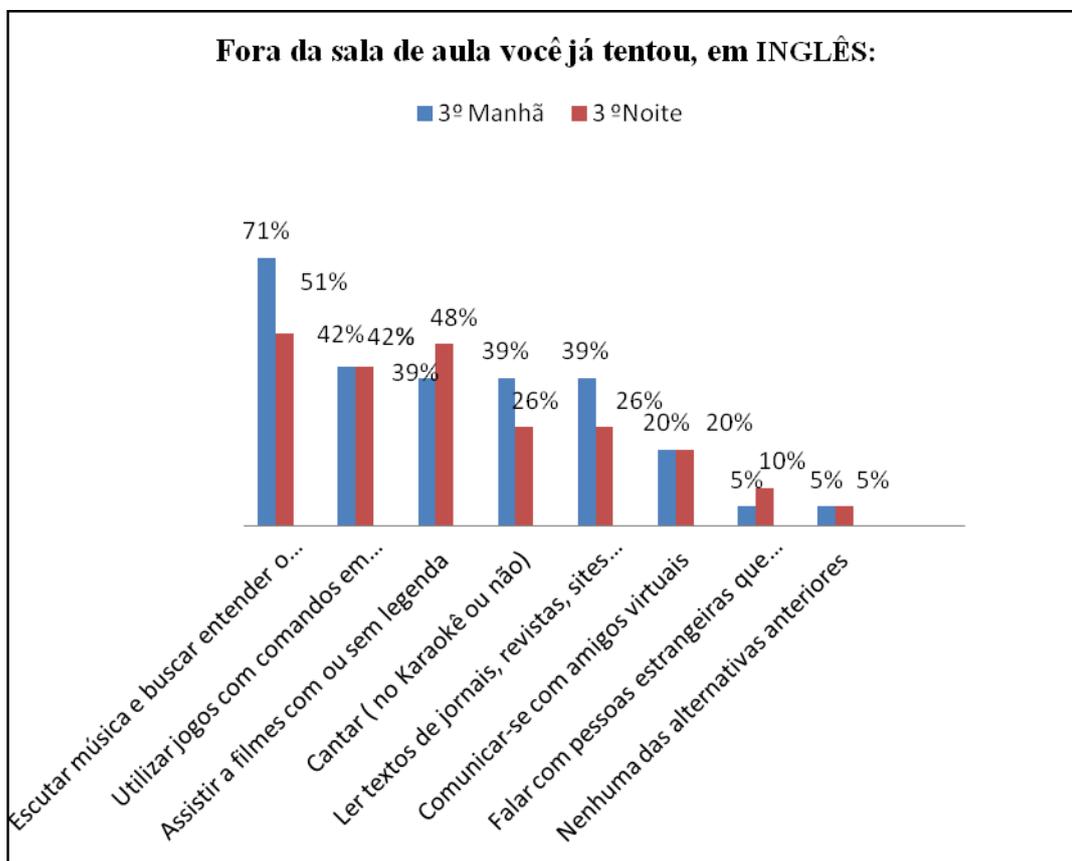


Figura 13: Atividades para aprender inglês fora do contexto escolar

Fonte: Elaboração própria

De acordo com Celani (1993, p.17), se “desejarmos que o Inglês tenha um papel relevante no ambiente escolar, é necessário que ele assuma significado e propósito conectados com a vida cotidiana fora da escola.”

Nesse sentido, consideramos os resultados apresentados para a questão 6 como positivos para a motivação dos alunos.

Ambas as turmas deram destaque para “escutar música e buscar entender o que está falando.” Essa preferência confirma os resultados de Kawachi (2008) que desenvolveu uma pesquisa com alunos de escola pública, utilizando atividades com música, conseguindo que os alunos ficassem muito motivados.

Parafraseando Dörnyei (2001), um aluno motivado em aprender tem como característica, dentre muitas outras, a de considerar as atividades relacionadas à aprendizagem como prazerosas e que trazem satisfação. É o caso das atividades com música, filmes e jogos.

As respostas ainda revelaram que os alunos realizam atividades com a LI não apenas na sala de aula, indicando estarem motivados para a aprendizagem. Segundo Gimeno Sacristán, motivar os alunos para o aprendizado *fora da sala de aula* também faz parte das tarefas/atividades organizadas pelo professor:

A tarefa, ao ter esses poderes estruturadores da conduta de professores e de alunos, comunica a estes o comportamento que se espera deles, regulando sua vida nas aulas e inclusive *fora delas*. (GIMENO SACRISTÁN, 2000 p.225, grifo da pesquisadora).

A sétima pergunta foi referente aos motivos da aprendizagem da LI:

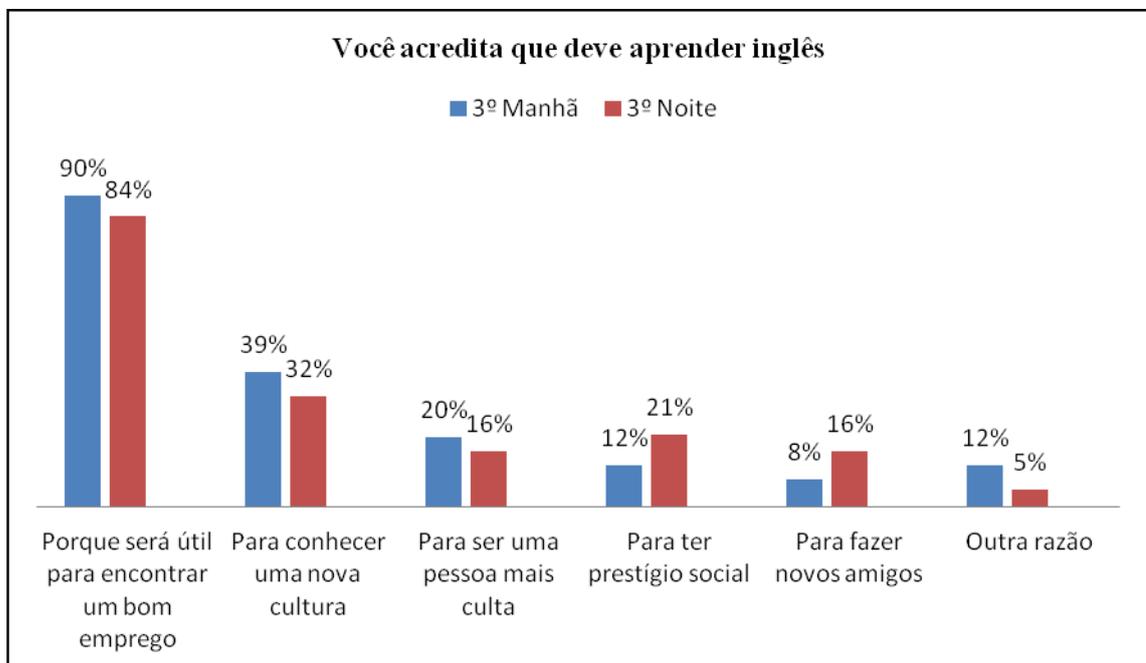


Figura 14: Motivos para aprender inglês

Fonte: Elaboração própria

Embora a professora e a coordenadora achem que os alunos do noturno não têm muito interesse em aprender inglês porque ou já trabalham onde a LI não se aplica ou buscam

empregos que não precisem usá-la, ambas as turmas concordam que devem aprender a referida língua “Porque será útil para encontrar um bom emprego”. Esse resultado justifica-se pela fase da vida em que esses jovens se encontram, já com possibilidade de entrar no mercado de trabalho, para o qual o domínio de uma segunda língua constitui um diferencial bastante significativo no currículo de qualquer trabalhador, principalmente aqueles que não possuem experiência profissional anterior.

Segundo Harmer (1986):¹³

Algumas pessoas querem estudar inglês (ou outra língua estrangeira) porque acham que isso oferece, de maneira geral, uma mudança para o avanço em suas vidas diárias. É possível que um bom conhecimento de uma língua estrangeira ajude a conseguir um emprego melhor do que se você conhecesse apenas sua língua nativa. Isso é particularmente do inglês, que está rapidamente se tornando a língua da comunicação internacional. (HARMER, 1986, p.2):¹⁴

Esta também é a opinião da coordenadora:

Então eu acho que é muito importante, porque hoje em dia qualquer profissão, se você não tiver o conhecimento do Inglês acaba ficando para trás.

O elevado percentual de opções para a importância da aprendizagem de LI para conseguir um bom emprego pode ser considerado um fator instrumental. Segundo Gardner (1985 *apud* Dörnyei, 2001 p.49) fatores instrumentais são aqueles que levam os alunos ao desejo de aprender uma L2 prevendo situações em que provavelmente precisarão usar a língua de maneira eficaz (conseguir um bom emprego, uma meta acadêmica etc.)

Este é o caso também das respostas de alunos do período da manhã:

- *Porque será útil na vida acadêmica.* (A02)
- *Para ter um conhecimento melhor.* (A14)
- *Por ser necessário a qualquer momento.* A15

Um aluno do período noturno também mencionou

- *Próprio conhecimento.* (B09).

¹³ Some people want to study English (or another foreign language) because they think it offers, in some general way, a change for advancement in their daily lives. It is possible that a good knowledge of a foreign language will help you to get a better job than if you only know your native language. This is particularly so of English, which is rapidly becoming the language of international communication.

Aprender inglês é um conhecimento importante, pois ele está presente em nosso dia a dia neste mundo atual globalizado no qual a LI é o principal instrumento de comunicação.

Outra razão mencionada para aprender LI está relacionada à importância de conhecer novas culturas, com um número importante de escolhas. Este resultado está de acordo com Ribas (2008) que apontou, como fator motivador, a importância do emprego de atividades que permitem a comparação entre a cultura de língua materna e a cultura estrangeira.

Por fim, a indagação de número 8 instigou os alunos a descreverem uma aula que considerassem agradável de participar e que poderia motivar a busca de seu aprendizado da Língua Inglesa. Possivelmente, essa seja uma das mais importantes perguntas do questionário, uma vez que possibilitou abertura para o aluno se expressar de forma mais ampla, por meio de seu discurso, qual seriam as características que uma aula de inglês deveria possuir para ajudá-lo a se motivar para a aprendizagem. As respostas foram agrupadas pela similaridade no quadro 11:

Quadro 11 - Considerações sobre uma aula de inglês motivadora

Respostas		3º (manhã)		3º (noite)
Metodologia utilizada (músicas, filmes, vídeos, dinâmicas, jogos, etc)	54 %	<p>“Ter a oportunidade de ouvir músicas, na sala de aula, ter contato com traduções, vídeos que poderíamos utilizar dentro da sala de aula, além de fazer isso em casa (A23)</p> <p>“Eu aprendia inglês muitas vezes com aulas fora da teoria, com brincadeiras, músicas e isso traria força de vontade, interesse e animação para aprender o inglês.” (A24)</p>	36%	<p>“Aula com mais animação, músicas, filmes e series.” (B01)</p> <p>“Mais contato com a internet e com músicas em inglês.” (B02)</p> <p>“Passar filmes mais chamativo para os jovens.” (B03)</p>
Professor	30 %	<p>“Ter um bom professor e ter os materiais adequados para dar uma aula bem dinâmica” (A01)</p> <p>“Aulas práticas de diálogos formais e informais.” (A03)</p> <p>“O professor dando uma explicação completa e objetiva, à procura do entendimento da classe e após isso a aplicação de exercícios.” (A04)</p> <p>“Uma boa aula é feita quando se</p>	16%	<p>“Ter um professor mais adequado, que ‘desce’(sic) mais atenção aos alunos.” (B12)</p> <p>“Eu acharia uma boa aula com um professor super animado e a colaboração de todos os alunos.” (B14)</p> <p>“Aulas mais práticas e com mais atenção e dedicação dos</p>

		entende tudo e o professor explica tudo, desde a palavra, tradução, como usar e para serve.” (A16) - “Uma aula mais dinâmica e com professores mais animados.” (A19)		professores.” (B16) “Uma aula bem ‘explicativa’ que dá pra entender melhor a aula pra valer ‘apena’.” (B17)
Material	08 %	“O material deveria ser mais dinâmico na parte da conversação que é importante para entender também a escrita (A02) “Bons materiais, que chamem a atenção para uma boa dinâmica (A09)	-	Não comentaram

Fonte: elaboração própria, 2017.

Como mencionamos anteriormente, os objetivos, crenças e expectativas dos aprendizes ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, tais como tipos de atividades trabalhados pelo professor e sua forma de trabalhar, podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la.

Percebemos, nos exemplos, que a aula ideal para esses alunos é aquela com atividades diversificadas e com o apoio constante da professora, com explicações mais detalhadas como nos alerta o aluno A16.

A maioria das respostas está de acordo com Tapia e Fita (2015) que orientam os professores no sentido de:

Observar o comportamento dos alunos, identificando que tipo de atividade consideram mais interessante;

Ter metas para a aprendizagem: é importante no sentido de evitar que os alunos fiquem preocupados apenas com a própria imagem ou só em tirar nota.

Destacam também:

Interação do professor com os alunos: considerado um dos fatores contextuais que mais contribuem para definir a motivação dos alunos;

Tapia e Fita (2015) se alinham a Gimeno Sacristán (2000) nas considerações segundo as quais as tarefas ou atividades realizadas com os alunos regulam o trabalho do professor que, para ser motivador, além de outras qualidades, é necessário levar em conta os três momentos previstos na realização da tarefa proposta:

Antes de realizar uma tarefa: selecionar conteúdo relevante, mensagens que um professor transmite a seus alunos, podem orientar sua atenção.

. Durante a tarefa:[...] professor ensinando-lhes a planejar e a estabelecer metas realistas, a dividi-las em etapas, e a buscar e comprovar possíveis meios de superar as dificuldades (TAPIA; FITA 2015, p 53).

Ao final da tarefa: evitar mensagens que implicam uma ameaça contra a autoestima, pois podem desencadear padrões de enfrentamento inadequados.

Avaliação da aprendizagem: Toda avaliação deve buscar manifestar conhecimentos e habilidades relacionados com diferentes conteúdos e tarefas (TAPIA; FITA 2015, p. 56).

Observamos, também, no discurso dos alunos (B12 e B17) algumas deficiências no ensino da escrita em língua materna que também se refletem no ensino da língua inglesa.

Analisando as respostas das duas turmas notamos que as aulas precisam ser interessantes aos alunos, dinâmicas e promover a interação professor-aluno em sala de aula, elementos de grande peso na prática considerada adequada a uma boa aula.

Um outro resultado interessante refere-se ao fato de alguns alunos do terceiro ano diurno, no final da entrevista, terem complementado o agradecimento da pesquisadora “Muito obrigada por participar!”, escrevendo:

“De nada”

“Obrigada você”

“Magina, precisando tamo aí”.

Os do 3º noturno escreveram seu próprio nome, achando que era para assinar, mesmo tendo sido orientados previamente que não precisavam se identificar.

Os resultados obtidos permitiram obter um conjunto significativo de fatores de motivação ou desmotivação para a aprendizagem de LI no Ensino Médio que incidiram sobre vários elementos do processo de ensino, a saber: o material didático utilizado, a importância da prática pedagógica da professora, os fatores individuais, o contexto escolar favorável, a influência externa da família, entre outros.

Finalizamos esta seção citando Viana (1999) que dialoga com a nossa concepção de motivação, evidenciando:

[...] a necessidade de se apresentar aos aprendizes, conteúdo e procedimentos metodológicos cuja relevância seja perceptível a eles ou então que o professor explicita os objetivos e o valor das atividades que propõe tanto para realização na sala de aula quanto para casa. Uma vez que o aluno veja na tarefa ou atividade aspectos de relevância para sua aprendizagem, ele se motivará para a interação com a LE e isso provavelmente o conduzirá à aprendizagem. (VIANA, 1999 p. 157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar fatores motivadores e suas variáveis no processo de ensino - aprendizagem de Língua Inglesa no terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual.

Nosso interesse principal era não apenas identificar o que (des) motiva os alunos em relação ao ensino - aprendizagem da Língua Inglesa, mas relacionar esses fatores com a prática pedagógica do professor.

Dentre as práticas motivadoras podemos citar:

Todos os alunos, tanto os do diurno como os do noturno, afirmaram gostar de aprender com músicas, filmes ou séries, ou seja, com atividades lúdicas e que fazem parte do seu cotidiano.

Gostam de aulas com atividades variadas e com um professor animado e a professora procura, na medida do possível, proporcionar atividades diferenciadas tendo em vista o perfil e a necessidade dos seus alunos. Também se preocupa com a transmissão de valores aos alunos, pois acreditava que aprender LI poderia mudar as suas vidas.

Conforme verificamos na análise, ambas as turmas valorizam práticas que estimulam a oralidade, embora este não seja o foco do currículo do ensino médio, mais voltado para atividades de leitura e escrita.

Os alunos do diurno afirmaram gostar de aulas expositivas, mas não de uma aula expositiva tradicional, e sim com utilização de vários recursos, como vídeos, músicas.

Valorizam o professor que dá mais atenção aos alunos, explicando a matéria e tirando dúvidas.

Percebemos também o comprometimento da professora com sua prática o que pôde ser evidenciado por sua preocupação em providenciar xerox, com seus próprios recursos, para que os alunos do curso noturno não ficassem sem o conteúdo previsto para o ano escolar em que se encontravam.

Destacamos, ao longo deste trabalho, a importância da atuação do coordenador pedagógico, pois quando bem articulado o processo de ensino-aprendizagem, toda a instituição educacional se desenvolve de forma eficaz. No caso da coordenadora participante da pesquisa, ela elogiou bastante o trabalho da professora de LI, e, embora reconheça a importância da gramática, concorda que o ensino do inglês deve estar voltado para situações cotidianas o que faz muita diferença no que se refere à motivação.

Nesse caso a coordenadora alerta para o fato de a maior parte do ensino de LE acontecer em ambientes formais e ser oferecido pouco contato com situações cotidianas o que faz muita diferença no que se refere à motivação.

Dentre as práticas que desmotivam os alunos destacamos algumas, a seguir.

Práticas baseadas apenas no material didático pouco atrativo (CA) ou muito avançado para o nível dos alunos foram consideradas desmotivadoras. Nesse sentido, é preciso alertar que a proposta curricular paulista, norteadora das atividades constantes do CA, contém aspectos positivos e outros que foram criticados pelos alunos, principalmente o foco na escrita e temas nem sempre do interesse dessa clientela. Gimeno Sacristán (2000) já chamara a atenção para a subjetividade na aplicação das propostas de qualquer matriz curricular, considerando que o currículo apresentado ao professor sofre remodelações. Nesse sentido, embora a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha feito um grande esforço para que a nova proposta fosse adequadamente apresentada aos gestores e professores em exercício na rede pública estadual, não há garantia de que os resultados almejados sejam uniformes. A forma como cada profissional encara e se apropria da nova proposta é única. Além disso, a clientela à qual a proposta se destina está em constante mudança. Não há uma homogeneidade do alunado que tem objetivos, dificuldades e necessidades diferenciadas. Esse é, na verdade, o grande desafio do educador.

Outro objetivo desta pesquisa foi identificar as diferenças de motivação para aprender inglês dos alunos do diurno e do noturno.

Com base nos resultados apresentados, constata-se que não devemos estigmatizar, ou comparar a turma da manhã com a da noite, mas mostrar o quanto é complexo pensar no contexto de uma mesma escola em dois períodos diferentes: no diurno, a própria professora chega com mais disposição, e, mesmo que seja uma profissional comprometida, provavelmente já estará cansada no período noturno. Os alunos que trabalham também chegam cansados e se deparam com condições físicas não muito motivadoras: a iluminação é ruim, as carteiras não são muito confortáveis. Silva (2008) já apontara alguns fatores motivadores como boas condições físicas de estudo, como, por exemplo, sala de aula confortável com equipamentos adequados às necessidades das tarefas propostas.

Acrescente-se ainda que o material didático utilizado, também não foi considerado muito atrativo pelos alunos. Uma evidência do desinteresse pelo material didático é que a maioria dos alunos do noturno nem levava o CA para a sala de aula. No caso da professora participante desta pesquisa, ela estava consciente de que os CA não eram considerados atraentes e procurava aplicar também atividades do Livro Didático, mas essa prática de

mesclar o material do CA com o do Livro Didático só acontecia com a turma do diurno. Segundo ela, a redução da carga horária de 50 minutos para 45 minutos, apenas no noturno, impossibilitou que a professora usasse o LD com os alunos do noturno. Essa diferença na forma de usar os materiais didáticos disponíveis também pode ter contribuído para a falta de motivação dos alunos do curso noturno.

Outro fator que diferencia os alunos do diurno é que muitos já estão intrinsecamente motivados, o que facilita o trabalho docente. Nesta pesquisa, a necessidade de ser aprovado no vestibular foi um fator que auxiliou o professor a manter a motivação para a aprendizagem de LI entre os alunos do período diurno. É importante assinalar que, mesmo alunos com motivação intrínseca, embora revelem mais empenho para aprender Inglês, também dependem de uma prática pedagógica eficaz para que essa motivação se mantenha estável durante o curso. Já os alunos do noturno não revelaram o mesmo interesse em passar no vestibular talvez porque cursar uma faculdade não fizesse parte de seus planos futuros.

Ambas as turmas conseguem perceber a importância do Inglês no mundo atual, seja para conseguir melhores oportunidades de trabalho, seja para a comunicação nessa sociedade globalizada.

A motivação para aprender inglês é um processo complexo, pois existem ainda as influências de experiências anteriores, de pais, colegas, grupos sociais que podem comprometer a motivação.

Concluindo, não há métodos mágicos. De acordo com O'Connell (2015, p.82) “[...] a clientela à qual a proposta se destina está em constante mudança. Não há uma homogeneidade do alunado que tem objetivos, dificuldades e necessidades diferenciadas. Esse é, na verdade, o grande desafio do educador.”

Cabe ao professor despertar no aluno o interesse pela matéria, mostrar a importância e a necessidade da LI e, para tal, deve avaliar o contexto escolar e trabalhar com recursos e procedimentos adequados ao seu alunado. Mas, segundo Brown (2001), o domínio de uma segunda língua acontecerá principalmente devido ao “investimento” pessoal do indivíduo.

É preciso acreditar que é possível superar os desafios e tentar alcançar um ensino de qualidade.

Destacamos ainda a importância de pesquisas nesta área como contribuição para a reflexão e possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem, pois é conhecendo todo esse contexto que se pode promover um ensino motivador que contemple as expectativas dos alunos e os objetivos de cada professor.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. B. de; NOGUEIRA, L. A; RODRIGUES, T. C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Pesq. online: hum. & sociais aplicadas**, Campos dos Goytacazes, 4 (2), 21-30, 2012. Disponível em: http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/130. Acesso em: 29 dez. 2018.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP; JM Editora, 2004.
- BORK, A. V. B. **Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização**. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, 2005. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%e7%e3o%20Mestrado%20\(Ana%20Val%e9ria\).pdf?sequence=1](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7419/Disserta%e7%e3o%20Mestrado%20(Ana%20Val%e9ria).pdf?sequence=1) Acesso em: 07 jun. 2017.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 09 jun. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 09 jun. 2018.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. San Francisco: Longman, 2001.
- CELANI, M.A. Learned-based teaching in unfavourable classroom situations. In: **Educação para crescer**. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.
- CELANI. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de línguas(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus. In: 47ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 1995. São Luís. **Anais...**São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1995.
- CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004.26 p. Monografia do curso em Especialização em Educação Infantil da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **High up 3**. São Paulo: Macmillan, 2014.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2001.

_____. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. USHIODA, E. **Motivation, Language Identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

EISNER, E. W. The impoverished mind. **Educational Leadership**, 35(8): 615-623, 1978. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197805_eisner.pdf Acesso em: 09 dez. 2018.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A (Org). **Profissão professor**. 2ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.

FERNANDES, A. E. de P. **Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor**. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4837/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 09 jun. 2018.

FERREIRA, A. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARDNER, R.C; LAMBERT, W. E. **Motivational variables in second language acquisition**. Canadian Journal of Psychology, n. 13, p. 266-272, 1959.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985 in DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching Motivation**. England: Longman, 2001.

GARDNER, R.C. **Motivation and second language acquisition: the socio-educational model**. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J.: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, 16-35.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. London: Longman, 1986.

KAWACHI, C. J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90327/kawachi_cj_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 05 jun. 2017.

LEFFA, J.V. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em < <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____ et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, R. N. de. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes do ensino médio**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, 2007. Disponível em http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/436/1/Dissertacao_RosangelaNunesdeLima_Completa.pdf Acesso em: 25 jun. 2017.

MARGONARI, D. M. **O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MARINO FILHO, A. **O significado como fundamento da motivação para a atividade de estudo**. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: Tensões e perspectivas para a educação. Rio de Janeiro: Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3997.pdf> Acesso em: 03 mai. 2017.

NÓVOA A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In SEVERINO, R.V. et al. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

O'CONNELL, D. M; MONTEIRO, D. C. Concepções e práticas no ensino de leitura em inglês no ensino médio. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 671-684, dez. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22612>>. Acesso em: 20 jan. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644422612>.

O'CONNELL, D. M. **Concepções e práticas de leitura em inglês no ensino médio**. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2015.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.15-52

PEREZ, M.C.A. **Infância, Família e Escola: Práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares.** São Carlos: Suprema, 2017.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008: Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103521/ribas_fc_dr_sjrp.pdf?sequence=1 Acesso em: 05 jun. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução Secretária da Educação nº1, de 7 de janeiro de 1985.** Altera diretrizes para a elaboração do Quadro Curricular do Ensino de 1º e 2º Graus da Rede Estadual e dá outras providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Nova Proposta Curricular de LEM.** São Paulo: SEE, 2008. 56 p.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Caderno do Aluno – 3ª Série do Ensino Médio.** Volume 1. Coordenação geral, Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2009.

SILVA, G. de A. **A autonomia no ensino-aprendizagem de língua inglesa: suas relações com a motivação e as estratégias.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10977/1/Dissertacao%20Gesiel%20Silva.pdf> Acesso em: 01 jun. 2017.

SILVEIRA, R. S. da ; MARGONARI, D. M. A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: um pouco de história. In: I SEHEL - Seminário de História do Ensino das Línguas, 2009, São Cristóvão - Sergipe. **Anais do I Seminário de História do Ensino das Línguas,** São Cristóvão, 2009. p. 1-17.

SOUZA, L. S. M. **O humor em aulas de Língua Inglesa: motivação, atitude e questões culturais.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <file:///C:/Users/Professor/Favorites/Downloads/TeseLelia.pdf> Acesso em: 08 mai. 2017.

TAPIA, J.A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch.8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (org.) **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-34.

_____. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. **Computer Assisted Language Learning**, v. 24, n. 3, p. 199-210, 2011.

VIANA, N. **A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, 1990. Disponível em : <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269405> Acesso em: 01 jan. 2018.

Sites citados

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio Online** 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/motivacao>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

<http://blog-cadernodoaluno.blogspot.com.br/2010/02/ingles-vol-1-3-ano.html> Acesso em: 23 dez. 2017.

<https://euvouaprenderingles.com/historia-da-lingua-inglesa-no-brasil/>Acesso em: 07 jun. 2018.

http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=65:fundacao-da-apliesp&catid=1037:1985&Itemid=2 Acesso em: 17 dez. 2018.

<https://www.saraiva.com.br/high-up-3-students-book-with-audio-cd-digital-book-7045575.html> Acesso em: 07 set. 2018.

<https://pt.slideshare.net/diogo087/3-caderno-do-aluno-2014-2017-vol>. baixalclemlinglesem3s. Acesso em: 23 dez. 2017.

Sites consultados

JARETA, G. **Por que o ensino de inglês não decola no Brasil**. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/por-que-o-ensino-de-ingles-nao-decola-no-brasil/>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. Disponível em; www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaobrasileira.pdf. Acesso em: 05 dez. 2017.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Taquaritinga, _____ de _____ de _____.

Prezado (a) Sr.(a)

Diretor da

Eu, **Adriana Bueno dos Santos Menegelli** venho através desta solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “**A motivação para a aprendizagem do Inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas**” sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

O trabalho tem como *Objetivo geral* analisar fatores motivadores e suas variáveis no processo de ensino - aprendizagem de Língua Inglesa no terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual. *Objetivos específicos* : a) identificar o que (des)motiva os alunos em relação ao ensino - aprendizagem da Língua Inglesa; b) analisar as atividades consideradas motivadoras e a sua relação com a prática pedagógica; c) comparar as diferenças de motivação para aprender inglês dos alunos do diurno e do noturno.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão. Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

Adriana Bueno dos Santos Menegelli
(Pesquisadora responsável)

Para Preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura

Data: ____/____/____. Carimbo: _____.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

Termo de assentimento - TA-alunos

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário(a) do estudo “**A motivação para a aprendizagem do Inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas**”, recebi da Sra. Profa. **Adriana Bueno dos Santos Menegelli**, da Universidade de Araraquara- UNIARA- responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a entender quais as consequências da falta de interesse e motivação diante do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.
2. Que a importância deste estudo é a de poder obter e compartilhar informações sobre esse tema para compor os dados da pesquisa e conscientizar os alunos sobre o que interfere diretamente na construção do conhecimento do aluno.
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: contribuir para a discussão dos fatores causadores da desmotivação de estudantes do Ensino Médio para a aprendizagem da Língua Inglesa bem como identificar atividades que possam ser motivadoras na prática pedagógica do professor.
4. Que essa participação na pesquisa de campo começará em março de 2018 e terminará em agosto de 2018.
5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: Serão aplicados questionários com perguntas específicas para alunos, entrevista com professores e o coordenador separadamente. As perguntas pedem respostas pessoais a respeito do assunto.
6. Que eu participarei das seguintes etapas: responder a um questionário, participar de encontros para conhecer as manifestações de todos os participantes sobre o tema e debater soluções para tais ocorrências.
7. Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes:
poderei não querer responder a alguma pergunta ou desistir de participar da pesquisa durante a sessão de respostas.

8. Que a pesquisa não oferece nenhum risco à minha saúde física e mental.
9. Que deverei contar com a seguinte assistência: precisarei do consentimento do diretor da escola para que a pesquisa possa ser feita, sendo responsável (is) por ela: Adriana Bueno dos Santos Menegelli - (16) 99767-4365.
10. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: poder me manifestar sobre o assunto e saber como os demais alunos, docentes e gestores se manifestam sobre a motivação em aprender inglês.
11. Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: estarei presente na escola onde será respondido o questionário e terei informações juntamente com os demais professores que ministram aulas nessa instituição e gestores que aqui atuam.
12. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
13. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
14. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto à responsável pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
15. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
16. Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

<p>Endereço do (a) participante-voluntário (a)</p> <p>Domicílio:</p> <p>Bloco: /Nº: /Complemento:</p> <p>Bairro: /CEP: /Cidade: /Telefone:</p>	
<p>Contato de urgência: Sr(a). Adriana Bueno dos Santos Menegelli</p>	
<p>Endereço dos responsáveis pela pesquisa (obrigatório)</p> <p>Instituição: Centro Universitário de Araraquara – UNIARA</p> <p>Endereço: Rua Voluntários da Pátria</p> <p>Bloco: /Nº: 1307 /Complemento:</p>	
<p>-----</p> <p>Assinatura ou impressão datiloscópica (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>-----</p> <p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>



APÊNDICE C-TCLE (Pais)
UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Pais

O Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver.

A coleta de dados, por meio de questionário, será realizada de maneira cuidadosa, com o intuito de minimizar e restringir toda e qualquer situação de constrangimento e mal-estar para os alunos, inclusive reafirmando que não há necessidade de identificação nos questionários.

Os riscos inerentes aos procedimentos de coleta de dados poderão envolver algum desconforto, em razão de informações que tratarão da temática pesquisada que é do cotidiano dos alunos. No entanto, a pesquisadora prestará todas as solicitações e esclarecerá as dúvidas para que não haja mal-entendido. A pesquisadora também estará presente durante a pesquisa para evitar qualquer desconforto.

Ficará claro e evidente que os alunos poderão interromper a participação na pesquisa a qualquer momento sem que estes sejam prejudicados moral ou financeiramente.

Com relação aos benefícios pretende-se, mediante os resultados, divulgá-los, informando os alunos (participantes ou não da pesquisa) quanto às tendências identificadas nas respostas.

A apresentação dos dados da pesquisa poderá ser feita por meio de encontros no qual espera-se que todos tenham oportunidade de conversar sobre a questão da motivação, de maneira a minimizar os atuais problemas enfrentados.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite que seu filho faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- 1.O trabalho tem por finalidade descobrir quais as tendências de manifestação de alunos, professores e gestores quanto as praticas motivadoras para o ensino de inglês
- 2.Os benefícios que devo esperar com a participação do meu filho, mesmo que não diretamente são:
Fornecer e depois conhecer todos os dados dos alunos, docentes e gestores para debater com eles tentando demonstrar o objetivo de conscientização e busca de acordos para o bom andamento das atividades de ensino e aprendizagem.
- 3.Meu filho não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo.
- 4.Meu filho poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo do seu trabalho.
- 5.Seu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a sua privacidade e se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa.
- 6.A participação do meu filho como voluntário no que se refere ao questionário a ser respondido deverá ter a duração de aproximadamente 50 minutos que deverá contar com a presença, auxílio e supervisão da pesquisadora.
- 7.Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderá entrar em contato com a equipe científica pelo telefone. (16) 99767-4365-Adriana Bueno dos Santos Menegelli.

Certificado do Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre _____. (descrever resumidamente objetivos e procedimentos a serem realizados).

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente: _____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: _____.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Apêndice D-TCLE- Professores



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara – SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

Dados de identificação

Título do Projeto: “A motivação para a aprendizagem do Inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas”

Pesquisador Responsável: Adriana Bueno dos Santos Menegelli

Telefones para contato: (16) 99767-4365 e/ ou (16) 3253-3384

Eu, _____,
RG _____, estado civil, _____, idade
_____ anos, residente na _____,
nº _____, bairro _____, cidade _____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

- 1-O trabalho tem por finalidade analisar e entender a falta de interesse e motivação diante do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa do terceiro ano do Ensino Médio.
- 2-Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para uma reflexão sobre a prática docente e para minimizar as dificuldades dos alunos em relação ao referido idioma.
- 3-A minha participação nesse projeto prevê: responder a uma entrevista semiestruturada.
- 4-Os procedimentos ao quais serei submetida não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a entrevista, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação e se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.
- 5-As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora.
- 6-Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
- 7-Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
- 8-Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
- 9-Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “A motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas”

Araraquara, ___ de _____ de 2017.

Assinatura



APÊNDICE E-TCLE_Coordenador

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

Dados de identificação

Título do Projeto: “A motivação para a aprendizagem do Inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas”

Pesquisador Responsável: Adriana Bueno dos Santos Menegelli

Telefones para contato: (16) 99767-4365 e/ ou (16) 3253-3384

Eu, _____,

RG _____, estado civil, _____, idade _____

anos, residente na _____, n° _____,

bairro _____, cidade _____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1-O trabalho tem por finalidade analisar e entender a falta de interesse e motivação diante do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa do terceiro ano do Ensino Médio.

2-Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para uma reflexão sobre a prática docente e para minimizar as dificuldades dos alunos em relação ao referido idioma.

3-A minha participação nesse projeto prevê: responder a uma entrevista semiestruturada.

4-Os procedimentos ao quais serei submetida não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a entrevista, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação e se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.

5-As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora.

6-Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.

7-Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.

8-Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;

9-Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “A motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas”

Araraquara, ___ de _____ de 2017.

Assinatura

APÊNDICE F

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Roteiro de entrevista com a professora de inglês do Ensino Médio**Formação**

- 1- Qual é seu nome completo e quantos anos você tem?
- 2- Qual é a sua formação?
- 3- Estudou em faculdade pública ou privada?
- 4- Quando terminou a faculdade?
- 5- O que a levou a decidir ser professora de língua inglesa?
- 6- Tem alguma dificuldade ou limitação com a língua?
- 7- Além do curso superior você fez algum curso de idiomas? Participa de formação continuada? Realizou exame de proficiência?
- 8- Você já viajou para algum país de língua inglesa?

Experiência profissional

- 9- Leciona inglês há quanto tempo?
- 10- Já ministrou aulas em escolas privadas e/ou de idiomas?
- 11- Para quantas turmas leciona atualmente? Quais disciplinas?
- 12- Quantos alunos por turma aproximadamente?
- 13- Na sua opinião, qual é a função do inglês para o aluno?
- 14- Seus alunos do Ensino Médio são interessados em aprender inglês? Por quê?
- 15- Quando você prepara suas aulas o que você considera no que se refere a suas expectativas em relação aos alunos?

16-Que materiais você utiliza em suas aulas de inglês? (livro didático, cadernos do aluno, etc.)

17-O que você acha desse material?

18-Você acha que inglês é uma disciplina que requer mais atividades lúdicas que as outras disciplinas?

19-Quais são os recursos que a escola tem à sua disposição e com que frequência você os utiliza?

20-Você tem alguma estratégia de ensino para deixar seus alunos mais motivados em participar das aulas?

21- O que você considera que os motiva mais?

22-Você acredita que o interesse/motivação pelo estudo da LI aumentou ou diminuiu no decorrer do curso?

23-Se a resposta for não que fatores contribuíram para essa mudança?

() falta de interesse;

() falta de aulas mais dinâmicas que despertem seu interesse ;

() falta de tempo para fazer as atividades propostas;

() falta de material adequado;

() falta de oportunidade para usar o que se aprende;

() outra razão: _____

24- O que você acha sobre o material de inglês utilizado em sala de aula?

25-O que você acha que os alunos gostariam de aprender nas aulas de inglês? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

() escrever textos de diversos gêneros;

() ler e interpretar melhor;

() traduzir;

() falar bem em contextos diversos;

() ouvir e entender o que outros falam;

() outros:

26-Qual desses recursos você acredita que facilita o aprendizado dos alunos?

- realizar atividades com músicas;
- assistir a vídeos/filmes/séries;
- preencher cruzadinhas e caça-palavras;
- dinâmicas ;
- jogos;
- a presença de um professor animado;
- Outros

27-Fora da sala de aula o que você acha que eles já tentaram, EM INGLÊS:

- Escutar música e buscar entender o que está falando;
- Cantar (no Karaokê ou não);
- Assistir a filmes com ou sem legenda;
- Comunicar-se com amigos virtuais;
- Falar com pessoas estrangeiras que falam a Língua Inglesa;
- Ler textos de jornais, revistas, *sites* da Internet, etc;
- Utilizar jogos com comandos em inglês;
- Nenhuma das alternativas anteriores.

28-Por que você acredita que os alunos devem aprender inglês:

- porque será útil para encontrar um bom emprego;
- para conhecer uma nova cultura;
- para fazer novos amigos;
- para ser uma pessoa mais culta.
- para ter prestígio social;
- outra razão:

29-Quando pensa em realizar uma atividade diferente, que envolve recursos diferenciados e /ou deslocamento de alunos para outro ambiente/ lugar, recebe apoio pedagógico ou esse tipo de atividade não é passível de ser realizada pois os gestores não permitem?

30-Você tem sentimento de (des)valorização do seu trabalho, seja como decorrência do tratamento a ele dispensado pela escola, ou por parte dos alunos ou dos colegas de outras áreas?

31-Você verdadeiramente gosta da sua de ser professora de inglês? Já pensou em mudar de profissão alguma vez?

32-Alguma consideração final?

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador

Prezado(a) colega:

Você está recebendo o questionário sobre **A motivação para a aprendizagem do Inglês no terceiro ano do Ensino Médio e sua relação com as práticas pedagógicas**, conforme combinado.

Procure ler com calma cada uma das questões.

Desde já agradeço sua colaboração!

01-Nome completo:

02-Idade:

03-Qual é a sua formação?

04-Há quanto tempo atua na área da Educação?

05- Conte um pouco sobre seu percurso profissional.

06-Você fala/entende inglês?

07-Como você vê o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública?

08-Acha que duas aulas de inglês por semana são suficientes?

09-Considera possível aprender inglês na escola pública?

10-Esses professores têm oportunidade de formação continuada, discutem ideias relacionadas às práticas pedagógicas nas reuniões de ATPC?

11-A escola acompanha o planejamento e o desenvolvimento das aulas?

12-Acha que a metodologia e a empatia com o professor pode interferir nas aulas?

13-Como é que a professora de Inglês trabalha?

14-Como você considera uma boa aula de inglês?

15-O que (des)motiva o professor a lecionar o idioma?

16- Qual é a visão dos professores das outras disciplinas em relação ao inglês?

17-O que você acha que pode ser a maior dificuldade dos alunos em relação ao aprendizado do idioma?

18-Eles têm alguma resistência?

19-O que motiva os alunos em relação ao estudo da língua inglesa (prof. Animado, filmes, vídeos, etc.)?

20- O que acha do material utilizado?

21-Quais os maiores desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na realização de seu trabalho na escola?

22-Quer acrescentar algo que não foi perguntado?

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
 CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263
www.uniara.com.br/comite-de-etica

Questionário para Alunos

Gostaria de sua colaboração para responder o questionário a seguir, referente à motivação dos alunos do Ensino Médio em aprender a língua inglesa. Faz parte da Dissertação de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara- UNIARA.

Seja sincero(a) nas respostas, pois nosso objetivo com este questionário é melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa tornando as aulas mais motivadoras.

Você **não precisa** se identificar.

Idade: _____ **Série:** _____

1) Você se sente motivado(a) para aprender inglês?

() Sim () Não.

2) Se a resposta anterior for não, a que você atribui esse resultado?

() falta de interesse;

() falta de aulas mais dinâmicas que despertem seu interesse ;

() falta de tempo para fazer as atividades propostas;

() falta de material adequado;

() falta de oportunidade para usar o que se aprende;

() outra razão: _____

3) O que você acha sobre o material de inglês utilizado em sala de aula?

4) O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês? Se necessário, assinale mais de uma alternativa:

() escrever textos de diversos gêneros;

() ler e interpretar melhor;

() traduzir;

() falar bem em contextos diversos;

() ouvir e entender o que outros falam;

() outros:

5) Qual desses recursos você acredita que facilita seu aprendizado?

- realizar atividades com músicas;
- assistir a vídeos/filmes/séries;
- preencher cruzadinhas e caça-palavras;
- dinâmicas ;
- jogos;
- a presença de um professor animado;
- Outros: _____

6) Fora da sala de aula você já tentou, EM INGLÊS:

- Escutar música e buscar entender o que está falando;
- Cantar (no Karaokê ou não);
- Assistir a filmes sem legenda;
- Comunicar-se com amigos virtuais;
- Falar com pessoas estrangeiras que falam a Língua Inglesa;
- Ler textos de jornais, revistas, *sites* da Internet, etc;
- Utilizar jogos com comandos em inglês;
- Nenhuma das alternativas anteriores.

7) Você acredita que deve aprender inglês:

- porque será útil para encontrar um bom emprego;
 - para conhecer uma nova cultura;
 - para fazer novos amigos;
 - para ser uma pessoa mais culta.
 - para ter prestígio social;
 - outra razão: _____
- _____
- _____
- _____

8) Faça um pequeno comentário sobre como você acredita que seria uma boa aula de inglês no sentido de trazer mais motivação para seu aprendizado.

Muito obrigada por participar!