

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO – PUCSP

Ivete Moraes

Aprender com prazer a língua inglesa.

São Paulo
2012

IVETE MORAES

APRENDER COM PRAZER A LÍNGUA INGLESA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de Especialização em Magistério do Ensino Superior, da Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, Campus Monte Alegre.

Orientador: Profa. Dra. Marta Scarpato

SÃO PAULO

2012

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre as dificuldades no aprendizado da língua inglesa e a influência do prazer no método de ensino, através da ênfase dos órgãos dos sentidos e de espaços diferenciados no processo do saber, desenvolvendo a motivação e despertando o desejo de aprender.

Palavras – chave: língua inglesa, prazer, motivação, aprendizado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
Capítulo 1 – Um pouco de história	8
Capítulo 2 – Motivação e desmotivação no aprendizado	26
Capítulo 3 – O saber tem sabor.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
Referências	49

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu do desejo de compreender as dificuldades do aprendizado da língua inglesa por algumas pessoas, levando-as a um estágio de motivação e desmotivação ao mesmo tempo. Motivação pela necessidade de aprender e desmotivação pela dificuldade do aprendizado.

Essa inquietação aflorou em um momento de ociosidade, estava em meu período de férias em um hotel em Santa Catarina, um lugar frio que nos obriga a dispender um pouco mais de tempo na cama. Era uma manhã dessas muito frias e a falta de compromisso com o levantar cedo me levou a perder o sono e ligar a televisão do quarto. Ainda sonolenta, lembro que não prestei muita atenção ao programa jornalístico matinal que entrevistava pessoas que pretendiam iniciar o segundo semestre do ano, aprendendo uma nova língua e enfatizavam que essa não era a primeira tentativa, mas que já haviam feito várias para aprender um novo idioma, principalmente o inglês, já que esse era o idioma mais exigido profissionalmente e as ajudaria a terem melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A partir desse momento minha atenção foi despertada para entender o porquê dessa imensa dificuldade. Como bacharel em letras com habilitação em tradução e interpretação, sempre gostei de conhecer as profundidades da língua inglesa e nunca apresentei nenhuma dificuldade nesse aprendizado e quanto mais estudava, mais queria aprofundar-me.

Analisando minha vivência com o aprendizado da língua inglesa, observei que os momentos que mais valorizava eram aqueles em que o professor apresentava uma proposta diferenciada, fora dos padrões tradicionais da sala de aula, isso trazia sensações prazerosas que auxiliavam o entendimento desse novo idioma. Um exemplo foi quando tivemos que realizar uma apresentação com aquilo que gostávamos de fazer e poderíamos ensinar para alguém, logo me destaquei ao apresentar como colocar uma mesa à francesa, mas na língua inglesa.

Desse modo, por que não entender as razões dessas dificuldades e propor uma nova metodologia de ensino que esteja embasada no prazer? Mas será que o prazer,

através do estímulo dos órgãos dos sentidos, num ambiente diferente da sala de aula, poderia motivar o aprendizado da língua inglesa?

Para constatar a veracidade dessas hipóteses deveria entender como atividades prazerosas que aguçam os órgãos dos sentidos, como a gastronomia, a música, a arte, a literatura, num ambiente não convencional do aprendizado, poderiam estimular o ato de aprender a língua inglesa.

Freinet pontua que o segredo está em fazer o que se gosta da melhor maneira possível. Um aluno estudioso, que entra em conflito, ao verificar que alguns profissionais que não se dedicaram aos estudos arduamente, como o jogador de futebol ou a vedete, mas ganham milhões. Segundo Freinet (1991, p 12):

“Não foi a escola que os formou, e nem foi ela que preparou o êxito do comerciante que não aprendeu as lições – e se ele se gaba disso -, mas que triunfou devido a outras virtudes que a escola não soube descobrir nem cultivar. (...) Você até correu o risco de os ‘desencaminhar’, o que é grave. E isso, sem dúvida, porque, ligado com fidelidade excessiva à tradição, você também perdeu muito tempo reerguendo muros que se tornaram inúteis, pois você se obstina em seguir por caminhos que a nada conduzem e não sabe exaltar as novas forças que, para além das máquinas e das mecânicas, dão uma medida suprema ao homem.”

Além disso, conhecer como a motivação atua no aprendizado da língua inglesa, compreender como o prazer auxilia no aprendizado mais eficiente da língua inglesa, refletir sobre os diferentes espaços e a importância dos órgãos dos sentidos no aprendizado.

Li alguns teóricos, como Schutz que acredita que a motivação nos impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz nossa necessidade e o ambiente do aprendizado dever permitir a interatividade do aprendiz. Outro teórico que iluminou os meus

caminhos foi Alves que discursa tão bem quando fala do prazer orientando o saber e esse saber com verdadeiro sabor.

A organização desse trabalho tomou como estrutura o dimensionamento de três capítulos: “A história da Língua Inglesa”, mostrando suas origens e especificidades, objetivando entender se realmente existe um motivo para essa aparente dificuldade de aprendizado; no cap. 2 “Motivação no Aprendizado”, o foco é desenvolver os fatores que levam o aprendiz a ter ou não o desejo de conhecer o assunto, ou seja, o que gera a motivação no aprendizado e finalmente, o terceiro e último capítulo que aborda os prazeres concedidos por nossos sentidos e como o espaço geográfico pode colaborar para expandir nossa percepção e consequentemente, possibilitar uma aprendizagem mais prazerosa e fluente.

CAPÍTULO 1

UM POUCO DA HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa está caracterizada por uma história complexa, iniciada em um passado distante e marcada pela influência do domínio de vários povos.

Existem evidências da presença do homem nas terras que se encontravam ainda unidas ao continente europeu, denominadas de Britannia pelos romanos, há oito mil anos.

A história da Inglaterra inicia-se com os celtas, por volta de 1000 a.C., vários dialetos das línguas indo-europeias tornam-se grupos de línguas distintos, sendo um deles o celta. Esse povo habitou por cerca de oito séculos as regiões hoje conhecidas como Espanha, França, Alemanha e Inglaterra e chegou a ser considerado o principal grupo de línguas na Europa antes das invasões romanas.

As primeiras invasões romanas ocorrem em 55 e 54 a.C. sob o comando do imperador Júlio César. Em 44 A.D., época do imperador Claudius, a principal ilha britânica é anexada ao Império Romano e o latim começa a exercer influência na cultura celta-bretã. A presença das legiões romanas e seus mercadores por aproximadamente 3 séculos e meio, influenciaram profundamente a estrutura econômica, social e política das tribos celtas que habitavam a Grã-Bretanha. Consequentemente, palavras latinas passaram a ser usadas naturalmente para muitos dos novos conceitos.

Em 410 A.D., as legiões romanas retiram-se da Britannia face às dificuldades enfrentadas pelo Império em Roma. Com isso os celtas ficaram à mercê de inimigos (Scots e Picts) e recorrem às tribos germânicas (Jutes, Angles, Saxons e Frisians). Estes, no entanto, de forma oportunista, acabam invadindo as áreas mais férteis do sudeste da Grã-Bretanha, destruindo vilas e massacrando a população local. Os celtas-bretões sobreviventes refugiam-se no oeste. Há um descaso dos invasores pela cultura local e quase não ficam traços da língua celta no inglês.

Assim, os dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões darão origem à língua inglesa. A palavra *England*, por exemplo, originou-se de *Angle-land*

(terra dos anglos). A partir desta fase, a história da língua inglesa é dividida em três períodos: Old English, Middle English e Modern English. (SCHUTZ, 2008)

OLD ENGLISH (500-1100 A.D.)

O período denominado Old English teve seu início quando ocorreram as invasões germânicas na segunda metade do século V.

Em 597 A.D Santo Agostinho e seus missionários chegam para converter os anglo-saxões ao cristianismo. Inicia-se o primeiro período de influência do latim na língua anglo-saxônica.

Neste período, a Inglaterra encontrava-se dividida em sete reinos anglo-saxões e o Old English falado na ocasião não era uma única língua, mas sim uma variedade de diferentes dialetos.

Antes do cristianismo os dialetos do inglês eram línguas funcionais para descrever fatos concretos e atender necessidades de comunicação diária. O vocabulário de origem greco-latina, introduzido pela cristianização, expandiu a linguagem anglo-saxônica na direção de conceitos abstratos.

No final do século VIII, os Vikings, povo violento originário da Escandinávia, iniciam seus ataques contra a Inglaterra. Falavam Old Norse, ancestral do dinamarquês. Permaneceram por mais de 200 anos na Inglaterra, influenciando a língua inglesa, mas devido a semelhança entre as duas línguas, torna-se difícil determinar essa influência com precisão.

O Old English, também denominado Anglo-Saxon, é uma língua quase irreconhecível se comparada ao inglês moderno tanto na pronúncia, quanto no vocabulário e na gramática. Para um falante nativo de inglês hoje, das 54 palavras do *Pai Nosso em Old English*, menos de 15% são reconhecíveis na escrita e, provavelmente nada seria reconhecido ao ser pronunciado. No plano gramatical, as diferenças também são substanciais, em Old English os substantivos declinam e têm gênero e os verbos são conjugados.

Em 1066, a batalha de Hastings, a conquista da Inglaterra pelos normandos, alterou os rumos da língua inglesa. O regime que se instaurou a partir dessa

conquista, foi caracterizado pela centralização, pela força e, naturalmente, pela língua dos conquistadores: o dialeto francês denominado Norman French.

Durante 300 anos a língua usada pela aristocracia na Inglaterra foi o francês. Falar francês tornou-se condição para aqueles de origem anglo-saxônica em busca de ascensão social através da simpatia e dos favores da classe dominante.

MIDDLE ENGLISH (1100-1500)

O elemento mais importante neste período foi a forte presença e influência do francês na língua inglesa. Essa transfusão de cultura franco-normanda na nação anglo-saxônica, que durou três séculos, resultou em um aporte considerável de vocabulário. No entanto, não afetando a pronúncia e a estrutura gramatical do inglês.

O passar dos séculos e as disputas que acabaram ocorrendo entre os normandos das ilhas britânicas e os do continente, provocam o surgimento de um sentimento nacionalista e, no final do século XV, já se torna evidente que a língua inglesa prevalecia. Até mesmo como linguagem escrita, o inglês já havia substituído o francês e o latim com língua oficial para documentos. Surgia, também, uma literatura nacional.

Conforme Schutz (2008), muito vocabulário novo foi incorporado com a introdução de novos conceitos administrativos, políticos e sociais, para os quais não havia equivalentes em inglês. Em alguns casos, entretanto, já existiam palavras de origem germânica, as quais, ou acabaram desaparecendo, ou passaram a coexistir com os equivalentes de origem francesa, em princípio como sinônimos, mas, com o tempo, adquirindo conotações diferentes.

Exemplos:

Anglo-Saxão	Francês		Anglo-Saxão	Francês		Anglo-Saxão	Francês		Anglo-Saxão	Francês
answer	respond		fair	beautiful		hide	conceal		pig	pork
begin	commence		feed	nourish		house	mansion		sheep	mutton
bill	beak		folk	people		hunt	chase		shut	close
chicken	poultry		freedom	liberty		kin	relations		sight	vision
clothe	dress		ghost	phantom		kingly	royal		wish	desire
come	arrive		happiness	felicity		look	search		work	labor
end	finish		help	aid		mistake	error		yearly	annual

(SCHUTZ, 2008)

Pequenas diferenças dialetais desta simbiose entre diferentes grupos sociais e suas respectivas línguas podem ser observadas até hoje e nos meios intelectuais das classes mais privilegiadas dos países de língua inglesa existe uma tendência ao uso maior de palavras de origem latina.

Além da influência do francês sobre o vocabulário, o Middle English caracterizou-se pela gradual perda de declinações, pela neutralização e perda de vogais tônicas em final de palavras e início do *Great Vowel Shift*, mudança na pronúncia das vogais principalmente nos séculos XV e XVI. Praticamente todos os sons das vogais, inclusive ditongos, sofreram alterações e algumas consoantes deixaram de ser pronunciadas.

MODERN ENGLISH (1500 até hoje)

Enquanto que o *Middle English* caracterizou-se por uma acentuada diversidade de dialetos, o *Modern English* representou um período de padronização e unificação da língua. O advento da imprensa em 1475 e a criação de um sistema postal em 1516 possibilitaram a disseminação do dialeto de Londres - já então o centro político, social e econômico da Inglaterra. A disponibilidade de materiais impressos também deu impulso à educação, trazendo o alfabetismo ao alcance da classe média.

A reprodução e disseminação de uma ortografia finalmente padronizada, entretanto, coincidiram com o período em que ocorria ainda a *Great Vowel Shift*. As mudanças ocorridas na pronúncia a partir de então, não foram acompanhadas de reformas ortográficas, o que revela um caráter conservador da cultura inglesa.

Da mesma forma que os primeiros dicionários serviram para padronizar a ortografia, os primeiros trabalhos descrevendo a estrutura gramatical do inglês influenciaram o uso da língua, incorporando conceitos gramaticais das línguas latinas e trazendo uma uniformidade gramatical. Durante os séculos XVI e XVII ocorreu o surgimento e a incorporação definitiva do verbo auxiliar **do** para frases interrogativas e negativas. A partir do século XVII passou a ser considerado incorreto o uso de dupla negação numa mesma frase como, por exemplo: *She didn't go neither*.

William Shakespeare (1564-1616) representou uma forte influência no desenvolvimento de uma linguagem literária. Sua imensa obra é caracterizada pelo uso criativo do vocabulário então existente, bem como pela criação de palavras novas. Substantivos transformados em verbos e verbos em adjetivos, bem como a livre adição de prefixos e sufixos e o uso de linguagem figurada são frequentes nos trabalhos de Shakespeare.

Ao mesmo tempo em que a literatura se desenvolvia, o colonialismo britânico do século XIX levava a língua inglesa a áreas remotas do mundo, proporcionando contato com culturas diferentes e trazendo novo enriquecimento ao vocabulário do inglês.

Desde o início da era cristã até o século XIX, seis idiomas chegaram a ser falados na Inglaterra: Celta, Latim, Old English, Norman French, Middle English e Modern English. Essa diversidade de influências explica o fato de ser o inglês uma língua menos sistemática e menos regular, quando comparado às línguas latinas e mesmo ao alemão. Poderia nos levar a concluir também que o inglês de hoje pode ser comparado a uma colcha feita de retalhos de tecidos de origem das mais diversas.

AMERICAN ENGLISH

A esperança de alcançar prosperidade e os anseios por liberdade de religião foram os fatores que determinaram a colonização da América do Norte. A chegada dos primeiros imigrantes ingleses em 1620 marca o início da presença da língua inglesa no Novo Mundo.

À época da independência dos Estados Unidos, em 1776, quando a população do país chegava perto de quatro milhões, o dialeto norte-americano já mostrava

características distintas em relação aos dialetos das ilhas britânicas. O contato com a realidade de um novo ambiente, com as culturas indígenas nativas e com o espanhol das regiões adjacentes ao sul, colonizadas pela Espanha, provocou um desenvolvimento de vocabulário diverso do inglês britânico.

Hoje, entretanto, as diferenças entre os dialetos britânicos e norte-americanos estão basicamente na pronúncia, além de pequenas diferenças no vocabulário. Ao contrário do que aconteceu entre Brasil e Portugal, Estados Unidos da América e Inglaterra mantiveram fortes laços culturais, comerciais e políticos. Enquanto que o português ao longo de quatro séculos se desenvolveu em dois dialetos substancialmente diferentes em Portugal e no Brasil, as diferenças entre os dialetos britânico e norte-americano são menos significativas. (SCHUTZ, 2008).

O INGLÊS COMO LÍNGUA DO MUNDO

Fatos históricos recentes explicam o atual papel do inglês como língua do mundo. Em primeiro lugar, temos o grande poderio econômico da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, alavancado pela Revolução Industrial, e a consequente expansão do colonialismo britânico. Esse verdadeiro império de influência política e econômica atingiu seu ápice na primeira metade do século XX, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta. O *British Empire* chegou a ficar conhecido como "*the empire where the sun never sets*" devido à sua vasta abrangência geográfica, provocando uma igualmente vasta disseminação da língua inglesa.

Em segundo lugar, o poderio político-militar do EUA a partir da segunda guerra mundial e a marcante influência econômica e cultural resultante acabaram por deslocar o francês como língua predominante nos meios diplomáticos e solidificar o inglês na posição de padrão das comunicações internacionais. Simultaneamente, ocorre um rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação. Surgem os conceitos de *information superhighway* e *global village* para caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível. (SCHUTZ, 2008).

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O primeiro contato entre o Brasil e a Inglaterra ocorreu por volta de 1530 quando o aventureiro inglês William Hawkins, traficante de escravos, desembarcou na costa brasileira, sendo muito bem recebido pelos lusitanos e os nativos. Após essa primeira visita, outros navegantes vieram em busca das riquezas oferecidas pela nossa terra, entre elas o pau-brasil. No entanto, o estreitamento da relação Brasil e Inglaterra se deu por volta de 1654.

Neste período, a Inglaterra impôs um tratado aos portugueses reservando à marinha britânica o monopólio das mercadorias inglesas com os demais países, rompendo assim o domínio português no Brasil. Porém, foi através do bloqueio continental decretado à Inglaterra no início do século XIX que fortaleceu o relacionamento deste país com o Brasil. Com o fechamento dos portos europeus aos navios ingleses pelos franceses, Portugal, que antes era um forte aliado da Inglaterra, foi forçado a se posicionar contra a mesma para evitar um conflito com as tropas francesas e uma possível guerra.

D. João VI Príncipe Regente de Portugal, decidiu fugir para o Brasil, o que foi fortemente apoiado pela Inglaterra. Com esta mudança da corte portuguesa para o Brasil, os Ingleses tiveram a permissão de estabelecer casas comerciais, dando início ao poder econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país, causando mudanças significativas como o desenvolvimento da imprensa local (Imprensa Régia), o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás.

O amplo domínio inglês gerou manifestações nacionalistas e para inibi-las, as companhias inglesas abriram ofertas de empregos para os brasileiros, desde que esses, para receber treinamentos e entender instruções, falassem a língua inglesa.

Segundo Chaves (2004, p.5), “É muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”. O ensino formal da língua inglesa no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, determinando a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.

No mesmo ano, D. João VI nomeia o padre irlandês Jean Joyce oficialmente professor de inglês. A carta real dizia que “era necessário criar nesta capital uma

cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública” (ALMEIDA, 2000 apud CHAVES, 2004, p.6).

O ensino da língua inglesa no Brasil teve, portanto, objetivos práticos, visando à capacitação dos profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e respondendo às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra. Desde aquela época, o Estado Brasileiro vem mantendo a sua determinação de incluir o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública.

Porém, no início, não foi fácil para as línguas modernas, o francês e o inglês, alcançarem o mesmo status que as línguas clássicas tinham. A fundação do Colégio D. Pedro II em 1837 teve um papel muito importante neste processo. Desde sua fundação, o ensino da língua inglesa fazia parte de seu currículo, juntamente com o francês, o latim e o grego. No entanto, naquela época, a importância atribuída à língua francesa era notavelmente maior do que à dada ao inglês, já que o francês era considerado ‘língua universal’ e requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

O ensino de inglês e francês durante o império sofria de um grave problema: a falta de uma metodologia adequada que era das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical.

Após a Proclamação da República em 1889, o ministro Benjamin Constant promoveu reformas no âmbito educacional, essas reformas também afetaram o ensino de línguas estrangeiras no Colégio Pedro II, então chamado Ginásio Nacional, na medida em que o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo de literaturas estrangeiras.

Em 1892, após o afastamento de Benjamin Constant, as línguas vivas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias. Em 1898, o modelo proposto por ele para o ensino secundário sofre alterações pelo ministro Amaro Cavalcanti, “voltando a dar primazia às disciplinas humanísticas, reintroduzindo a história da filosofia, o latim e o grego” (OLIVEIRA, 2000 apud CHAVES, 2004, p.7). Com essa nova reforma, o ensino

das línguas vivas estrangeiras como o inglês, o francês e o alemão passa a ser facultativo e volta a ter uma abordagem literária.

O Ginásio Nacional volta a se chamar Colégio Pedro II e ganha um caráter profissionalizante em 1911, como consequência da Lei Orgânica do Ensino do ministro Rivadávia Correa pelo Decreto N. 8.659 de 5 de abril de 1911.

“Art. 6º Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias”. (1911)

O seu ensino passa a ter, então, um caráter mais prático, o que acaba afetando o ensino das línguas vivas, cuja abordagem passa a desenvolver não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a habilidade de fala.

O ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso na década de 1930, graças às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial. Neste contexto, a “difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha” (SCHUTZ, 1999), situação ainda agravada no Brasil pela imigração alemã ocorrida no século anterior. A Inglaterra perdia a primeira posição no mercado brasileiro e “o capital norte-americano começou a ampliar seu raio de ação e a deslocar a posição britânica tanto no comércio exterior como nos investimentos diretos em atividades produtivas no Brasil” (MOURA apud DIAS, 1999, p.87). Essa situação levou ao “estabelecimento de uma nova relação com os países sul-americanos, marcada (...) por uma atuação política mais direta e impositiva” (DIAS, 1999, p.89). O marco desta guinada na política externa inglesa foi a visita do Príncipe de Gales, Edward, em 1931.

Em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e em 1931 houve a reforma de Francisco de Campos, que introduziu mudanças não somente no conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Quanto ao conteúdo, esta reforma aumentou a ênfase dada às línguas

modernas em função da diminuição da carga horária do latim. No que diz respeito ao método, as mudanças foram mais profundas, na medida em que essa reforma introduzia oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse método, que recebeu o nome de 'Método Direto', já havia sido introduzido na França 30 anos antes. O Colégio Pedro II foi um dos primeiros a adotarem este novo método no Brasil e ainda em 1931 começou a introduzi-lo em suas salas de aula. De acordo com o Decreto Nº 20.833 de 21 de dezembro de 1931:

“Art. 1º O ensino das línguas, vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter minimamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, dá expressão falada e escrita dessas línguas.”

Ainda como consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, a década de 1930 presenciou também o surgimento dos cursos livres de inglês no Brasil. Em 1934, com o apoio da Embaixada Britânica no Brasil, nascia oficialmente no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que tinha no seu esboço de projeto a missão de “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes no Brasil...” (DIAS, 1999, p.89).

Um ano depois, foi fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, em função de um acordo de cooperação entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Consulado Britânico. Ainda em São Paulo, surgiu, em 1938, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário

Brasil-Estados Unidos, que mais tarde ganhou o nome de União Cultural Brasil-Estados Unidos.

Em 1942, houve a reforma Capanema, que teve o mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio (secundário, normal, militar etc.), que ficou então dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, foi denominado “ginásio” e o segundo, que tinha duas ramificações (“clássico” e “científico”), durava três anos. O “clássico” tinha uma maior ênfase no estudo das línguas clássicas e modernas, enquanto o “científico” priorizava o estudo das ciências.

No período de 1942 a 1961, com a nova estrutura de “ginásio” e “científico”, a carga horária do ensino de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida, em função da maior ênfase dada às ciências, e acabaram por alcançar uma situação de equilíbrio.

Em 1961, a Lei (4024) de Diretrizes e Bases (LDB) muda o currículo de ensino de “ginásio” e “científico” para 1º e 2º graus. Essa lei estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAGAS, 1980 apud CHAVES, 2004, p.8).

Dez anos depois da primeira LDB, foi publicada a LDB de 1971, a Lei 5692. Esta lei reduz o ensino de 12 para 11 anos, sendo oito anos de 1º grau e três de 2º grau. A redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante provocaram uma redução drástica na carga horária do ensino da língua estrangeira. Como consequência desta situação, muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e reduziram a carga horária do 2º grau para até 1 hora semanal.

A atual LDB (9394) de 1996 substitui o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio e deixa bem clara a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, havendo a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição.

“Art.36.III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) que complementam a nova LDB,

“as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada, já que elas assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.” (BRASIL, 1999, p 49).

Apesar desta suposta valorização da língua, os PCN não propõem uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sóciointeracional, com ênfase na leitura. A leitura como necessidade da educação formal, possibilitando ao aluno o uso no seu próprio contexto social e desenvolvimento de seu letramento.

Essa abordagem do ensino da língua estrangeira, somados a vários outros fatores, tais como a falta de professores qualificados e que realmente dominem a língua, os materiais didáticos não apropriados (ou até mesmo inexistentes no caso de algumas escolas públicas), metodologia antiga e inadequada, turmas muito grandes que dificultam o aprendizado da língua estrangeira, tanto na escola pública quanto na particular, ocasiona a ineficiência do ensino de línguas estrangeiras. Infelizmente, apesar das leis e reformas, o ensino de inglês nas redes de escolas de ensino fundamental/médio até hoje em dia “parece ter ficado encalhado no método de tradução e gramática do início do século” (SCHUTZ, 2002).

Essa situação apresentada em grande parte dos colégios, associada à grande necessidade de domínio de uma língua estrangeira no mundo moderno, principalmente o inglês, desloca o seu aprendizado para os cursos livres de línguas e

leva a uma grande “proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquia” (SCHUTZ, 1999) no Brasil a partir dos anos 60. Segundo o autor, existem três tipos de cursos de língua inglesa no Brasil:

- Os Institutos binacionais que têm uma preocupação maior com a qualidade do ensino do que com um objetivo mais comercial expansivo. Em sua maioria, estes institutos utilizam uma metodologia mais convencional associada a um plano didático;
- Os Cursos franquizados, que investem fortemente em propagandas, e dão uma grande ênfase ao plano didático e ao livro-texto, desconsiderando as qualidades pessoais e a criatividade do professor;
- As Escolas Independentes, que são formadas por pessoas com competência própria, que são geralmente oriundas das franquias e que dispensam a receita didática de um franqueador.

Cabe ressaltar que, além dos tipos de escola mencionados acima, existem também alguns cursos livres de inglês de grande porte, que possuem características muito semelhantes às dos institutos binacionais, mas que são totalmente nacionais.

ABORDAGENS E MÉTODOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Mudanças nos métodos de ensino da língua estrangeira durante toda história refletiram um reconhecimento no tipo de proficiência desejada pelo aluno, como a proficiência oral em lugar da leitura e compreensão; refletiram, também, mudanças nas teorias da natureza da língua e do aprendizado. (RICHARDS & RODGERS, 1986).

Conforme Nunan (1995) acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos. Cada nova metodologia de ensino era defendida como uma revolução que pretendia corrigir todos os erros das anteriores.

O século XIX marcou o início de importantes inovações na procura pelo “método perfeito”, mas foi na segunda metade do século XX que a obsessão por métodos de ensino de línguas estrangeiras atingiu seu nível mais elevado

(RICHARDS & ROGERS, 1986). Neste período muitos métodos foram desenvolvidos e aperfeiçoados.

Mostramos a seguir uma definição desses métodos de acordo com Larsen-Freeman (1986):

a) **Método da Tradução e Gramática:** a capacidade de comunicar-se oralmente na língua alvo não é um objetivo de ensino, mas sim a leitura que é justamente a habilidade que será desenvolvida além da escrita.

b) **Método Direto:** a língua alvo é abordada diretamente sem tradução para a língua nativa.

c) **Método Áudio-Lingual:** sua meta é tornar os alunos capazes de usar a língua alvo comunicativamente, para isso deve aprendê-la automaticamente sem parar para pensar. Uso de diálogos como estratégia de ensino.

d) **“Silent Way” ou Método Silencioso:** através do raciocínio os alunos descobrem e formulam regras da língua aprendida. O professor coloca situações a serem estudadas e permanece em silêncio para reflexão dos alunos.

e) **“Suggestopedia” ou Sugestopedagogia:** o objetivo desse método é quebrar as barreiras impostas pelo aluno no aprendizado da nova língua, por medo ou autossugestão. Ênfase nos sentimentos dos alunos e em suas potencialidades.

f) **“Community Learning” ou Comunidade de Aprendizagem:** acredita-se que os alunos devem ser vistos como “pessoas por inteiro” (LARSEN-FREEMAN, 1986), onde não só os sentimentos e intelecto de cada um contam, mas como relacionam suas reações, instintos e vontade de aprender. Cria-se um ambiente acolhedor comunitário na sala de aula.

g) **“Total Physical Response” ou Total Resposta Física:** enfatiza a compreensão auditiva, assemelha-se ao Método Direto, mas aqui a língua materna pode ser usada no início do aprendizado.

h) **Abordagem Comunicativa:** para desenvolver suas habilidades, os alunos realizam atividades que envolvam comunicação real, promovendo a reflexão e a análise de fatos. Após essas definições, acredita-se ser necessário explanar alguns conceitos sobre o que venha a ser método, abordagem e técnica.

Na concepção elaborada e defendida por Anthony (1963), abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender

uma língua. Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral para apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. Por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

A concepção de método de Anthony representou um marco no estudo e na pesquisa de métodos de ensino de línguas estrangeiras, ainda sendo amplamente adotada e citada até os dias de hoje.

Richard e Rodgers (1986) apresentam uma reformulação e consequente ampliação do conceito de método. Para os autores, um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos.

A abordagem, assim como na visão de Anthony (1963), é compreendida como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Linguísticas (no que se refere à visão de linguagem) e da Psicologia (no que se refere à visão de ensino/aprendizagem).

O segundo elemento constituinte de um método na visão de Richards e Rodgers é o desenho (design). Os autores subdividem o desenho em: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas.

Os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.

O conceito de método tem sofrido críticas variadas de autores no campo de ensino de línguas estrangeiras (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Argumenta-se que os métodos possuem natureza altamente prescritiva, o que diminui ou impossibilita a realização de uma prática docente autônoma e coerente. Dessa forma, o professor seria um reproduzidor em sua aula de técnicas elaboradas e prescritas por terceiros.

A descontextualização dos métodos é outra crítica que merece destaque, pois ignoram as especificidades e as realidades contextuais, partindo do falso princípio de homogeneidade das salas de aula. Em outras palavras, o que seria bom ou bem-sucedido em um contexto seria bom para “todos” os outros.

O termo método é adotado com diferentes significados e, além disso, se refere a diferentes dimensões e estágios da prática docente. Algumas vezes o termo é empregado como sinônimo para abordagem, metodologia, princípios, técnicas, estratégias, entre outros termos, o que ocasiona imprecisão terminológica. Dessa forma, a abrangência e a polissemia constituem mais uma crítica ao conceito de método.

Por fim, a crítica mais contundente é a inexistência do método perfeito e uma das motivações desta crítica é a constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Ao contrário do que se imaginava o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem.

Motivados por essa constatação e por um consequente descontentamento com o próprio conceito de método, alguns autores e pesquisadores passaram a defender a impossibilidade de existência de um método perfeito. Conforme Duque (apud VILAÇA 2008) destaca, a busca pelo “método perfeito” se transformou na busca de um “método mais adequado”. Esta conclusão conduziu de certa forma, à defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas. Deseja-se com isso estabelecer um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem.

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto do processo de ensino-aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula

padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas.

Convém destacar que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica. Conforme defendido por Larsen-Freeman (2003), o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou aperfeiçoar o processo de ensino.

Ao adotar um método eclético, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Portanto, ele deve estar atento para que o caminho até seus objetivos seja coerentemente percorrido. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

O ecletismo metodológico acarreta maior responsabilidade do professor por suas escolhas e práticas e exige uma formação mais ampla, crítica e autônoma. Há, portanto, novos papéis que devem ser desempenhados pelo professor, se antes, este era o executor de um método, agora cabe a ele tomar decisões, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver materiais didáticos. Isto requer do professor uma formação mais completa.

Acompanhando esta mudança dos papéis e responsabilidades do professor, o termo treinamento passa a ser comumente substituído por formação, educação ou desenvolvimento (FREEMAN, 2004). Na era dos métodos os professores eram treinados para a aplicação de um método. Na era pós-método, o professor deve ser formado para compreender melhor o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

O campo de ensino de línguas estrangeiras encontra-se em grande expansão por uma diversidade de fatores, entre eles a globalização, a internet e o mercado de trabalho (VILAÇA, 2003). Cada vez mais os alunos de línguas estrangeiras precisam acumular capacidades e conhecimentos. Isto faz com que o professor tenha a sua responsabilidade em destaque. Se por um lado o domínio de uma língua estrangeira deve ser cada vez melhor e abrangente, por outro as necessidades dos tempos atuais

exigem que o ensino seja cada vez mais rápido e produtivo, ou seja, o aluno atual, em muitas situações, precisa aprender mais e melhor em cada vez menos tempo. Consequentemente, o professor precisa estar cada vez mais preparado para não só lecionar, mas também ter domínio do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No próximo capítulo trataremos dos fatores que favorecem a motivação e desmotivação no aprendizado de uma nova língua.

CAPÍTULO 2

MOTIVAÇÃO E DESMOTIVAÇÃO NO APRENDIZADO

Segundo o Dicionário Aurélio motivação é um “conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo.” (1986, p. 1164). Se ampliarmos esse sentido, pode-se entender a motivação como uma força interior propulsora que atua de maneira decisiva no desenvolvimento humano.

Existe uma variedade de interpretações originadas em linhas de pensamento diferentes para entender o conceito de motivação. Essas linhas levam em conta fatores externos e internos ao indivíduo, o que proporciona vários conceitos e abordagens teóricas. Há consenso de que a motivação determina o comportamento humano, dando-lhe energia e direção. Portanto, tentativas de conceituação estão relacionadas a teorias de comportamento, que são complexas (DORNYEI, 1998).

Entre as teorias que descrevem o comportamento humano, Dornyei relaciona duas correntes: a) *psicólogos motivacionais*, que veem o ser humano como indivíduo e não como ser social e, por isso, buscam motivos internos para justificar os comportamentos; b) *psicólogos sociais*, que veem a ação como função do contexto social e procuram medir os padrões comportamentais pelas atitudes sociais do indivíduo (DORNYEI, 1998).

A motivação também pode ser entendida sob as visões cognitivista e behaviorista. A visão *psicológica cognitivista* salienta os pensamentos e crenças do indivíduo que são transformadas em ações e explica a motivação como um fenômeno mais profundo e inobservável, em que a diferença está no tipo de motivação e no poder da auto recompensa. Os tipos de motivação são nomeados na literatura segundo os motivos que levam o indivíduo a motivar-se; por exemplo, a motivação para o trabalho, para a aprendizagem, etc., ao passo que a auto recompensa se refere aos resultados obtidos a partir do comportamento motivado. Essa visão abrange três fortes correntes: 1) a *Teoria dos Impulsos*, segundo a qual a motivação emerge de impulsos inatos básicos. AUSUBEL (1968, apud BROWN, 1994:35) enumera seis

categorias de impulsos inatos que levariam o ser humano à ação: *exploração, manipulação, atividade, estímulo, conhecimento e realce do ego*; 2) a *Teoria da Hierarquia das Necessidades*, baseada na pirâmide das necessidades elaborada por Maslow (MASLOW, 1970), segundo a qual o ser humano só se motiva para atingir objetivos que satisfaçam seus níveis de necessidade; e 3) a *Teoria do Autocontrole*, em que a motivação emerge da capacidade do indivíduo em fazer escolhas ou decidir por si mesmo (BROWN, 1994).

A visão behaviorista focaliza o papel da recompensa e do reforço na motivação. Segundo o modelo condicionante de SKINNER (apud BROWN, 1994), as ações humanas são motivadas por uma recompensa antecipada, ou seja, o ser humano tem a habilidade de prever uma recompensa futura para seu comportamento. Essas recompensas servem para reforçar o comportamento e levam à persistência. Quando há antecipação da recompensa fora e além do comportamento - recompensas externas, como, por exemplo, prêmios, notas, e valores monetários, - tem-se a motivação extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando não há recompensa aparente pela realização da tarefa, a não ser a tarefa em si.

Logo, pode-se entender a motivação integrando visões comportamentais e cognitivistas e considerando a interação do indivíduo no meio em que vive. O indivíduo, ao nascer, traz consigo impulsos inatos que geram necessidades e resultados potenciais, bem como influenciam as crenças e valores, tanto pessoais como sociais. As crenças e valores, que são, também, influenciadas pelo contexto social, se refletem em suas atitudes. A partir de suas crenças e valores, o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas escolhas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somado às atitudes favoráveis a sua própria realização, levam-no a despende esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de alguma de suas necessidades. A necessidade satisfeita - o objetivo alcançado - propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece sua autoconfiança e o estimula a despende novo esforço para atingir outro objetivo. (MONTREZOR & SILVA, 2009)

O entendimento da motivação, portanto, requer uma compreensão do indivíduo como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores,

tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo.

A motivação, como se vê, parece não ser a soma de uma série de fatores internos e externos, mas, como sugere Dornyei (1998), a soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio e que levam o aprendiz a querer aprender.

Segundo Dornyei, (1998) motivação é

“um processo através do qual uma certa soma de forças instigadoras crescem, iniciam a ação e persistem até que outras forças apareçam para enfraquecê-la e, em consequência disso, terminar a ação, ou mantê-la até o resultado planejado ter sido alcançado”. (p.118)

Na verdade, existe uma variedade de concepções sobre o que de fato seria motivação, levando-nos a concluir que a motivação é um fenômeno complexo para o qual ainda não há uma definição abrangente e adequada.

A MOTIVAÇÃO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A motivação está presente como processo em todas as esferas de nossa vida no trabalho, no lazer, na escola. E como podemos pensar em criar interesses? Uma das alternativas é propiciar a descoberta, desenvolvendo no aprendiz uma atitude de investigação. Outro ponto a ser destacado é a compreensão da utilidade do que se está aprendendo.

Na concepção de VIGOTSKI (1988, apud BOCK, 1995) os fenômenos devem ser estudados em movimento e compreendidos como em permanente transformação.

A história dos fenômenos é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas. As mudanças na “natureza do homem” são produzidas por mudanças na vida material e na sociedade. O sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) é pensado como um sistema de instrumentos, os quais foram criados pela sociedade, ao longo de sua história.

Piaget (1973, apud, BOCK, 1995) utilizou, para a construção de suas ideias, o modelo biológico: o homem é guiado pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação destas necessidades. Nesta relação, a organização enquanto capacidade do indivíduo de condutas seletivas é o mecanismo que permite ao homem ter condutas eficientes para atender às suas necessidades, isto é, à sua demanda de adaptação. A adaptação que envolve a *assimilação*¹ e a *acomodação*² numa relação indissociável é o mecanismo que permite ao homem não só transformar os elementos assimilados, tornando-os parte da estrutura do organismo, como possibilitar o ajuste e a acomodação deste organismo aos elementos incorporados.

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

É fato que a motivação é um fator determinante e fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira (LE), pois, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento.

A motivação para aprender a LE se reveste de características especiais devido à natureza e funções específicas da língua em si. Segundo Dornyei (1998, p.118), a língua é, ao mesmo tempo "a) um sistema de códigos de comunicação" e, como tal, é uma disciplina escolar, "b) parte integrante da identidade do indivíduo" e também "c) o mais importante canal de organização social incorporado na cultura da comunidade onde é usada".

¹ Processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas.

² É a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

Essas características diferenciam a motivação para o aprendizado da LE da motivação para o aprendizado de outras disciplinas nos aspectos que se referem à "identidade" e à "incorporação de elementos de cultura" de outra língua (GARDNER, 1985). Além de englobar fatores cognitivos e comportamentais, abrange características da personalidade e dimensões sociais.

Várias teorias originadas na psicologia geral tentam explicar os fatores motivacionais que influenciam no aprendizado. No entanto, o esquema de componentes motivacionais apresentado por Dornyei (1994) é uma tentativa de condensar essas várias linhas teóricas.

Esse esquema pode ser entendido em três dimensões distintas: o nível linguístico, abrangendo os motivos que orientam o interesse do aluno na aprendizagem da LE; o nível do aprendiz, abrangendo as capacidades que o aluno possui ou acredita possuir para ter sucesso nessa aprendizagem; e o nível da situação de aprendizagem, abrangendo as condições facilitadoras para que a aprendizagem ocorra.

De acordo com Schutz (2003) a motivação pode ser *direta* ou *indireta*. Motivação *direta* é aquela que nos impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz nossa necessidade. Como exemplo, identificar-se com uma cultura estrangeira e querer a ela integrar-se, para isso investir esforços para o aprendizado da respectiva língua. Já a motivação *indireta* é aquela que nos impulsiona em direção a um objetivo intermediário, por exemplo, aprender inglês como ferramenta indispensável na carreira acadêmica ou profissional ou mesmo para conhecer uma técnica fotográfica com vasta literatura sobre o assunto em inglês.

Outro ponto abordado por Schutz é o ambiente do aprendizado:

“O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem uma necessidade absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos. Por exemplo, se estivermos em um ambiente caracterizado pela presença de uma língua

estrangeira, naturalmente teremos uma forte e imediata motivação para assimilarmos essa ferramenta que nos permite interagir no ambiente, dele participar e nele atuar”. (2003)

Se o ambiente em que o aprendizado da língua ocorrer for preparado para proporcionar atividades voltadas aos interesses do aprendiz, o grau de motivação será alto. Entretanto, se o ambiente carecer de autenticidade, de elementos da cultura estrangeira, como por exemplo, uma sala de aula com um número excessivo de alunos e um professor de proficiência limitada, onde a L2 dificilmente se impõe sobre a L1, e se as atividades nesse ambiente forem ditadas por um plano didático predeterminado em vez de centradas na pessoa e nos interesses do aprendiz, o grau de motivação será baixo.

DESMOTIVAÇÃO

Se a motivação se origina no desejo de se satisfazer uma necessidade, não havendo necessidade, não haverá motivação. Pelo contrário, a reação normal da pessoa, quando compelida a uma atividade não resultante de um desejo de satisfazer uma necessidade, é a *desmotivação*. (SCHUTZ, 2003).

O que se encontra hoje no ensino da língua inglesa nas redes de ensino são inúmeros fatores desmotivadores: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, repetição oral mecânica etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados tanto nas escolas públicas ou privadas de ensino médio, onde o ensino de inglês ficou encalhado no método de tradução e gramática do início do século, como nos cursos particulares de línguas, que ficaram encalhados no método áudio-linguístico dos anos 60. Nem um, nem outro apresenta resultados imediatos motivadores nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gerando inevitavelmente uma frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação.

Também aquele aprendiz que não se identifica com a cultura estrangeira ou que às vezes até a despreza, normalmente por falta de maior informação a respeito da mesma ou por informações estereotipadas que o professor não soube corrigir, estará desmotivado a aprender a língua.

A pessoa que tiver oportunidade de viajar para outros países ou entrar em contato com nativos ou mesmo participar de ambientes de imersão autênticos da língua e de sua cultura, atuando em situações reais de comunicação, onde a língua está presente como meio de interação e não ausente, ministrada em doses pequenas e amargada pela repetição mecânica descontextualizada, ou pela dissecação gramatical, vai certamente alcançar fluência.

A DIFICULDADE DO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Sendo o Inglês a principal língua usada para comunicação internacional e, por isso, é o idioma estudado por um maior número de brasileiros. Se comparado ao Espanhol ou Francês, por exemplo, poderia ser considerado o idioma mais difícil de ser compreendido.

Isso se deve à língua inglesa ser de mais fácil assimilação no início do aprendizado, mas ficando mais difícil conforme seu aprofundamento, devido sua gramática simples, mas com o maior número de vocábulos do mundo. Já o Espanhol e Francês são línguas, assim como o Português, neolatinas, ou seja, originadas do latim. A língua espanhola apresenta grande similaridade com a língua portuguesa. Já o francês é uma língua que possui uma gramática intrincada, cheia de exceções, acentos aos milhares, conjugações verbais difíceis.

Vários métodos são constantemente criados e inovados para tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem no inglês. O que faz então, com que ainda muitos adolescentes e adultos apontem-no como uma língua muito difícil?

Para responder a essa questão, deve-se levar em conta, primeiramente, que a estrutura e origem da Língua Inglesa são diferentes da nossa língua materna, o Português; em segundo lugar, é importante que aluno e professor tenham consciência

de que para se aprender uma nova língua, é necessária a compreensão de alguns aspectos sociais e culturais dos falantes nativos desta.

Finalmente, deve-se lembrar de que, antes mesmo de aprender a falar, o ser humano passa por um processo de aquisição de linguagem desde os primeiros dias de vida e isso, de forma alguma, pode ser ignorado ao se tratar da aquisição de uma nova língua.

No início do século XX, com Saussure (1916) e Bloomfield (1926), a linguística passa a ser reconhecida como um estudo científico e torna-se a ciência da linguagem. Na segunda metade do século, Chomsky (1965) propõe uma análise linguística mais interessada na elaboração de uma teoria que explique as fases que poderiam ter sido produzidas por um falante.

O Empirismo foi uma das primeiras abordagens quanto à questão da aquisição da linguagem, serviu de base para a teoria behaviorista, em que o indivíduo só desenvolve conhecimento por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço. Nessa teoria, Skinner (1957) encara o processo de aquisição da linguagem como um comportamento que possa ser aprendido, como outros comportamentos e ações. Com o Racionalismo, Chomsky faz críticas às abordagens de Skinner e, na década de 1950, introduz, na linguística, a noção de Gramática Gerativa Transformacional. Chomsky propõe uma teoria que se baseia na convivência de uma criança num meio em que se fala determinada língua e, com o tempo, o indivíduo (criança) começa a produzir sons dessa língua, mais tarde a desenvolvê-la e, por fim, adquiri-la. Segundo esses estudos, as propriedades da língua são transmitidas geneticamente, contudo, esse conhecimento só é ativado no contato com outro falante. Chomsky analisa vários princípios e baseia-se na intuição do falante, pois com seu conhecimento internalizado, apenas ele será capaz de organizar uma frase e dizer o que é ou não permitido em sua língua. Intuitivamente, o indivíduo sabe “medir” a gramática de sua língua, porém, uma criança precisa ir à escola para que se torne capaz de elaborar enunciados mais complexos. Outros elementos que enfatizam essa competência são estudados por Piaget (1973) (cognitivismo) e por Vygotsky (1988) (interacionismo). Ambos baseiam a construção do conhecimento desde as primeiras interações da criança com o meio e, depois, a partir da comunicação entre a criança e o adulto.

Para entender como acontece a aquisição e apropriação de uma segunda língua deve-se, em primeiro lugar, estabelecer quais aspectos serão observados e estudados. Durante anos, o estudo e ensino da língua estrangeira estiveram atrelados à observação dos aspectos gramaticais para que estes fossem imitados e, conseqüentemente, interiorizados. Mais tarde, vários autores traziam à tona outro campo de estudos que chamaram de *interlíngua* (SAUSSURE, 1916), que seria um dialeto do aprendiz. O *interlíngua* seria determinado pela capacidade do aluno/locutor de entender uma língua estrangeira e pelo ponto em que esta língua seria compreendida, dada uma situação em que o locutor precisasse se comunicar.

Para estudar a *interlíngua* (dialeto/língua do aprendiz) devem ser levadas em consideração três dimensões, primeiramente, a dimensão sincrônica, que descreve os aspectos do sistema linguístico do aprendiz/locutor e as formas utilizadas por ele para comunicação; segue depois a dimensão diacrônica, que consiste em acompanhar, ao longo do tempo, as produções de um mesmo locutor e introduzir nelas a evolução das regras. A terceira dimensão é a comparação dos sistemas sincrônico e diacrônico, que podem estar relacionados a um ou mais locutores. (SAUSSURE, 1916).

Entre os anos 1983 e 1988, um projeto foi conduzido por cinco equipes europeias para realização de uma análise comparativa que visava distinguir traços interindividuais, translinguísticos e do desenvolvimento da língua estrangeira. Como resultado das pesquisas, a preocupação com a interação do locutor com a língua na expressão de tempo e espaço ficou concretizada. Os meios linguísticos (léxico, morfologia, sintaxe e semântica) podem estar em diferentes níveis e, de certa forma, essa diferença marcará o desenvolvimento da nova língua.

Após a construção de uma base lexical e gramatical mínimas, deve-se priorizar a produção de narrativas, provocadas ou espontâneas, no âmbito dos assuntos mais comuns entre os aprendizes.

Quando o indivíduo é inserido numa situação não escolar em que precisa se comunicar na língua “do outro”, ele acaba por esforçar-se mais, independente das lacunas existentes no seu potencial linguístico.

Segundo a teoria sociocultural (TSC), baseada em Vygotsky, a língua é um artefato cultural utilizada para mediações em atividades sociais. Portanto, a aprendizagem de uma segunda língua é um processo socialmente mediado, em que o aprendiz precisa interagir com outros indivíduos para poder observar e imitar (PIAGET, 1973).

É importante uma situação comunicativa de ensino que promova o envolvimento do aluno com os aspectos a serem adquiridos e temas a serem discutidos. Dessa forma, o objeto a ser estudado torna-se mais familiar ao aluno e este, enquanto sujeito da linguagem, torna-se cada vez mais seguro no momento de formular seus próprios discursos e consciente do conhecimento que possui.

Cada vez mais, as metodologias para o Ensino da Língua Estrangeira têm tornado-se mais interessantes e relacionadas com a realidade dos estudantes, mas ainda são encontrados métodos que enfatizam somente a gramática, sem envolvê-la em contextos reais.

Para ilustrar essas práticas, verifiquemos um texto bem humorado de Braga, publicado em 1945, intitulado “Aula de Inglês”.

“– Is this an elephant?”

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava. (...) Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

– No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

– Is it a book?

(...)

– Is it a handkerchief?

Fiquei muito perturbado com essa pergunta. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um handkerchief; talvez fosse hipoteca...

Não, hipoteca não. Por que haveria de ser hipoteca?

Handkerchief! Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

– No, it's not!

(...)

– Is it an ash-tray?

Uma grande alegria me inundou a alma. Em primeiro lugar porque eu sei o que é um ash-tray: um ash-tray é um cinzeiro. Em segundo lugar porque, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um ash-tray. Era um objeto de louça de forma oval, com cerca de 13 centímetros de comprimento.

As bordas eram da altura aproximada de um centímetro, e nelas havia reentrâncias curvas – duas ou três – na parte superior. Na depressão central, uma espécie de bacia delimitada por essas bordas, havia um pequeno pedaço de cigarro fumado (uma

bagana) e, aqui e ali, cinzas esparsas, além de um palito de fósforos já riscado. Respondi:

– Yes!

(...)

– Very well! Very well!

Sou um homem de natural tímido, e ainda mais no lidar com mulheres. A efusão com que ela festejava minha vitória me perturbou; tive um susto, senti vergonha e muito orgulho. Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento.

Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

– It's not an ash-tray!

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado.”

Maio, 1945

(1964, pág. 33).

Observa-se que o método utilizado, memorização de vocabulário e gramática, ignorando-se a produção coerente de textos, leva o aluno a protagonizar situações sem qualquer correspondência com a vida real.

Um novo idioma só é realmente compreendido a partir do momento em que o aluno passa a entender os conteúdos comunicativos da língua e não somente seus aspectos gramaticais. Ou seja, só realmente tem-se o conhecimento da língua quando se conhece a cultura do povo. A gramática precisa ser apresentada ao aprendiz de forma que ele veja a finalidade do aprendizado e saiba como usufruir da nova língua para seu crescimento profissional e pessoal.

O aprendizado verdadeiro de uma nova língua não ocorre simplesmente com a repetição automática de enunciados, mas com a relação que o aluno encontra com a sua língua materna e sua realidade e também com a motivação.

No próximo capítulo abordaremos a influência dos espaços no aprendizado da língua estrangeira. O rigor do ambiente pode comprometer nossa desenvoltura? E os nossos sentidos influenciam ou não no ato de aprender?

CAPÍTULO 3

O SABER E OS CINCO SENTIDOS

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.”

Leonardo Boff.

Os cérebros não se apresentam ao mundo de forma passiva, mas, sim, interpretam a realidade do ponto de vista do observador. Nada que está fora entra diretamente na mente, porque é mediado pelos sentidos e pelo cérebro, que constroem, desconstroem e reconstroem imagem interpretativa, de dentro para fora. Entretanto, o racionalismo moderno muito nos tentou “seduzir” por meio de uma “crença absoluta” na razão e na precisão científica.

Para o neurobiologista português Damásio (1996), significativa parte dos principais problemas desta forma de pensar reside na noção dualista com a qual se separa mente e corpo. Ao se indagar, sugestivamente, sobre “qual foi então o erro de Descartes, ou, melhor ainda, a que erro de Descartes me refiro com ingratidão?” (DAMÁSIO, p. 279), Damásio se contrapõe à clássica máxima do filósofo francês, “penso, logo existo”.

Essa afirmação ilustra exatamente o oposto daquilo, pois o princípio foi a existência e só mais tarde chegou o pensamento. Existimos e naturalmente sentimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto que o pensamento é, na verdade, causado por estruturas e operações do ser (DAMÁSIO, p. 279), então, se “existo e sinto, logo penso”.

Partindo dessa premissa, podemos analisar cada um dos cinco sentidos, primeiramente a visão, todos veem, mas não da mesma forma.

Muitas vezes, a visão serve de adjetivo aos homens que, tidos como visionários, veem à frente de seu tempo. Elementar para a interação e compreensão no (do) mundo, a visão também oferece uma série de ilusões óticas ao nos despertar imagens de todo o tipo, apresenta poder para nos propiciar criar mundos diferentes. Criamos mundos a partir da interpretação que fazemos do que vemos. Cada mundo, cada interpretação, assim como cada um de nós, é único.

Este sentido nos leva a reflexões profundas sobre como vemos a realidade e o quão fundamental é o entendimento do que se vê, afinal, “devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (FOESTER, 1996, p. 71). A fisiologia do sistema nervoso apresenta uma relação muito próxima entre visão e cognição. Quando biólogos começam a tratar da visão (em sentido literal), esvaziam logo a ideia do senso-comum. Maturana e Varela (1997) afirmam que a visão é 80% de elaboração do cérebro e 20% impulsos da retina, ela vem da mente e precisa ser compreendida como tal.

Essa percepção traz para o aprendiz de uma nova língua estrangeira, algumas sensações que ficam gravadas em sua mente através de imagens que podem ser facilmente assimiladas a maneira de se expressar, é como ver um objeto e desejá-lo. Torna-se necessário saber seu nome ou mesmo saber como pedir para obtê-lo.

Já o tato, tocar, sentir na pele o quente e o frio. O tato é fonte abundante de aprendizado para as crianças que experimentam o mundo por meio do que é possível, nele, tocar. Muitos adultos são, frequentemente, acusados de falta de tato em determinadas circunstâncias cotidianas por não saber lidar com certas situações e não apresentar sensibilidade necessária, mas já é uma analogia desse sentido.

O tato nos desafia a fechar os olhos e ao tatear um objeto desconhecido, imaginá-lo. Ou seja, projetar algo que, em sua totalidade, corresponda aos pontos contatados; dê sentido às sensações táteis que se está tendo. Tateando se usa a imaginação e ela pode conduzir o aprendiz a querer expressar seu sentimento em relação àquilo que está tocando, pode ser um contato material ou mesmo pessoal, mas o desejo da comunicação será inerente ao toque. (SÁ, 2005).

É por meio do olfato que sentimos os aromas da vida em nossa experiência sensitiva, somos colecionadores destes aromas e dos significados a eles

relacionados. “Isso não está me cheirando muito bem...”. Diariamente escutamos frases como esta. “Cheirar bem” ou “cheirar mal” são expressões que, também, podem assumir outros significados.

O olfato pode propiciar ao aprendiz sentir o cheiro do que é importante e não está ao alcance da visão ou possa ser tateado – o que há, de fato, por trás da ação, o simbólico, o que realmente pode explicar a interação humana e apenas foi deixado no ar. O olfato se une à visão, ao tato e, mais que isso, o “cheiro bom” que podemos sentir por meio dele abre o apetite, desperta o nosso paladar.

Para apreciar o sabor de uma boa comida, o gosto do doce e do azedo, degustar iguarias, recorreremos ao paladar. É deste sentido que também precisamos para sentir o gosto do que na vida se faz, afinal, cada coisa tem sabor próprio. O paladar possibilita ao aprendiz descobrir o “gosto gostoso do conhecer”.

Mas para essa e outras descobertas, antes de tudo, é preciso se permitir sentir o verdadeiro *sabor do saber* – que muitas vezes está escondido por pressões, normas e compromissos que tanto interferem na essência do querer aprender.

Que tal “temperar” o “aprendizado” com ousadia e inovação? Por que não fazer como os gourmets que tanto ousam e inovam em suas criações culinárias? Seria de extrema importância, no processo de ensino-aprendizagem, descobrir “novos condimentos”; experimentar “novas receitas”; “saborear os ingredientes”, o próprio “preparo e degustação dos pratos”. (SÁ, 2005).

Mas para fazer diferente é preciso ouvir diferente, com a emoção, buscar uma escuta profunda, o entendimento. Isso permitirá uma comunicação mais abrangente, mais coerente. Eliminará o processo ouvir e reproduzir identicamente, o que não respeita as características da língua do falante. Todos podemos nos comunicar, tornando comum aquilo que desejamos passar ao outro, no entanto temos nossas limitações fonéticas que podem ser amenizadas com o pensamento lógico e permissivo que devemos apenas atingir nosso objetivo e não sermos perfeitos. O prazer no aprendizado de uma nova língua começa com essa aceitação.

Visão, tato, paladar, olfato e audição. Será que estamos fazendo uso adequado dos sentidos na atividade pedagógica?

Sapiência é, também, fazer bom uso dos sentidos (SÁ, 2005), eles são veículos de percepções que nos propiciam aprender mais sobre a vida. Não seria o sábio, como aquele velhinho descalço que humildemente tanto reafirmava nada saber e assim mantinha-se constantemente aberto a um novo aprender? Os sentidos não seriam importantes àquele que sabe que é sábio-ser-eterno-aprendiz?

Sábio tem a ver com saber e com sabor. Não com qualquer saber. Mas com saber que tem sabor. O saber tem sabor quando resulta de experiências.

Uma boa definição feita por Alves (2011, p.58):

“O francês tem uma palavra para sabedoria. É *sagesse*, palavra familiar, conhecida por todos [...] *Sapere*, em latim, tem o duplo sentido de ‘saber’ e ‘ter sabor’. Essa duplicidade de sentidos está preservada e esquecida no português. O Aurélio (1986) registra, para o verbo ‘saber’, ao lado do seu uso comum de ‘ter conhecimento’, o uso já fora de moda de ‘ter o sabor de’. Lembro-me do tempo em que se dizia: ‘Essa comida sabe bem’, isso é, ‘essa comida é saborosa.’”.

E acrescenta: “A maçã só pode ser conhecida sapiencialmente se for comida. Não pode estar fora de mim. Tem de entrar no meu corpo. O sábio é um degustador” (p. 173).

Os sentidos devem ser cultivados e aperfeiçoados pelo homem, isso o levará a sensação prazerosa de sentir o sabor, ficando na boca aquele gosto infinito. O ambiente reserva cultura e sabor. Delícias para os amantes do prazer, sem culpa, pois temos o saber a nos compensar.

[...] o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são os nossos pés, as nossas mãos, nossos olhos [...]

Para aprender a pensar, devemos, portanto, exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência. (ROUSSEAU, 1999 apud SCARPATO, 2012).

É necessário compreender que a vida é um constante ato de aprender. Se há vida na escola, há também a escola da vida. Desta forma nunca deve haver um buraco entre vida e escola, entre teoria e prática, entre o que está nos livros e o que está nos jornais. Aprendendo a arte de pensar e sentir, o aprendiz cria a possibilidade de descobrir novos saberes. Não fica apenas na memória acumulada, produz novos conhecimentos. Como diria Morin: “Uma cabeça bem feita vale mais que uma cabeça cheia” (2003, p. 112).

Saber que a aprendizagem é um esforço reconstrutivo pessoal e o aprendiz, de forma contínua, constrói o conhecimento. Aprendemos o saber quando ele tem sabor. Mas também há aprendizagens profundas que nos dilaceram as entranhas.

Entender que, diferentemente dos velhos paradigmas conteudistas, que enfocavam apenas o coeficiente de inteligência, os novos paradigmas devem focar a integralidade da razão/emoção, e da realização pessoal/social do ser. Isto exige uma nova postura didática que esteja voltada para uma visão holística do ser, para as múltiplas inteligências, para a integração de conhecimentos e para a transdisciplinaridade.

O ESPAÇO PARA O APRENDIZADO

A educação, como processo de aquisição e/ou construção de conhecimentos que contribui para o desenvolvimento cognitivo e comportamental, pode ocorrer em diferentes circunstâncias, sendo que a forma como ela se processa e a sua qualidade é inerente ao espaço onde ela se dá.

As salas de aulas são consideradas como ambientes convencionais de ensino, o que significa dizer que os espaços fora de sala de aula podem ser classificados, de acordo como propõem Xavier e Fernandes (2008), como *espaços não-convencionais*

de ensino. A sala de aula, como afirmam esses autores, é um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica, mas não é o único espaço da ação educativa.

Santos (1996) propõe, na definição de espaço, como um conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não (apud, Xavier & Fernandes, 2008). Esta descrição caracteriza o ambiente de sala de aula escolar, mas, da mesma forma, pode ser estendida para contextos mais amplos, que vão além das paredes da sala de aula e das fronteiras das escolas.

Xavier e Fernandes (2008) acrescentam ainda algumas características do processo de ensino aprendizagem nos espaços não convencionais, defendendo que

“no espaço não-convencional da aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento” (p. 226)

Somos despertados para o prazer para o bem estar e desta forma, as coisas fluem.

“Ninguém pode comer por nós; ninguém pode substituir-nos na necessária experiência que termina pelo andar a pé ou de bicicleta. Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, pois, quando crianças, não jogaram sua parte de pedras nos lagos.” (FREINET, p 42).

Temos que repensar a educação, novos espaços, novos sentidos, deixar que a experiência proporcione o verdadeiro prazer do aprendizado e nada como fazemos

aquilo que nos faz bem, que nos provoque os sentidos. Um clima agradável, no olhar e no sentir.

Um bom exemplo para essas reflexões são o aprendizado de um novo idioma, aprender uma língua estrangeira fora do seu país de origem causa certo estranhamento, pois não se vivencia a cultura nativa. Espaços formais de aprendizado não propiciam essa interação cultural, desenvolvendo, muitas vezes, uma artificialidade nos sentidos, tornando mais difícil a descoberta da possibilidade de naturalidade no falar e entender o outro idioma. A simulação de um ambiente que provoque a motivação e necessidade de mostrar-se um ser falante pode ser extremamente eficaz no aprendizado dessa nova língua.

Quando estamos em um lugar agradável, nossos sentidos ficam mais despertos para qualquer tipo de estímulo, ficamos abertos a outras possibilidades. O rigor do ambiente escolar pode comprometer nossa desenvoltura. Os estímulos são ocasionados por uma série de fatores, uma boa música entra em nossos ouvidos e nos remete ao imaginário. Uma pintura pode nos transportar para um ambiente nunca visitado, um sabor diferenciado pode despertar desejos inimagináveis, um aroma exótico inebria a mente e o contato com a cultura pode aguçar a curiosidade.

Precisamos quebrar os paradigmas de um aprendizado extremamente padronizado e disciplinado que se transforma em busca de resultados imediatos e não de crescimento e evolução. A busca deve ser de um aprendizado onde o prazer passa a atuar como instrumento do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de ensino de línguas estrangeiras encontra-se em grande expansão por uma diversidade de fatores, entre eles a globalização, a internet e o mercado de trabalho.

A língua inglesa apresenta uma gramática de fácil entendimento, dada a sua simplicidade de regras. No entanto, seu vocabulário é extremamente rico e isso ocasiona uma dificuldade muitas vezes demonstrada em um segundo momento do aprendizado.

Sua história é bem complexa e caracterizada pela influência de vários povos. No Brasil, o ensino de inglês teve um grande impulso na década de 1930, graças às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial.

A metodologia empregada para o ensino desta língua iniciou-se com ênfase na gramática e na tradução de textos, o que foi transformando-se com o passar do tempo e a percepção de maneiras mais eficazes para conseguir resultados positivos no aprendizado.

Essas adequações pedagógicas deixaram de considerar um fator muito importante para o aprendizado, a motivação. O homem, ao nascer, traz consigo impulsos inatos que geram necessidades e resultados potenciais, bem como influenciam as crenças e valores, tanto pessoais como sociais. As crenças e valores, que são, também, influenciadas pelo contexto social, se refletem em suas atitudes. A partir de suas crenças e valores, o indivíduo faz escolhas, manifesta seu querer, e essas escolhas passam a ser seus objetivos. O desejo de atingir esses objetivos, somado às atitudes favoráveis a sua própria realização, levam-no a despender esforço, a agir. A manutenção desse esforço ocorre na medida em que haja perspectiva de satisfação de alguma de suas necessidades. A necessidade satisfeita - o objetivo alcançado - propicia-lhe um sentimento de satisfação que fortalece sua autoconfiança e o estimula a despender novo esforço para atingir outro objetivo.

O entendimento da motivação, portanto, requer uma compreensão do indivíduo como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores,

tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo.

Se a motivação se origina no desejo de se satisfazer uma necessidade, não havendo necessidade, não haverá motivação. Pelo contrário, a reação normal da pessoa, quando compelida a uma atividade não resultante de um desejo de satisfazer uma necessidade, é a desmotivação. (SCHUTZ, 2003).

O que se encontra hoje no ensino da língua inglesa são inúmeros fatores desmotivadores: salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, repetição oral mecânica etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados tanto na rede de escolas públicas ou privadas de ensino médio, onde o ensino de inglês ficou enalhado no método de tradução e gramática do início do século, como nos cursos particulares de línguas, que ficaram enalhados no método áudio-linguístico dos anos 60. Nem um nem outro mostra resultados imediatos motivadores nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gerando inevitavelmente uma frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação.

É motivador saber as vantagens de se conhecer uma língua estrangeira e deixar que isso propulsione o desejo de aprender, mas isso é apenas um começo para aqueles que decidiram por esse caminho. A motivação pode ser muito mais abrangente se conhecermos os verdadeiros estímulos que provocam o desejo humano. Essa maneira não só resolve uma parte dos que têm interesse, mas também todos dos que não o têm.

Despertar o desejo através de uma metodologia diferenciada, levando em consideração os órgãos dos sentidos, pois esses são os nossos transistores com o mundo e o espaço que permita uma liberdade de expressão, são fatores que podem gerar maior motivação e aguçar nossa sensibilidade.

Respeitar a individualidade do ser, descobrindo o que lhe causa maior prazer para que possa entrar em um ambiente em que o processo de ensino-aprendizagem

fará com que aquilo que parece muito difícil, transforme-se em algo extremamente prazeroso.

A aquisição de conhecimento pode ser branda e estimuladora se despertado o verdadeiro sentido do prazer. Uma comida, uma música, uma obra de arte, um cheiro agradável podem proporcionar estímulos no aprendizado.

O rigor do aprendizado causa a sensação de imposição e as cobranças são feitas interna e externamente. Precisamos quebrar esses paradigmas de um ensino focado no sofrimento, para saber preciso provar, preciso superar o outro, ser melhor.

O ideal é buscar o prazer do descobrimento, é conversar consigo mesmo, refletindo sobre essa autoconversação. É ser cúmplice do saber e descobrir que ele pode ter muito sabor quando decidimos experimentá-lo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, R. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. ELT Journal, 17(2), 1963.

BLOOMFIELD, L. (1926) Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem. Republicado em trad. port.: DASCAL, M. (1978, Ed.) **Fundamentos metodológicos da linguística**. Campinas, UNICAMP. (1933) Language. NewYork: H.H.&W.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 32 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRAGA, R. **Um pé de milho**. Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1964, pág. 33.

BRASIL. DECRETO N. 8.659 - DE 5 DE ABRIL DE 1911.

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

BROWN, H. D. **Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Prentice Hall. Inc. USA. 1994.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou para valer? 2004. 26 p. Monografia (Curso em Especialização em Educação infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, p.3,1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>

CHOMSKY, N. (1965) **Aspects of the theory of syntax**. Trad. Port.: Coimbra: A. Amado.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

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

DORNYEI, Z. **Motivation in second and foreign language learning**. London: Thames Valley University. In: Survey Article. Lang. Teach. 31, 117-135. UK, CUP: 1998.

DUQUE, A. B. **A Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública**. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. UFRJ Rio de Janeiro: 2004.

FOESTER, H. von. **Visão e conhecimento**: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 59-74.

FREEMAN, D. **Second language teacher Education** IN: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge, 2004.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução J. Baptista. 3ª edição brasileira. Dezembro 1991. Título original: LES DITS DE MATHIEU. Delachaux et Niestlè, AS. Neuchatel;1967;1973. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning**: the Role of Attitudes and Motivation. London. Edward Arnold. 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

MASLOW, A.D. **Motivation and Personality**. Harper & Row publishers. New York, 1970.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização dos vivos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MONTREZOR, B. M.; SILVA, A. B. **A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa**. Cadernos UniFOA. Volta Redonda, ano IV, n. 10, agosto. 2009. Disponível em: http://www.unifoa.edu.br/portal_pesq/caderno/edicao/10/27.pdf

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita**. 8 ed. Editora Beltran Brasil, 2003.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology**: a textbook for teachers. Phoenix ELT, 1995.

SÁ, M. G. **Os “Sentidos” na Pesquisa Acadêmica**. o&s - .12 - n.34 - Julho/176 Setembro – 2005

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PUC-Rio – Certificação Digital Nº 0510556/CA. **“O ensino da língua inglesa no Brasil”** <www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0510556_07_cap_02.pdf>. Online. 04 de agosto de 2012. Acesso em 04/08/2012.

Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades (ISSN 1678 3182 Volume VII Número XXVI Julho-Setembro 2008).

RICHARDS, J. and RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de linguística geral**. Trad.Port.: São Paulo: Cultrix.

SCARPATO, M. **Didática e desenvolvimento integral**. São Paulo: Avercamp, 2012.

SCHÜTZ, R. **"História da Língua Inglesa"** <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 28 de março de 2008. Acesso em 04/08/2012.

SCHUTZ, R. **"Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas"** English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 10 de novembro de 2003. Acesso em 05/09/2012.

SENNA, L. A. G. **Modelos Mentais na Linguística** Pré-Chomskyana. In: Revista DELTA, 10(2): 339-372, 1994. ISSN 0102-4450. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Englewood Cliffs, Prentice- Hall, 1957. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. V. 2.

VILAÇA, M. L. C. **O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos**. In: REVISTA DE LETRAS do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO 1. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. **A Aula em Espaços Não-Convencionais**. In: VEIGA, I. P. A. Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus Editora. 2008.