
**“NÃO ME SINTO MOTIVADO(A) PARA APRENDER INGLÊS AQUI”:
INTERPRETANDO A ROTA DAS ATITUDES NEGATIVAS EM RELAÇÃO À
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

**I DO NOT FEEL MYSELF MOTIVATED TO LEARN ENGLISH HERE:
INTERPRETING THE ROUTE OF NEGATIVE ATTITUDES TOWARD LEARNING
THE ENGLISH LANGUAGE**

Flávio Almeida dos Anjos¹

Resumo: *Este artigo versa sobre as atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Apresenta argumentos, à luz da Linguística Aplicada, que visam a esclarecer as reações negativas no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Fazem parte desta reflexão os dados da pesquisa etnográfica realizada com 91 estudantes da graduação, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tais dados evidenciam a ocorrência das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, cuja análise mais aprofundada permitiu desvendar as origens de tais atitudes. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as origens das atitudes negativas, visando a auxiliar professores de língua inglesa, para que possam compreender melhor o contexto onde atuam. A relevância deste trabalho reside no fato de que ao conhecer as origens das atitudes negativas, os professores poderão buscar soluções que permitam o sucesso do processo de aprendizagem da língua inglesa.*

Palavras-chaves: *Atitudes; Negativa; Língua Inglesa.*

Abstract: *This paper is about negative attitudes toward the learning of English. It presents arguments, under the light of Applied Linguistics, which intend to clarify the negative reactions at the English learning context. It is part of this reflection the data of an ethnographic research done with 91 undergraduate students from the Recôncavo of Bahia Federal University. Such data put into evidence the occurrence of the negative attitudes toward the learning of English, which the deeper analysis allowed us to find out the origins of such attitudes. The main goal of this work is to think about the origins of learner's negative attitudes, intending to support English teachers, so that they can understand better the context where they act. The relevance of this work lies on the fact that upon knowing the origin of the negative attitudes, teachers can seek for solutions that allow the success of the English learning process.*

Keywords: *Attitudes; Negative, English Language.*

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa (LI). Trata-se de um estudo ancorado em problemas que iniciam na educação básica, no contexto de aprendizagem da língua inglesa, conforme mencionarei mais adiante. Isso foi feito com o intuito de pavimentar o caminho para que

¹ Docente do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Brasil, ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9918-7693>>. E-mail: flaviusanjos@gmail.com

esta reflexão chegasse ao contexto deste estudo, o do ensino/aprendizagem da língua inglesa, na educação superior. Assim, este artigo apresenta dados de uma pesquisa de cunho etnográfico, realizada com um grupo de estudantes universitários, na região do recôncavo baiano, cujo fito foi investigar as suas atitudes no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, como se vê, as atitudes (negativas)são peças chaves para a compreensão deste estudo.

Esta reflexão se justifica tendo em vista que a compreensão das atitudes negativas pode subsidiar a busca de alternativas que auxiliem o processo de aprendizagem da língua inglesa ou de línguas estrangeiras em geral e, conseqüentemente, a sua adequada consolidação.

Para iniciar esta reflexão, compartilho alguns conceitos fundamentais de atitude. Para Gardner (1985), atitude é uma reação avaliativa em relação a um referente, a alguma coisa ou a alguém, com base nas crenças e opiniões que um indivíduo tem sobre este referente. Nessa linha de raciocínio, Eagly e Chaiken (1993) dizem que ‘atitude’ é uma tendência psicológica materializada, ao se avaliar uma entidade particular com algum grau de aprovação ou reprovação. Já para Hosseini e Pourmandnia (2013), ‘atitude’ é uma tendência a responder positiva ou negativamente em relação a um referente, tais como ideias, objetos, pessoas ou situações. Para eles, as atitudes em relação à língua podem variar com base em questões culturais e experiências prévias. Esses autores ressaltam que as atitudes positivas e negativas não são desenvolvidas acidentalmente, elas emergem por determinadas razões, sobre o que tratarei mais adiante.

Desse modo, no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes podem desenvolver atitudes e, apesar de muitos deles apresentarem atitudes positivas, em muitos contextos, as negativas operam, trazendo conseqüências nada agradáveis e, por isso, não se pode desconsiderá-las. Scheyerl (2009) destaca que diversos depoimentos confirmam a imagem negativa da aprendizagem da língua inglesa. Essa imagem negativa sinaliza problemas com elementos que constituem o processo de ensino/aprendizagem do inglês. Nessa perspectiva, alguns pesquisadores têm pontuado fatores que afetam a sala de aula e a aprendizagem da LI. Oliveira (2009), por exemplo, constata que diversos problemas dificultam a aprendizagem de línguas, tais como a baixa carga horária, o elevado número de alunos por turma, níveis heterogêneos num mesmo grupo, ausência de recursos didáticos, baixa proficiência de alguns professores, dentre outros.

Para Gimenez (2009), uma das possíveis causas para a não aprendizagem reside no despreparo dos professores. Já para Schmitz (2009), a carga horária destinada ao componente língua inglesa não é favorável, porque é limitada, e isso compromete a aprendizagem. Muitos pesquisadores consideram a carga horária como um dos maiores problemas que o ensino das LE

enfrenta. A carga horária ínfima confere às LE pouca relevância, já que ela é resultado de uma cultura popular, que há anos, concebe a língua como matéria de mérito marginal. (JORGE, 2009). Frente a essa problemática, é necessário repensar o papel da língua inglesa nos currículos escolares, porque a maneira como ela hoje está presente neles, tem provocado reações tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Quanto a isso, Dutra e Oliveira (2006) acreditam que o *status* de uma disciplina pode ocasionar tensões no professor quando ela não é valorizada, não tem importância para os aprendizes. Nesse sentido, a língua inglesa vem sendo colocada à margem em relação a outras disciplinas do currículo escolar, o que acaba influenciando o comportamento tanto do aluno quanto do professor.

O desprestígio da língua inglesa parece iniciar na educação básica, sobretudo no contexto da escola pública brasileira (LEFFA, 2007, 2011; LIMA, 2011; OLIVEIRA, 2009; SCHEYERL, 2009). Tal desprestígio parece ganhar fôlego e alcança a educação superior, pois alguns alunos revelam desinteresse pela aprendizagem da LI, resistência, atitudes, e posturas geralmente negativas, conforme mostrarei mais adiante. A raiz das atitudes negativas pode estar nos fatores já mencionados. Entretanto, acredito na existência de outros fatores, sobre o que discutirei na seção seguinte.

2 Interpretando a rota das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa

De igual modo como fiz para compreender as atitudes positivas pouco tempo atrás (ANJOS, 2013; 2018), elaboro um *continuum*, partindo da noção inicial de que desmotivação pode gerar atitudes negativas. As atitudes negativas às quais faço referência são reações ou comportamentos avaliativos desfavoráveis a tudo que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem da LI. No entanto, para compreendê-las é necessário estudar as suas origens. Inicialmente, parto do princípio de que, nesse *continuum*, as atitudes negativas são causadas por desmotivação e, a desmotivação, suspeito, pode ter origem em dois fatores: na resistência ou na ideologia, sobre o que falarei mais adiante.

Antes disso, é preciso compreender o que faz um aprendiz se sentir desmotivado. Para Marchesi (2010), um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes é ter que lidar com alunos que não querem aprender. E, nesse sentido, chamo a atenção sobre a relevância de orientar alunos com relação às metas de aprendizagem, porque sem orientação, acredito, emerge desmotivação e, conseqüentemente, surgem atitudes negativas. Esse quadro merece atenção, sobretudo, porque a desmotivação, segundo Bzuneck e Boruchovitch (2001), resulta em sub-

rendimento nas aprendizagens, cujo desempenho beira a mediocridade. Para entender a desmotivação de aprendizes de LE, preliminarmente, postulo que ela tem raiz em dois fatores: na resistência e na ideologia. A resistência ocorre quando os alunos não se identificam ou não estão satisfeitos com algum dos elementos do processo de ensino/aprendizagem, que podem ser o professor, a metodologia, o livro didático, a própria língua estrangeira, a carga horária, a pressão para aprender, etc. Quanto a isso, Jorge (2009) diz que quando as práticas pedagógicas não são interessantes, os aprendizes reagem em forma de resistência e tal reação é simplesmente interpretada como oposição dos aprendizes. Mas, essa autora acredita na possibilidade de outra interpretação, a de que os jovens, que frequentam a escola, têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não seja adequada às suas realidades.

A mencionada inadequabilidade de abordagem de ensino/aprendizagem, geradora de desencontros, é o que também tem, em muitos contextos, originado resistência, causando problemas de desmotivação e, conseqüentemente, fracasso no contexto de aprendizagem da língua inglesa, porque desconsidera o que interessa ao aprendiz aprender e como ele aprende. Nesse sentido, Almeida Filho (1993, p. 13) salienta a possibilidade de a cultura de aprender do aprendiz divergir da abordagem de ensinar do professor, esse desencontro, alerta esse autor, é a fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo para aprender uma nova língua. Por isso, acredito ser vital levar em consideração o que os aprendizes pensam sobre aprender uma LE e como pensam que aprendem melhor. Nesse sentido é que Rajagopalan (2003) destaca que pesquisadores quase nunca questionam aprendizes acerca das suas metas, motivações para aprender uma LE. Rajagopalan (2003) vê tal fato como descaso e desinteresse por parte dos pesquisadores, em saber respostas que deveriam nortear os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Quando professores desconsideram o mundo a sua volta, o que acontece na sala de aula, a resistência emerge e origina desmotivação e, conseqüentemente, atitude negativa. Assim, justifico o acréscimo da resistência no *continuum*. Já quando pontuo que a desmotivação tem origem também na ideologia, faço referência aos enunciados ideológicos, que são construídos socialmente que conferem impossibilidade de aprendizagem em alguns espaços e incapacidade dos aprendizes. Para compreender isso, recorro a Bakhtin (1997), que ao falar sobre o enunciado como unidade da comunicação verbal, faz menção à compreensão responsiva de ação retardada, o que ele convencionou chamar de ‘atitude responsiva ativa’, para dizer que ‘cedo ou tarde, o que foi ouvido ou compreendido de modo ativo, encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte’. (BAKHTIN, 1997, p. 291). Esse autor alerta que o locutor, ao emitir determinados enunciados, busca uma resposta, uma adesão ou uma execução.

Por isso, os enunciados aos quais faço referência são em muitos contextos executados e parecem ser a reprodução de ideias alheias, a repetição das palavras dos outros, no lugar de uma autoria genuína: “Aprender inglês pra quê?”, “Inglês não reprova”, “Qualquer um pode ensinar inglês”, “Eu odeio inglês”, “Eu não vou cair nessa neurose de aprender uma língua estrangeira”, “Aprender uma língua estrangeira não serve pra nada mesmo”.

Esses discursos, sem sombras de dúvidas, afetam muitos aprendizes, pavimentam o caminho para a desmotivação e, assim, podem inviabilizar uma aprendizagem significativa em LE. Por isso, acrescento ao *continuum* o elemento ideologia. A seguir, está a Figura 1, que elaborei, representativa dessa relação entre atitudes negativas, desmotivação, resistência e ideologia.

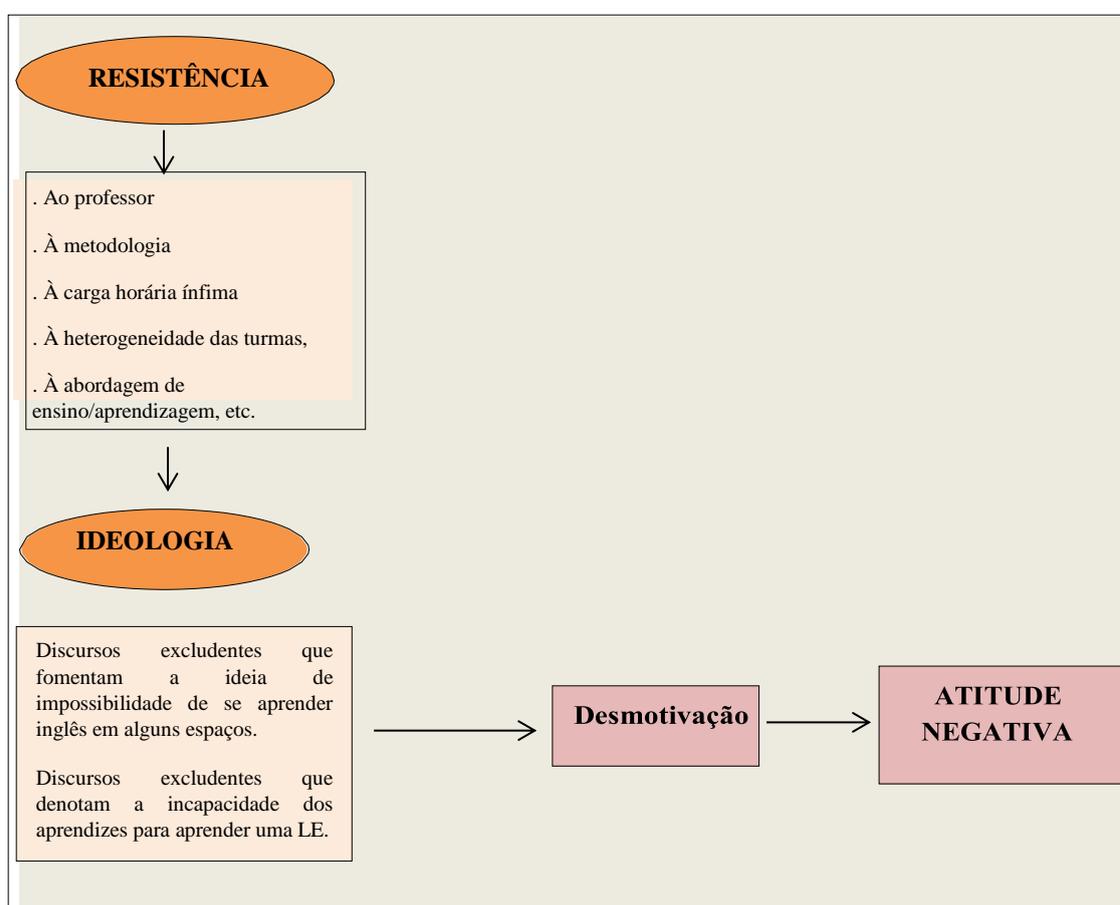


Figura 1: Continuum das Atitudes Negativas
Fonte: elaborado pelo autor.

Até aqui tratei de explicar os elementos dispostos no *continuum* das atitudes negativas. Entretanto, é relevante perceber que esse quadro de atitudes negativas por parte dos alunos tem se configurado de forma perigosa e tem gerado, como uma das consequências mais nefastas e visíveis, a exclusão do aluno nesse processo de aprendizagem. Leffa (2007), ao falar sobre o

ensino da LI, faz menção ao que ele convencionou chamar de autoexclusão. Para esse autor, o processo de autoexclusão é consolidado de maneira sutil. Tal processo opera ‘de fora para dentro’, quando se alimentam, no seio da sociedade, discursos excludentes, do tipo “eu odeio inglês”, cuja reprodução em larga escala alcança o aprendiz, que passa a reproduzir discursos desse gênero, induzido pela sociedade. Como se pode verificar, discursos com fortes marcas ideológicas, que marginalizam a aprendizagem da LI, reverberam na sociedade e impedem a consolidação desse processo, evidenciando que as atitudes em relação à língua são afetadas por ideologias.

O conceito de ideologia que adotei é o proposto por Fairclough (2001). Para esse linguista, a ideologia corrobora as relações de dominação, através da construção das identidades e das relações sociais, elaboradas pelas práticas discursivas. Para Fairclough (2001), tais práticas de caráter ideológico respaldam ações de manipulação e poder na sociedade, porque as pessoas não têm discernimento das dimensões ideológicas das suas próprias práticas. Com base nisso, é razoável afirmar que os enunciados emitidos por muitos aprendizes em relação à aprendizagem da LI não são produzidos de maneira consciente. Quanto a isso, Fairclough (2001) chama atenção para uma educação linguística que enfatize a visão crítica dos indivíduos, para que possam se tornar conscientes das suas práticas e dos discursos investidos ideologicamente. Para Fairclough (2001), isso poderá ocorrer a partir do que ele convencionou chamar de ‘interpelação contraditória’, que poderá se materializar em um sentido de confusão ou incerteza, e na problematização das convenções sociais. Nesse sentido ele afirma que:

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. O equilíbrio entre o sujeito ‘feito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

As investidas ideológicas advêm da classe dominante e atuam no nível inconsciente das pessoas, através de discursos. Assim, muitos discursos em relação à aprendizagem da LI parecem também ser carregados de aspectos ideológicos alheios, que inconscientemente são reproduzidos. A respeito disso, Leffa (2007) pontuou alguns desses discursos, com fortes marcas ideológicas, que ecoam na sociedade brasileira e contribuem para consolidar atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI, como “para que uma empregada doméstica, no interior de Pernambuco, precisa aprender inglês, se nunca vai viajar para os Estados Unidos?”

A vulnerabilidade dos aprendizes de língua inglesa, sobretudo, aqueles em estágio inicial de formação, que expostos a ideologias como essas, podem direcioná-los para rota da autoexclusão. Nesse sentido, entendo que os aprendizes afetados ideologicamente operam no nível da inconsciência. Entretanto, presumo que discursos como “eu passo o ano todo estudando o verbo *to be*”, que comumente são produzidos pelos aprendizes, em muitos contextos, são elaborados no nível da consciência, porque esse discurso é representativo de atitudes negativas, mas a raiz está na resistência a uma abordagem de ensino mecanicista e ultrapassada.

A resistência geradora de desmotivação e, conseqüentemente, atitudes negativas emergem na sala de aula quando questões de ordem identitária, por exemplo, são desconsideradas e conteúdos gramaticais, como o verbo *to be*, são maciçamente ensinados, ano após ano, num cenário que vai se configurando em torno da monotonia, da desmotivação, quando nada novo é acrescentado, ultrajando o ensino e a aprendizagem da LI.

Nessa perspectiva, Ribas (2012), com base em dados de um estudo etnográfico conduzido por ela, aponta que o ensino de compêndios gramaticais na aula de língua inglesa é um fator que repercute negativamente na motivação dos alunos. Por isso, é preciso ter cautela quanto às escolhas metodológicas, temas e abordagens de ensino, para que a língua ensinada, em vez de se configurar como mero conjunto de estruturas gramaticais, faça sentido para os aprendizes (PAIVA, 2009), como veículo capaz de possibilitar compreender as suas realidades. O desprezo com tais escolhas gera um cenário de fracasso, em muitos espaços, e inúmeros depoimentos comprovam que isso tem gerado resistência. Finalizo esta parte teórica e, a seguir destaco a metodologia que usei para coletar os dados sobre as atitudes negativas de um grupo de estudantes universitários.

3 Metodologia

Os aportes teóricos discutidos até aqui auxiliaram a condução da pesquisa² etnográfica que conduzi com 91 estudantes da graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A opção pela pesquisa nos moldes etnográficos se deu por entender que essa é uma das maneiras ideais de se compreender as culturas e os possíveis problemas que afetam uma determinada comunidade. Por meio de recursos etnográficos foi possível inscrever, anotar o discurso de um

² Esta pesquisa foi devidamente protocolada na Plataforma Brasil, como requerem as formalidades acadêmicas vigentes, tendo parecer aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo número do Certificado (CAAE) é 59915516.7.0000.5531. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS N° 466 de 2012.

grupo de aprendizes de língua inglesa, evidenciando uma das características mais preponderantes do fazer etnográfico, o seu caráter interpretativista, quando busquei investigar os significados das ações de um grupo social. Quanto a isso, Geertz (2008) escreve que o etnógrafo realiza tentativas de construir a leitura de um “manuscrito estranho” desbotado, repleto de incoerências, elipses e comentários tendenciosos. A respeito disso, esse autor destaca:

O etnógrafo "inscreve" o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. (GEERTZ, 2008, p. 14)

Assim, para a condução deste estudo foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: 1. Entrevista livre narrativa, 2. Observação de aulas e 3. Questionário. A análise dos dados permitiu a elaboração de um novo constructo teórico, com base em informações tanto qualitativas quanto quantitativas. A seguir apresento alguns dados gerados neste estudo.

4 Socializando os dados gerados

Para compreender as atitudes negativas, parti do princípio de que seria preciso verificar as desmotivações. Desse modo fiz questionamentos que me levassem a esse caminho. Antes de tecer comentários sobre as respostas dos participantes em relação as suas motivações para aprender inglês, preciso esclarecer que a UFRB oferta as disciplinas Laboratório de língua inglesa I, II, III e IV para os alunos dos Bacharelados Interdisciplinar, a partir do segundo semestre. No entanto, a carga horária semanal é de 1(uma) hora. Sendo professor recém- chegado na mencionada universidade, identifiquei que um dos graves problemas era essa questão da carga horária, o que automaticamente acaba conferindo, de alguma maneira, ao componente língua inglesa descrédito e aponta para uma possível causa de desmotivação dos aprendizes nesse contexto.

Para verificar a ocorrência das atitudes negativas, fiz o seguinte questionamento aos aprendizes: **Você se sente motivado para aprender inglês? Sim? Não? Por quê?** As respostas dos participantes A12, A13, A14, A15, A19, A32, A41, A57, A68 e A79 ratificam o que acabo de esclarecer. Todos eles compartilham da noção de que a carga horária acaba influenciando nas suas (des) motivações para aprender inglês. Acrescente-se a isso o fato de que por conta dessa carga horária reduzida alguns encaram as aulas de língua inglesa apenas para compor a carga horária do curso, como relata A12: *“As aulas de inglês dos últimos semestres foram desestimulantes, feitas para cumprir grade horária, aí além de tempo para estudar, faltava-me*

vontade”.

Além disso, muitos deles reclamam das atividades exigidas pelo Bacharelado, o que acaba penalizando a frequência e a seriedade com a aprendizagem da língua inglesa, porque sendo este componente o único com carga horária mínima, atribui-se a ele menos relevância, e aos outros componentes, com carga horária maior, são dispensados mais tempo de estudo, conforme relata, por exemplo, A41: “[...] Porque atualmente as preocupações com as outras disciplinas acabam “canalizando” meu tempo de estudo para elas e, assim, priorizando-as”. Desses relatos, o de A19 chamou atenção, pelo fato de ele ter dito não se sentir motivado, mas orientado a aprender a língua inglesa, reconhecendo, desse modo, a relevância desse idioma no cenário global contemporâneo, e por ter ratificado a noção de que apesar de desmotivado, o aprendiz pode ter uma orientação (instrumental ou integrativa). Assim, os dados levantados nesta pesquisa possibilitaram formular um quadro geral explicativo da origem das atitudes negativas com base na desmotivação. Desse modo, os depoimentos dos participantes possibilitaram formular que as suas desmotivações estavam assentadas em 6 (seis) fatores: 1. Heterogeneidade das turmas, 2. Carga horária ínfima dispensada ao componente língua inglesa, 3. Pouco domínio da língua inglesa, 4. Batalha para alcançar o *score*, 5. Pressão para aprender a língua inglesa e 6. Metodologia de ensino/aprendizagem. A seguir apresento argumentos sobre cada um deles.

1) Na heterogeneidade das turmas – além das turmas serem compostas por um grande número de alunos, chegando a 40 (legalmente é possível estar matriculados 50 alunos), elas se configuram numa heterogeneidade de níveis de conhecimento da língua inglesa, com alunos dos níveis básico, intermediário e avançado, num mesmo contexto de aprendizagem, o que ocasiona desmotivação em alguns alunos, por se sentirem menos preparados para participar de algumas atividades com alunos que estão em níveis mais avançados que eles e vice-versa. A seguir está depoimento que aponta para o fato de que a irregularidade de níveis de conhecimento gera desmotivação:

A73: Até o momento não. A heterogeneidade da turma entre falantes e não falantes “obrigou” os professores a seguir uma didática que tentasse acompanhar os alunos mais básicos no idioma. Esse fato tornava as aulas, para quem já possuía um domínio moderado, um pouco entediantes. Creio que poderia ser colocada uma tutoria, extraclasse, para os alunos, para que o inglês mais básico fosse treinado fora das aulas, até para ajudar àqueles que têm pouca base e prepará-los para as turmas da universidade.

2) Na carga horária ínfima dispensada ao componente língua inglesa – O componente língua inglesa é o único da matriz curricular dos Bacharelados da UFRB com carga horária de 1

(uma) hora semanal. Isso acaba conferindo descrédito ao componente, pouco interesse e desestímulo por parte dos aprendizes. Aliado a isso, os depoimentos dos participantes revelaram que eles dedicam maior tempo a outras disciplinas, com carga horária maior. A seguir estão alguns dos depoimentos que sinalizam que a desmotivação instaura-se por conta da carga horária reduzida da disciplina:

A13: Não. A dificuldade do aprendizado está associada ao tempo mínimo que a Universidade dispõe para a disciplina.

A15: Não, aprender um idioma requer tempo e dedicação e a carga horária de um curso universitário exige muito da sua atenção, não sobrando muito tempo para se dedicar ao inglês.

A26: Não. Pelo pouquíssimo tempo que é destinado ao componente Língua Inglesa, o que demonstra uma falta de importância por parte da Universidade para a melhor formação do estudante nessa área.

3) No pouco domínio da língua inglesa, ocasionando dificuldade em acompanhar as aulas – Muitos dos alunos dos Bacharelados são oriundos das classes C e D, cursaram a educação básica na escola pública e chegaram na educação superior com pouco domínio da língua inglesa, por questões que ainda maculam o ensino/aprendizagem desse idioma, sobretudo, pela formação profissional limitada, que acaba formando sucessivas gerações de aprendizes com pouca ou nenhuma habilidade na língua inglesa que, assim, chegam à universidade. A seguir estão os depoimentos de alguns desses alunos, os quais sinalizam que a desmotivação emerge pelo fato de os aprendizes terem pouco conhecimento da língua inglesa:

A29: Não muito, geralmente não gosto muito da metodologia e fico preocupada com a avaliação, já que é uma disciplina que tenho dificuldade e pode me prejudicar de certa forma, infelizmente.

A64: Não. Porque tenho muita dificuldade e não consigo acompanhar a turma.

A71: Não. Não sei se é porque falta um algo a mais na universidade ou na forma de ser ensinado, ou é porque tenho muita dificuldade de assimilar os ensinamentos referentes ao inglês e, por isso, desenvolvi um certo bloqueio/distanciamento da língua, notadamente quando tenho que me expor durante a aula.

4) Na ‘batalha’ para alcançar o *score* suficiente a fim de ingressar no curso de medicina – A UFRB oferta os seus cursos de Bacharelados por ciclos e no segundo ciclo há a possibilidade de continuar os estudos acadêmicos fazendo o curso de medicina. Muitos dos alunos que ingressam no Bacharelado em Saúde da UFRB almejam chegar até o curso de medicina. Para

tanto, eles precisam ter *scores* altos em todos os componentes ofertados pelo Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Isso, na realidade, permite a configuração de um cenário de competitividade entre os alunos, uma verdadeira batalha em busca de pontos, deixando-os exaustos, entediados e frustrados quando não alcançam o *score* necessário para chegar até o curso de medicina. A seguir estão alguns desses depoimentos que apontam claramente que a desmotivação emerge por conta da peleja para obtenção de *score*:

A34: Não, muito por conta da dinâmica do curso que exige *scores* altíssimos.

A53: Não me sinto motivado a aprender inglês na UFRB. Porque dentro do contexto do BIS³, em que existe a batalha por *score* para vaga de medicina, infelizmente, acabo priorizando estudar outros componentes, visto que, embora não seja fluente em inglês, trago uma pequena bagagem de conhecimento desta língua, o suficiente para tirar uma razoável nota.

5) Na pressão supostamente imposta para aprender a língua inglesa – Aprender sob imposição pode não apenas desfavorecer a aprendizagem como gerar constrangimento e desistência. Forçar a aprendizagem cria rapidamente sentimentos de fracasso. (GARDNER, 1985) Este fator 5 está diretamente relacionado com o fator 4, porque muitos estudantes do Bacharelado em Saúde da UFRB só ‘entram na batalha’ em busca de *scores*, porque são pressionados, e essa suposta pressão acaba gerando desmotivação, conforme nos relata A84:

A84: Eu me sinto mais pressionada do que motivada (falando do contexto universitário em geral, e não de algum componente específico). Isso se deve ao fato da rotina cheia e o acúmulo de assuntos que preciso estudar, isso desmotiva.

6) Na metodologia de ensino - parece evidente que as escolhas metodológicas dos professores influenciam as aprendizagens, porque podem gerar motivação ou desmotivação. Os recursos e os modos de ensino/aprendizagem garantem não apenas a continuidade ou desistência dos estudos, mas também o êxito ou o fracasso. Como prova disso, reproduzo a seguir um dos depoimentos dos participantes desta pesquisa, onde fica evidente que a metodologia de ensino, de algum modo, estava gerando desmotivação:

A31: Não. Pois a universidade não visa o ensino do inglês para abarcar as deficiências de todos os alunos, principalmente aqueles que não tiveram contato com a língua. A universidade "joga" a língua como se todos os discentes fossem fluentes. Além disso, ensina o inglês mecânico, chato, que não estimula o aluno a aprofundar o conhecimento. Quando fiz a disciplina, na UFRB, passei o semestre todo com o verbo *to be*, coisa que passei minha vida

escolar toda

A influência das atitudes negativas na aprendizagem

Por outro lado, em alguns momentos, foi possível verificar também a ocorrência de atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, cujas causas estão assentadas na desmotivação por conta em dois fatores: 1. a metodologia e 2. o pouco domínio da LI, conforme revela o registro etnográfico a seguir:

Aula 21, 03 de outubro de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.

Foi perguntado ao grupo se estava tudo ok, no intuito de verificar se eles estavam conseguindo acompanhar. Dois ou três deles disseram que não. Uma das alunas diz ‘professor, eu não estou conseguindo acompanhar como outros aqui’ e prosseguiu: ‘somos da escola pública, e, como se sabe, não temos base alguma’.

Os dados do registro etnográfico anterior trazem à tona, mais uma vez, o fato de que o ensino do inglês na escola pública ainda não dá resultados satisfatórios, trazendo consequências para muitos aprendizes desse sistema de ensino, fazendo com que muitos deles cheguem na educação superior com extrema dificuldade em língua inglesa, como tenho notado na universidade onde ocorreu esta pesquisa. A seguir está parte do registro etnográfico em que se percebe problema em perspectiva semelhante:

Aula 22, 10 de outubro de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa II.

Notei que um número significativo deles apresentou uma reação negativa em relação à atividade proposta, ao terem usado adjetivos como ‘tenso’, ‘desesperados’, ‘desconfortável’ etc, para descrever os seus sentimentos no instante da apresentação da atividade. Isso pode estar ocorrendo, acredito, em parte, porque muitos deles se sentem inseguros. Essa insegurança vem do fato de não terem tido uma boa base da LI.

A análise dos registros etnográficos permitiu também verificar a ocorrência de uma atitude de desinteresse por parte de alguns alunos, o que, de certa forma, denota uma atitude negativa frente à aprendizagem da língua inglesa. A seguir, reproduzo um dos registros onde estão evidentes atitudes desfavoráveis em relação à aprendizagem da língua inglesa, por conta do aparente desinteresse e posso dizer até uma certa apatia por parte de alguns aprendizes com relação aos conteúdos lecionados:

Aula 15, 12 de julho de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa III.

Vi um outro aluno com aparente desinteresse, ele não estava realizando a atividade proposta, ele mexia no celular. Ele parecia disperso, não estava dando

atenção à atividade. Parei por alguns instantes de observá-lo, mas quando voltei a observá-lo, ele ainda não estava respondendo a atividade. A outra aluna, que fazia dupla com ele, havia saído da sala. Ela passou uns 5 minutos fora. Ela voltou, parecia também não se interessar pela atividade. Notei um aparente descaso com o processo de ensino/aprendizagem da LI por parte desses dois alunos.

Destaco que as atitudes negativas, no contexto desta pesquisa também podem emergir pela pressão do ambiente acadêmico, conforme informado pelos próprios aprendizes. É relevante destacar que tal pressão imposta para a aprendizagem da língua inglesa e de outras componentes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde estava sempre nos discursos dos aprendizes desse contexto. Quanto a isso, posso acrescentar que nas observações desse cenário de pesquisa, muitas vezes, presenciei os alunos reclamando das exigências e da pressão dos estudos sobre eles. Muitos deles pareciam visivelmente cansados, conforme revelo no registro da aula 4 a seguir:

Aula 5, 14 de junho de 2016, Turma I do Lab. de Língua inglesa II.

Depois foi perguntado a eles porquê as pessoas não têm saúde? Um deles diz: *'because they don't eat well', 'they smoke' e 'they don't sleep well'*. [...] Uma outra aluna diz que principalmente dormir bem contribui para a saúde. Noto o cansaço no seu olhar. Tenho percebido que as exigências do Bacharelado com os componentes e outras atividades parecem sobrecarregar os alunos.

Por isso, é extremamente relevante reflexão sobre esta questão da pressão geradora de cansaço e conseqüentemente desmotivação e atitude negativa, porque podem gerar conseqüências fatais em alguns casos, conforme revela o registro a seguir:

Aula 10, 28 de junho de 2016, Turma II do Lab. de Língua inglesa III.

Hoje, terça-feira, as aulas no Centro de Ciências da Saúde foram suspensas, tendo em vista o falecimento de um dos discentes, da turma do Laboratório de língua inglesa III. Este registro é importante para esta pesquisa porque os rumores por aqui é que ele teria se enforcado pela pressão do Bacharelado. Vi essa informação na página do *Facebook* do Centro de Ciências da Saúde, criada por alguns discentes, demonstrando preocupação com o fato e chamando todos para uma reflexão, um diálogo sobre esta questão. Registro ainda que tenho ouvido muitos alunos reclamarem da quantidade de atividades exigidas pelo Bacharelado, o que os sobrecarrega. Muitos deles parecem cansados, exaustos.

Desmotivação com base na carga horária ínfima do componente LI

Foi possível verificar a ocorrência de desmotivação com base na carga horária ínfima dispensada ao componente língua inglesa. Alguns deles sinalizaram a dificuldade em estudar a LI, com a carga horária mínima que hoje o componente tem no curso do Bacharelado

Interdisciplinar em Saúde e colocaram essa questão como fator limitante de aprendizagem, como verifiquei no depoimento de A57. Registro que ao cruzar os dados, foi possível verificar a coerência das informações cedidas pelos participantes da pesquisa, em momentos distintos de coleta de dados, como foi o caso de A57, cujas informações se encontram claramente coerentes com as que foram cedidas na entrevista livre narrativa. A seguir, reproduzo os depoimentos de A57, nessa perspectiva:

A57: Então, eu acho que os recursos que a gente tem, o tempo que a gente tem... muito pouco, e... talvez se a gente tivesse um tempo maior, disponibilidade maior, acho que seria mais interessante pra mim. Na universidade, eu acho que eu não tenho muita motivação não.

Desmotivação com base na batalha pelo *score*

Os dados também apontaram desmotivação por causa da ‘batalha por *score*’. No contexto onde ocorreu esta pesquisa, os aprendizes são colocados em situação de competição por notas altas e, por isso, alguns dos participantes desta pesquisa revelaram insatisfação com as exigências por notas altas, o que, como já externado neste trabalho de pesquisa, gera cansaço, *stress* e conseqüentemente dificulta o processo de aprendizagem. A seguir está depoimento que aponta isso:

A71: No ambiente acadêmico que a gente está inserido atualmente não. Porque a gente tá num ambiente atípico, principalmente das turmas conhecidas como turma de 100, que deram início em 2014.1. Nós somos estimulados o tempo todo a correr atrás de *score*, de nota, e essa pressão por nota acaba atrapalhando o aprendizado, a gente fica muito preocupado, mas gente corre a atrás, no máximo que pode. Mas, há essa dificuldade de aproximação da língua, justamente por conta dessa cobrança, dessa demanda que a instituição tem para nós. Eu me sinto motivado a tirar nota, o aprendizado, ele é deixado em segundo plano, eu não perco a oportunidade de aprender, né? Nesse ambiente que a universidade me proporciona. Mas, eu me sinto mais motivado a conseguir nota do que aprender propriamente dito. Aqui na universidade não me sinto motivado para aprender inglês.

Desmotivação com base na pressão supostamente imposta para aprender inglês

Atrelado a isso, também verifiquei que a desmotivação de alguns dos aprendizes estava relacionada com a pressão supostamente imposta para aprender a LI. Alguns dos participantes revelaram não se sentir motivados para aprender inglês naquele contexto acadêmico devido à obrigatoriedade desse componente, como revelam os depoimentos de A12 e A14 a seguir:

A12: [...] uma que faz parte do itinerário acadêmico.

A14: Não. Por conta dessa necessidade de obrigatoriedade.

Na metodologia de ensino/aprendizagem

E por fim, constatei que para alguns deles a desmotivação estava associada à metodologia de ensino/aprendizagem, corroborando a noção anteriormente levantada, da influencia da metodologia nas atitudes dos aprendizes e conseqüentemente nas suas aprendizagens. Nesse sentido, constatei que a desmotivação de A37 estava relacionada com a metodologia de ensino adotada pelo professor, no semestre passado. A seguir está o depoimento desse aluno:

A37: Ah!...Eu acho que o antigo professor, eu não sei se ele levava a sério, se ele não levava aqui o trabalho, porque eu achava que ele deixava muito solto, até mesmo os alunos comentavam que a aula de inglês era uma coisa assim muito solta, era um ôba ôba, era desvalorizada, ninguém respeitava, todo mundo dizia que era fácil de ganhar nota. E, às vezes, o professor, pelo menos na minha turma, ele fez o seguinte, ele dividiu em monitorias, aí ele fez grupos, deu monitores e aí meio que jogou os assuntos para os monitores passarem, desenvolverem, aí ele dizia que era uma tutoria, que ia registrar, aí não fez nada do que falou, e também acabou que jogando meio as coisas em cima da gente, e também eu achava que ele não andava, ele não desenvolvia o assunto, éh... **a gente teve aula com ele dois semestres e ele só deu o verbo TO BE.** [...] Aqui na universidade minha motivação não existe muito.

Além de A37, A82, A55 e A71 sinalizaram que as suas desmotivações estavam assentadas na metodologia, ao terem dito respectivamente ‘[...] éhhh... as metodologias não são tão eficientes’ e ‘[...] e por conta disso associado a uma metodologia que talvez não tenha sido tão eficiente e eu ainda tenho muita dificuldade de aprender inglês’, mostrando, desse modo, a relação - (arrisco dizer) - irrefutável entre metodologia inadequada para um determinado grupo de aprendiz e desmotivação. Embora se possa acreditar que nesse nível de educação resistências envolvendo abordagens de ensino não ocorram, mais uma vez chamo atenção para a ocorrência de discursos em torno do ensino maçante envolvendo o verbo *to be*, conforme se verifica no depoimento de A37.

5 Fechando a reflexão

Muito embora as atitudes passem despercebidas aos olhos de muitos professores, quando negativas, além de sinalizarem problemas no contexto de ensino/aprendizagem, podem culminar em conseqüências nada agradáveis, como o descrédito do processo de aprendizagem e até o

abandono. Por isso é relevante uma investigação que possibilite desvendar os fatores geradores de atitudes negativas no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Esses fatores podem ser um entrave para o fluxo do processo de aprendizagem. Nesse sentido é que o professor pode e deve se tornar pesquisador da sua arena de atuação, para que possa encontrar soluções para os problemas que afetam a sua prática.

No contexto especificado aqui, foram verificados que a atitude negativa tem raiz na desmotivação e, que essa, por sua vez, tem sua origem nos fatores Ideologia e Resistência. Ambos precisam ser investigados, para verificar, de fato, as suas razões, para que professores possam buscar alternativas para extingui-las. Os fatores relacionados à resistência parecem razoavelmente fáceis de serem resolvidos. Eles não dependem dos aprendizes, mas sim das instâncias da educação, tais como colegiado, diretores de centro, professores, etc. Já a questão ideológica precisa ser resolvida tanto junto aos aprendizes quanto aos professores. Ambos precisam ser conscientizados das facetas perversas que muitas vezes quando internalizadas por eles, conduzem a um caminho que geram desânimo e descrédito à disciplina.

Ressalto que nos registros etnográficos da pesquisa compartilhada neste artigo não emergiram dados que apontassem a ocorrência de atitudes negativas geradas por fatores ideológicos. Todos os indivíduos pesquisados revelaram ter plena consciência das suas atitudes, controladores de suas ações, sem nenhum tipo de afetação ideológica alheia que pudessem gerar atitudes negativas de origem dessa natureza. Embora não tivesse encontrado dados que apontassem a ocorrência das atitudes negativas com base ideológica, é importante destacar que isso não invalida o *continuum* elaborado, porque na pesquisa etnográfica que conduzi com 42 alunos da educação básica (ANJOS, 2013), alguns deles revelaram atitude negativa de base ideológica.

Assim, reitero a necessidade de investigar as atitudes no contexto da sala de aula de língua inglesa, para que as negativas não alcancem mais a educação superior e os aprendizes não cheguem nesse nível de educação com baixo grau de conhecimento nesse idioma, acabando de uma vez por todas com o fluxo de gerações com pouca ou nenhuma habilidade em língua inglesa, após sete anos de estudos na educação básica.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

ANJOS, F. A. **"Passei o semestre todo estudando o verbo to be"**: atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados da UFRB. 2018. 254 f. Tese (Doutorado

em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ANJOS, F. A. “**Pra que aprender inglês se não vou para os Estados Unidos**”: Um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Salvador: UFBA. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba. 2013.

BAKTHIN. M. **A estética da comunicação verbal**. Tradução: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **A motivação do aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 177-188.

EAGLY, A. H.; CHIKEN, S. **The psychology of attitudes**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? *In*: LIMA, D. C. de. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 107-112.

HOSSEINI, S.B.; POURMANDNIA, D. Language learners’ attitudes and beliefs: brief review of the related literature and frameworks. *In*: **International Journal on new trends and education and their implications**, vol. 4, n. 4, p. 63-74, 2003.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, D. C. de. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-168.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, 2007.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos

olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCHESI, A. Os alunos com pouca motivação para aprender. **Desenvolvimento tecnológico e motivação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, vol. 3, ed. 2, p. 129-146, 2010.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. *In:* LIMA, D. C. de. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-31.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In:* LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica.** Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBAS, F. C. A motivação do professor de inglês em contexto de escola pública. *In:* SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M. K.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação do professor de línguas: novos olhares.** Campinas: Pontes, 2012. p. 183-206.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. *In:* LIMA, D. C. (Org.) **Ensino/aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125-139.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: Uma meta alcançável? *In:* LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

Data de recebimento: 13 de maio de 2019.

Data de aceite: 30 de julho de 2019.