



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO DE LETRAS

REGINA ALVES DO CARMO

A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA
ESCOLA PÚBLICA

Brasília, 2012

REGINA ALVES DO CARMO

A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde- FACES- do Centro Universitário de Brasília- UniCEUB. Orientador: Professor João Paulo Santos Araújo

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof.º Orientador João Paulo Santos Araújo

Avaliador

Avaliador

Brasília, 2012

Dedico este trabalho a Rita Alves, minha querida mãe, que me deu todo o suporte para conclusão deste trabalho, a qual sempre facilitou minha vida cotidiana e acadêmica.

A motivação como um construto no qual é possível alcançar os objetivos acontece através da hierarquia das necessidades. (DENILDA MOURA, 2008, p.227).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por estar sempre ao meu lado renovando minhas forças para enfrentar as adversidades da vida.

À minha amada mãe que sempre me incentivou nos meus estudos com todo seu amor, carinho e apoio financeiro.

A meu amigo Francisco pelo carinho, apoio moral e financeiro e, principalmente, pela paciência.

Aos meus tios Osvaldina e Jailson, que também me apoiaram nos momentos finais da minha vida acadêmica.

A todos os meus colegas de graduação, em especial Cynthia Leal, Larissa Rodrigues, Alessandra Brandão, Antônio Bernardino e Igor Pereira pelo carinho com que sempre me trataram, pela paciência e pelas experiências compartilhadas.

Ao Professor e Orientador, João Paulo pela paciência e por exigir de mim sempre o melhor.

A todos os professores da graduação, que sempre estiveram presentes na minha caminhada acadêmica e contribuíram com a minha experiência profissional.

RESUMO

Este estudo, realizado em uma escola pública, de Planaltina DF, teve como objetivos investigar as motivações que alunos apresentam na aprendizagem de Língua Inglesa, bem como analisar se a forma como o professor atua pode contribuir para aumentar ou diminuir a motivação dos seus alunos. O referencial teórico é composto pelos autores Gardner e Lambert (1972); Gardner (1985); Dörnyei (1994,2001); Deci e Ryan (1985) entre outros. Os dados foram coletados por meio de questionário e observação com anotações de campo com 80 alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio. O estudo revelou que, apesar de muitos estudantes apresentarem a motivação integrativa/intrínseca na aprendizagem de inglês, o que mais os motiva a querer buscar essa língua são fatores externos (motivação instrumental/extrínseca), ou seja, predomina quase sempre a busca pelo conhecimento nesse idioma em virtude das exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Motivação, Aprendizagem, Inglês; Língua estrangeira.

ABSTRACT

This study, conducted in a public school Planaltina-DF, aimed to investigate the motivations that students may have in learning English as well as to analyzing to what extent the way the teacher acts can increase or decrease the motivation of their students. The theoretical framework is based on authors such as Gardner and Lambert (1972), Gardner (1985), Dörnyei (1994.2001), Deci and Ryan (1985) among others. Data were collected through questionnaires and observation with field notes taken from 80 high school students from the 1st and 2nd year. The study revealed that although many students possess integrative/intrinsic motivation in English learning, what motivates them to learn the language are external factors (instrumental/extrinsic motivation), that almost dominates the quest for knowing the language due to the demands of the labor market.

Keywords: Motivation, Learning, English, Foreign Language.

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	12
1.1 Conceitos para motivação.....	12
1.2 Classificações para motivação.....	14
1.3 Modelos de motivação.....	16
1.1.1 Modelo Sócioeducacional.....	16
1.1.2 Teoria da Autodeterminação.....	17
1.1.3 Modelo motivacional de Dörnyei.....	19
1.4 A motivação para a Aprendizagem de Língua Estrangeira.....	22
1.5 O professor e a motivação dos alunos.....	23
Capítulo 2 – Metodologia	25
2.1 Pesquisa Qualitativa.....	25
2.2 Pesquisa etnográfica.....	26
2.3 Contexto de pesquisa.....	28
2.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados.....	29
Capítulo 3 – Análise dos Dados	33
3.1 descrição e análise dos dados obtidos com os alunos.....	33
3.2 Resultados.....	42
3.3 Limitações.....	43
3.4 Considerações Finais.....	44
Referências	45
Apêndice	49

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vem ocupando cada vez mais um papel de destaque na vida do homem. Devido à grande necessidade de se comunicar, o homem busca aprender a cada dia que passa novos idiomas a fim de se tornar apto à comunicação com povos de diferentes culturas.

Embora haja essa busca constante pelo conhecimento de outras línguas, esse nem sempre é um processo rápido e simples. Até que o indivíduo alcance o sucesso no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, ele precisa passar por várias etapas que vão exigir dele muito esforço e dedicação. E quando se trata do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, as dificuldades enfrentadas são bem maiores que nas escolas privadas ou nos centros de línguas.

O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras tem sido um tema bastante discutido atualmente. E a disciplina de língua inglesa, que por muito tempo foi desprestigiada no ambiente escolar brasileiro, viveu um processo de perda de identidade que culminou com a falsa crença de que não é possível aprender língua estrangeira na escola. Por isso, a comunidade envolvida nesta questão passa a assumir nova postura com a finalidade de reconstruir essa identidade, fazendo percursos que buscam compreender os desafios e as particularidades desse contexto escolar (LIVIA DONNINI 2011).

Considerando o exposto acima, entende-se que a motivação é um dos fatores mais importantes no processo de ensino/ aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira. Mas, quando se trata de uma língua estrangeira (LE), os fatores motivacionais devem ser ainda mais acentuados, uma vez que se trata de outra cultura. A contextualização das informações é essencial para tornar o conhecimento efetivo e significativo. Muitas aulas, no entanto, ainda estão presas aos exercícios gramaticais e isso é, de fato, algo que desmotiva os alunos, fazendo com que a aprendizagem seja pouco produtiva.

Percebe-se que a maioria dos aprendizes brasileiros, principalmente aqueles de escolas públicas, não utiliza a Língua Inglesa como meio de comunicação diário, mas considerando que eles estudam uma Língua Estrangeira surgem então questionamentos sobre o fato de eles estarem ou não motivados para tal esforço, pois grande parte da bibliografia relacionada a pesquisas sobre motivação na aprendizagem de LE não contempla o cenário brasileiro¹. Esses textos geralmente referem-se a pesquisas internacionais.

O exposto acima é a primeira justificativa para realização deste trabalho. O fato de haver, no Brasil, pouco estudo sobre a motivação na aprendizagem de LE, principalmente no ensino regular, levou-me a uma investigação sobre o tema.

A outra justificativa está embasada em minhas observações e reflexões sobre a prática docente, principalmente em relação ao ensino/aprendizagem de língua Inglesa na rede pública de ensino. Essa prática tem sido, na maioria das vezes, um tanto desmotivadora tanto para os professores quanto para os alunos, e essa falta de motivação é quase sempre justificada pela ausência de recursos didático-metodológicos.

Mas pude perceber, no período de estágio supervisionado, que há outros fatores responsáveis por esse *déficit* no processo de ensino de língua inglesa. Alguns alunos se mostravam aparentemente motivados para aprender e outros pareciam não se interessar muito pelas aulas. A partir daí, surgiu o desejo de investigar se os alunos de fato tinham ou não motivação para aprender Língua Inglesa, e nada seria melhor que fazer essa investigação partindo do ponto de vista dos próprios alunos.

A outra razão refere-se à contribuição dessa pesquisa para os professores em serviço na rede pública e também para aqueles que se encontram em processo de formação. É muito importante que o professor reflita sobre suas práticas ao longo de sua carreira, a fim de não cair na estagnação fazendo com que o ensino se torne algo

¹ Revisando a literatura que trata do assunto, pode-se perceber que a motivação para aprendizagem da LE é carente de estudos e baseia-se, quase na totalidade, em teorias aplicáveis à Segunda Língua (L2), [...] Mesmo na motivação para a aprendizagem da L2, com raras exceções, como por exemplo, Gardner e seus colaboradores (1959, 1972, 1985, 1988), os estudos são recentes e com poucos dados empíricos que comprovem as diversas teorias. (MICHELON, 2004, p. 244).

superficial e irrelevante. Os professores em formação precisam ter conhecimento da realidade prática de escolas públicas, principalmente em relação ao ensino de língua estrangeira para capacitação e melhor atuação profissional.

Desse modo, este trabalho é relevante por buscar revelar as motivações dos alunos em contexto de sala de aula e poder refletir sobre suas implicações nesse contexto, objetivando contribuir para que esse ensino seja mais eficiente.

Este trabalho tem como objetivo geral investigar quais são as motivações de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio de escola pública na aprendizagem de Língua Inglesa. Para tanto, duas perguntas norteiam este trabalho; são elas: quais são as motivações dos alunos de escola pública em relação à aprendizagem de Língua Inglesa? Como e em que medida a maneira de atuar dos professores contribui para aumentar ou diminuir as expectativas dos alunos no processo de aprendizagem?

O trabalho está dividido em três capítulos, além desta parte introdutória, que traz o problema da pesquisa, as perguntas e a justificativa de pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura e está dividido em quatro partes. Primeiramente, é apresentado o conceito de motivação do ponto de vista de diversos teóricos, tanto da área de ensino de língua quanto de outras linhas. Em seguida, são apresentadas as classificações para motivação. São também apresentados posteriormente, os modelos de motivação. Por fim, apresenta-se e discute-se a motivação na aprendizagem de Língua Estrangeira.

O Segundo capítulo trata da metodologia utilizada nesta pesquisa, descrevendo sua natureza, seu contexto, seus participantes, instrumentos de coleta empregados, os procedimentos para análise.

O terceiro e último capítulo apresenta os resultados e a análise dos dados, ressaltando as motivações dos alunos dentro das categorias encontradas neste estudo.

CAPÍTULO 1

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Conceitos para motivação

O termo motivação apresenta uma grande variedade de interpretações, oriundas de linhas de pensamento diferentes que podem partir tanto de um sentido mais amplo quanto de um contexto específico de ensino/ aprendizagem de línguas.

A primeira definição a ser apresentada aqui é feita pela psicóloga educacional Woolfolk (2000) que se refere à motivação como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento. É com base nessa definição que a autora vai dizer que os fatores determinantes da motivação do aprendiz são internos e independem de seu controle.

Em contrapartida, Gardner (1985 *apud* Cavenaghi 200) vai propor que a motivação refere-se à combinação de esforço mais desejo de atingir a meta de aprendizagem mais atitudes favoráveis para a aprendizagem da língua.

A motivação é apresentada por Pintrich & Schunk (1996 *apud* Michelon *et al.*, 2004) de um ponto de vista mais amplo. Eles procuram estabelecer uma ideia central que é consistente com o foco cognitivo, com as opiniões e crenças dos alunos. É por esse motivo que a motivação é definida como sendo um processo por meio do qual as atividades de metas direcionadas são instigadas e sustentadas.

Björn Saemann (2009) salienta que a motivação é, na maioria das vezes, nomeada juntamente com a aptidão. Por isso, ele afirma ser de extrema importância definir esses dois termos de modo a evidenciar a diferença entre eles. Para tanto, o autor cita Ellis (2000) que vai propor que, enquanto os estados de aptidão descrevem as habilidades cognitivas que enfatizam o sucesso na aquisição de segunda língua (L2)

e língua estrangeira (LE), a motivação envolve as atitudes e estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os alunos fazem para aprender uma L2/LE.

Assim, a aptidão é componente mais ou menos estável que o indivíduo não pode interferir diretamente. A motivação, por outro lado, é um componente que pode mudar relativamente rápido e pode ser modificado pelo próprio aluno.

Para Tapia (2006), a motivação é um conjunto de variáveis que acionam a conduta e a orientam em determinado sentido para que se possa alcançar um objetivo, é por isso que seu estudo consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações, dirigidas a alcançar objetivos.

A motivação tem sido, de acordo com Dörnyei (2001), constantemente reconhecida como uma das mais poderosas variáveis na aprendizagem de uma língua estrangeira. A sua definição não parece ser de fácil formulação, pois a literatura sobre o assunto nos campos da psicologia e do ensino de línguas é bastante vasta. Para o autor a motivação é um conceito abstrato e hipotético usado para explicar como as pessoas pensam e como elas se comportam diante de suas crenças. O autor acrescenta:

A motivação é uma das duas principais características que determinam a taxa de sucesso do aluno na aprendizagem de língua estrangeira [...]: a motivação proporciona o impulso primário para embarcar a aprendizagem, e mais tarde a força motriz para sustentar o processo de aprendizagem ao longo do tempo. Embora a literatura psicológica contenha um grande número de diferentes (muitas vezes contraditórias) definições e conceitualizações da motivação humana [...] é geralmente aceita que o conceito tem uma dimensão qualitativa e quantitativa. (DÖRNYEI, 2000, p. 425, tradução nossa).

O conceito de motivação a ser tomado como base para este trabalho será o de Gardner (1985). A escolha se deve ao fato de estarem atrelados, ainda que de maneira implícita, a este conceito basicamente três correntes teóricas distintas (comportamentalista, cognitivista e construtivista). A combinação de esforço estaria relacionada ao comportamento do indivíduo que contaria com influências externas

(reforço positivo) para chegar à satisfação das necessidades, que seria gratificante para ele; o desejo de atingir a meta de aprendizagem que estaria ligada à tomada de decisões (cognitivismo); e atitudes favoráveis para a aprendizagem da língua que diz respeito às influências do meio em que ele vive (construtivismo) levando em conta as escolhas individuais enfatizadas pelo o contexto social.

1.2 Classificações para motivação

A motivação é classificada por diversos teóricos, tanto da área de ensino quanto da área da psicologia. A primeira classificação a ser apresentada aqui é feita por Gardner & Lambert (1972). Estes autores sistematizam a motivação em dois tipos: *integrativa* e *instrumental*. A motivação *integrativa* baseia-se nas atitudes positivas dos aprendizes com relação à língua-alvo (L2/ LE), isso despertaria neles o desejo de fazer parte da cultura ou até mesmo de interagir com aquele grupo. A motivação *instrumental* é caracterizada pelo desejo de obter reconhecimento social, refere-se às considerações práticas e está ligada às vantagens econômicas com base no conhecimento de uma língua estrangeira, referentes a razões de ordem funcional, tais como trabalho, exames, leitura, viagens, entre outros.

A motivação é também classificada de maneira dicotômica por diferentes teóricos. As duas dicotomias apresentadas por (Brown, 1982; Williams & Burden, 1997; Stipek, 1998 *apud* Jacob, 2004) são dadas de acordo com o desejo dos indivíduos de investir esforço na aprendizagem. São essas dicotomias: intrínseca versus extrínseca e instrumental versus integrativa. A motivação intrínseca refere-se ao interesse generalizado do aluno de investir esforço na aprendizagem por si só, enquanto que a motivação extrínseca diz respeito à motivação derivada de algum tipo de incentivo externo. Tanto a motivação instrumental quanto a motivação integrativa possuem os mesmos sentidos apresentados por Gardner & Lambert (1972) como foi descrito acima, por isso, não há necessidade de descrevê-las novamente, isso tornaria o trabalho um tanto repetitivo.

A motivação extrínseca está relacionada com fazer uma ação de forma a receber uma recompensa extrínseca ou para evitar a punição, enquanto que a motivação intrínseca é sobre uma ação que é feita para seu próprio benefício para experimentar a satisfação (Dörnyei, 2001b, p. 18)

Neste trabalho, os termos “integrativos e intrínsecos” funcionarão como sinônimos, assim como “instrumental e extrínseca”, por entender-se que cada um dos pares se refere ao mesmo tipo de motivação.

1.3 Modelos de motivação

O estudo científico relacionado à motivação é bastante extenso e seus modelos são usados em vários campos de estudo, incluindo áreas psicológicas e Educacionais. O termo motivação é frequentemente utilizado como um conceito geral para identificar um indivíduo que é visto como alguém impulsionado para algum objetivo. Entretanto, este conceito de motivação não consegue alcançar a natureza complicada e os vários fatores que a influenciam. (GARCIA, 2007, p.24).

Para o melhor entendimento, serão abordados nesta seção apenas três modelos considerados importantes para o desenvolvimento deste trabalho. O primeiro é o modelo proposto por Gardner e Lambert (1972); e o segundo é proposto por Deci e Ryan (1985) e o terceiro e último é apresentado por Dörnyei (1994; 2001).

1.3.1 Modelo Socioeducacional

O Modelo Socioeducacional foi o primeiro modelo de motivação na aprendizagem de línguas criado por Gardner e Lambert em 1972, que o definiu a partir

de seus estudos iniciados em 1959. Ao apresentar esse modelo, Gardner e Lambert preocuparam-se com as funções das várias características individuais dos estudantes ao aprenderem uma L2². Ele propunha então duas razões que levam o indivíduo ao desejo de aprender: a orientação integrativa e a instrumental, que já foram descritas anteriormente, não havendo necessidade discorrer sobre elas novamente.

Esse modelo prediz que um número de fatores antecedentes deverá ser considerado para o estudo das variáveis de diferenças individuais no processo de aprendizagem. Esses fatores são descritos como biológicos e experimentais, como por exemplo, gênero, idade, história de aprendizagem. Dentro das variáveis biológicas encontra-se a inteligência, a aptidão para a aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos alunos no processo, consideradas independentes uma da outra.

No que se refere às variáveis experienciais, encontram-se atitudes dos indivíduos para com a aprendizagem da língua, motivação e ansiedade. As atitudes para com a língua possuem influências na motivação, ou seja, esta necessita de uma base para ser mantida e as atitudes exercem essa função. (MICHELON, 2004).

Alguns pesquisadores como Clément, Dörnyei e Noels (1994), Dörnyei (1994) e outros consideram esse modelo teórico muito limitado, uma vez que aborda apenas duas orientações motivacionais e não considera elementos da sala de aula, que poderiam estar ligados à motivação. Desse modo, esses teóricos descobriram que outras abordagens motivacionais proporcionariam maior conhecimento dos processos envolvidos na motivação para aprender LE, o que provocou notável incremento das pesquisas na área. Eles defendem a inclusão de elementos da sala de aula relacionados à motivação, por serem mais imediatos aos alunos em situações de aprendizagem de não contato, pois os alunos que estão aprendendo uma Língua Estrangeira na escola podem ter pouco ou nenhum contato com falantes nativos da língua-alvo. (CAVENAGHI, 2010).

² Os estudos de Gardner e Lambert sobre motivação foram desenvolvidos a partir de pesquisas em segunda língua (L2).

1.3.2 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985 *apud* Frigotto, 2006), que caracteriza motivação como intrínseca ou extrínseca, tem contribuído muito na área de pesquisa sobre a motivação, pois ajuda a esclarecer pontos importantes sob o que motiva o aprendiz no processo de aquisição de língua estrangeira, como o que move um aluno a responder de um jeito e não de outro em determinadas atividades e situações.

De acordo com essa teoria, quando uma situação, atividade, ou experiência gera interesse e prazer, e as razões para desempenhar a atividade estão relacionadas com a própria atividade, a motivação é provavelmente intrínseca, ou seja, vem de dentro do indivíduo. Quando a razão para desempenhar a atividade é o ganho de alguma recompensa ou prêmio, ou o preenchimento de alguma exigência, como passar em um exame, então a motivação é provavelmente extrínseca, despertada por razões externas.

Segundo Cavenaghi (2009) a teoria da autodeterminação é uma macroteoria da motivação que oferece uma abordagem para compreender e aumentar a motivação dos estudantes e é composta por quatro subteorias sendo elas a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria das necessidades básicas e a teoria das orientações de causalidade.

A avaliação cognitiva foi apresentada por Deci e Ryan (1985) para especificar os fatores em contextos sociais que produzem a variabilidade da motivação intrínseca. Essa teoria discute quais eventos e estruturas interpessoais (por exemplo, recompensas, *feedback*, avaliação) conduzem para sentimentos de competência durante a ação e podem aumentar a motivação intrínseca para aquela ação, porque permitem satisfação da necessidade psicológica básica para competência. (CAVENAGHI, 2009, p.5).

A teoria da Integração Organísmica propõe que regulações externas podem se transformar em interna por meio de um processo de internalização, o qual possibilita que as regras ou valores externos sejam integrados ou endossados pelo *self*. Esta concepção permitiu rever o conceito de motivação intrínseca e o seu contraste, a motivação extrínseca.

Citando Deci e Ryan (1996,2004), Boruchovitch (2008) afirma que a teoria das Necessidades Básicas parte do pressuposto de que a motivação intrínseca é determinada por três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia ou de autodeterminação e a necessidade de pertencer. O indivíduo autônomo, nessa perspectiva, percebe sua causalidade pessoal, apresentando um lócus de causalidade interno. Por oposição à autodeterminação, há indivíduos que se sentem guiados por forças externas, o que, em geral, os enfraquece, abalando o seu senso de autoeficácia. A competência diz respeito à necessidade que o aluno tem de ser eficaz nas interações sociais e ambientais, bem como exprimir sua vontade natural para exercitar suas capacidades e engajar-se ativamente frente aos desafios. Por fim, o pertencer é a necessidade de estabelecer vínculos seguros com os demais, que permitem aos estudantes terem uma motivação para relacionar-se e interagir no ambiente escolar.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a teoria das orientações de Causalidade explica que os indivíduos possuem diferentes orientações de causalidade para a produção de comportamentos e das próprias identidades. Alguns possuem orientações de causalidade autônoma, ou seja, são capazes de se autorregular conforme as suas necessidades, interesses e valores. Enquanto, outros demonstram ter orientações de causalidade controlada, isto é, que precisam de incentivos socioambientais para iniciar e manter seus próprios planos de comportamentos. Há também indivíduos que apresentam uma orientação de causalidade impessoal, que pode ser compreendida como desmotivação, pois tal orientação é o resultado do fracasso em regular os comportamentos a partir de controles externos, sejam aqueles que apoiam ou não o desenvolvimento da autonomia. (BORUCHOVITCH, 2008)

1.3.3 Modelo motivacional de Dörnyei

De acordo com Michelon (2004), o modelo de Dörnyei, de 1994, contempla uma abordagem educacional em uma perspectiva com foco na motivação em sala de

aula. Neste modelo, o autor conceitua a motivação em três níveis: o nível da língua (linguístico), o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem.

O nível linguístico representa os elementos tradicionais da motivação na L2/LE associados à integração e instrumentação, como por exemplo, a cultura. Esse nível se subdivide em dois subsistemas: integrativo e instrumental.

O subsistema integrativo tem categoria mais abrangente e focaliza orientações e motivos relacionados ao contexto não há, portanto, ênfase sobre as atitudes uma vez que os aprendizes não têm muito contato com a comunidade linguística da língua-alvo para formar atitudes a seu respeito. Esses motivos dizem respeito à cultura, à comunidade em que a língua é falada e à utilidade da proficiência na língua abrangendo itens como interesse em pessoas, culturas e línguas estrangeiras que segue junto à satisfação real encontrada na aprendizagem de língua e ao gosto por produtos socioculturais da língua-alvo (entendimento de filmes, músicas, vídeos, entre outros); desejo de conhecer valores associados ao inglês, ou seja, desejo de ampliar a visão de mundo (leitura de jornais, revistas e literaturas variadas); desejos de novos estímulos e desafios, que é o desafio de aprender a língua e usá-la em situações internacionais com estrangeiros (viagens, turismo, amizades, outros); motivo assimilativo, diz respeito ao desejo de se integrar numa comunidade nova com a ajuda da língua alvo, por exemplo, o desejo de passar um tempo no exterior.

O subsistema instrumental, de acordo com autora supracitada, é onde a motivação associa-se às razões pragmáticas para aprender língua, como obter reconhecimento social, e à carreira profissional considerando-se que isso implica a aquisição de competência especial (motivos intrínsecos) que pressupõe, também, recompensas advindas dessa competência (motivação extrínseca). Assim, esse subsistema é tido com um conjunto de motivos organizados na luta pela carreira futura do indivíduo e inclui objetos como leitura de literatura técnica, a escrita de artigos/conferências, o trabalho no exterior ou em locais que exijam o domínio do inglês, contatos com colegas estrangeiros reputação profissional, entre outros.

O nível do aprendiz envolve as características individuais que o aprendiz traz ao processo de aprendizagem, como desejo de perfeição, autoconfiança que abrange

ansiedade no uso da língua, competência percebida em L2/LE, atribuições causais e autoeficácia. Neste nível, há dois componentes motivacionais, o desejo de perfeição que se refere à vontade de atingir determinado nível e de ser aprovado em exames públicos de línguas incluindo o interesse na excelência por amor-próprio e a disposição de começar e de trabalhar com atividades que levem ao êxito; autoconfiança, que inclui fatores internos como ansiedade, competência em L2, atribuições causais e autoeficácia. (MICHELON, 2004).

O nível da situação de aprendizagem está associado a motivos situacionais específicos enraizados em vários aspectos da aprendizagem da língua estrangeira no ambiente de sala de aula. Neste nível são abordados os fatores relativos aos componentes específicos do curso, os componentes específicos da motivação do professor de línguas, e os componentes relativos às características do grupo de aprendizes. Todos eles abrangem motivos intrínsecos e extrínsecos, além de condições motivacionais referentes a três áreas componentes motivacionais específicas do curso, componentes motivacionais do professor e componentes motivacionais específicos do grupo.

Os componentes motivacionais específicos do curso incluem aspectos referentes ao programa, materiais de ensino, métodos de ensino e tarefas de aprendizagem descritas nas seguintes condições motivacionais: o interesse intrínseco; a relevância da instrução para as necessidades, valores ou objetivos do aprendiz; a expectativa de sucesso; e a satisfação nos resultados de uma atividade associada a recompensas intrínsecas e extrínsecas.

De acordo com Michelin (2004), nos últimos anos os programas têm buscado contemplar as necessidades dos aprendizes, dando ênfase ao ensino comunicativo e contextualizado. Para a autora, os métodos comunicativos parecem favorecer aspectos motivacionais, na medida em que vêm ao encontro das necessidades comunicativas do aprendiz, de seu interesse e de sua expectativa.

Os componentes motivacionais específicos do professor referem-se aos comportamentos e à personalidade do professor, refletido no seu estilo de ensino, a socialização direta da motivação do aluno por meio da abordagem, da apresentação da

tarefa e do *feedback* dado aos alunos e também inclui motivos afiliativos. Estes se referem à necessidade de agradar a alguém, neste caso o professor.

Ainda segundo a autora, empatia, congruência e aceitação são características básicas do professor, favoráveis à aprendizagem. A empatia seria a habilidade de se colocar no lugar do aluno, tornando-se sensível às suas necessidades, sentimentos e perspectivas; a congruência implica ser coerente e autêntico; a aceitação diz respeito à habilidade no trato das diversidades e diferenças, próprias do ser humano. Três aspectos desenvolvem e estimulam a motivação dos aprendizes: a modelagem (habilidades de modelar as atitudes do aluno e as orientações para a aprendizagem mediante mensagens dadas na sala), a apresentação de tarefa (habilidade de esclarecer propósito valor prático, interesse pessoal) despertando o interesse do aluno e a consciência metacognitiva e o *feedback* (retorno positivo do professor) tido como um tipo de recompensa extrínseca que se reflete na motivação do aluno.

Os componentes motivacionais específicos do grupo referem-se à dinâmica que ocorre no grupo do aprendiz e incluem orientação para os objetivos, o sistema de normas e recompensas, a estrutura da aula quanto à competitividade, cooperação ou individualidade.

Na aprendizagem de língua estrangeira que ocorre predominantemente no contexto formal, a consideração das características motivacionais a partir do grupo parece se tornar mais relevante, uma vez que o uso linguístico se dá em situações de interação em contexto social, e o contexto de uso linguístico, nesse caso e na maioria das vezes, é a sala de aula e a turma. Nesse sentido, os motivos internos do aprendiz podem ser influenciados por tal contexto. (MICHELON 2004, p. 245).

Dessa forma a dimensão social para a aprendizagem não se limita a atitudes em relação à comunidade da língua-alvo, como tem sido relacionado pela pesquisa tradicional, mas é fortemente influenciada pela integração do aprendiz em seu grupo no contexto escolar. A dinâmica de grupo tem relevância particular para a instrução de LE, pois é então que o aluno tem oportunidades de exercitar o uso da língua-alvo devido à carência de contatos com usuários dela fora de sala de aula.

1.4 A Motivação para a Aprendizagem de Língua Estrangeira

A motivação para aprender L2/LE apresenta características especiais devido à natureza e funções específicas da língua em si. De acordo com Dörnyei (1998 *apud* Michelon, 2004), a língua é, ao mesmo tempo, um sistema de códigos de comunicação da mesma forma, é uma disciplina escolar, parte integrante da identidade do indivíduo, e também o mais importante canal de organização social incorporado na cultura da comunidade onde é usada.

Essas características diferenciam a motivação para a aprendizagem de L2/LE da motivação para aprendizagem de outras disciplinas nos aspectos relacionados à identidade e incorporação de elementos de cultura de outra língua. Além de fatores cognitivos e comportamentais, a primeira delas abrange ainda, características da personalidade e dimensões sociais. Além dos motivos citados acima, a aprendizagem de língua tem natureza especial ainda por ter uma probabilidade à capacidade linguística inata.

Para Michelon (2004), a aprendizagem de LE se diferencia também da aprendizagem da língua materna ou de L2 por fatores como motivação, fatores pragmáticos, professores nativos *versus* não nativos, exposição à nova língua fora da sala de aula e contexto social, entre outros.

Segundo a autora, a aquisição de L2 se dá em contextos em que a aprendizagem está no mínimo parcialmente incorporada ao meio onde a língua-alvo é falada, ou seja, seu domínio se dá por meio da exposição direta com a língua ou pela instrução formal acompanhada da interação frequente com a comunidade da língua-alvo. Em contrapartida, a aprendizagem de LE implica aprender a língua-alvo em contextos acadêmico/instrucionais sem interação regular com a comunidade da língua-alvo, o contexto de aprendizagem é um grande diferencial nesse processo. Ou seja, a aprendizagem de L2 se dá em contextos formais e informais simultaneamente, enquanto que a aprendizagem de LE está mais estritamente relacionada a contextos formais. Dessa forma pressupõe-se que atitudes, interesses e valores sejam diferentes em cada contexto e, assim, a motivação para aprendizagem de LE e a motivação para

aprendizagem de L2 possuem características diferentes, abrangendo variáveis que são particulares a cada uma delas.

1.5 O professor e a motivação dos alunos

A motivação para aprendizagem é, na maioria das vezes, afetada por vários fatores externos aos aprendizes, fatores que nem sempre podem ser controlados. (JACOB, 2004). A motivação do aluno na escola recebe várias influências, seja dos pais, que não estão diretamente envolvidos no contexto escolar, seja dos professores. Os primeiros são, na maioria das vezes, quem determina o comportamento do aluno, uma vez que fazem com que seus filhos se espelhem neles. Mas são estes últimos que exercem um maior grau de influência nos alunos, devido ao fato de estarem envolvidos diretamente no processo, e isso pode contribuir tanto para aumentar, quanto para diminuir a motivação nos aprendizes.

De acordo com Tapia *et. al.* (2006), um dos fatores contextuais que mais contribuem para definir a motivação dos alunos e facilitar ou dificultar aprendizagem são as mensagens dadas pelo professor antes, durante e depois das tarefas escolares, principalmente se forem consistentes e se orientam pra mesma direção ocorrendo de maneira regular.

Considerando que a motivação não depende só do aluno, mas também do contexto em que ele está inserido, torna-se imprescindível que os professores avaliem e modifiquem, caso necessário, a meta que suas mensagens privilegiam, uma vez que ela define o porquê da relevância do aluno fazer ou aprender aquilo que se pede.

Stipek (1998 *apud* Jacob, 2004) trata sobre o papel do professor para aumentar a motivação de seus alunos. Ele coloca como primeira atitude a ser tomada a reestimulação do sistema de motivação que seria apenas operativo quando eles entram na sala de aula. O segundo passo seria reforçar a atenção dos alunos no entendimento e desenvolvimento de suas competências e diminuir seus conceitos de avaliação externa, principalmente no que diz respeito às notas. A terceira tarefa esboça valores acadêmicos e pode variar de acordo com a idade e bagagem de seus alunos.

Em resumo, o que autor recomenda é a criação de um programa instrucional que capitalize os desejos intrínsecos dos alunos, que direcione sua atenção no entendimento e que alimente valores acadêmicos.

Capítulo 2

2. METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia e dos procedimentos desta pesquisa. O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira traz o conceito de pesquisa e uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa. A segunda trata da etnografia. A terceira parte traz a descrição do contexto da pesquisa, fornecendo informações sobre a escola e os participantes. A quarta descreve os instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

2.1. A pesquisa qualitativa

O termo *pesquisa* é segundo Fonseca (2002), uma atividade nuclear da ciência, que possibilita uma aproximação e uma interpretação da realidade a ser investigada. É um processo contínuo e inacabado, o qual se processa pelas aproximações sucessivas da realidade, que auxiliam no tratamento ativo do real. Para o autor, “a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”. (FONSECA, 2002, p. 20).

A pesquisa qualitativa, conforme Gressler (2003) diferencia-se da pesquisa quantitativa por não empregar instrumentos estáticos como base do processo de análise. Esta abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de um determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Ela leva em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas numa perspectiva holística dos problemas, sendo este o ponto em que ela se contrapõe à abordagem quantitativa.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Goldenberg (2007) acrescenta que, nesse tipo de pesquisa, não há nenhuma preocupação em representar, por meio de números, dados do grupo pesquisado; porém, seu foco está voltado para o aprofundamento da compreensão de uma organização, de uma instituição, de um grupo social.

Triviños (1987) *apud* Mendonça *et.al.* (2008), salienta que na pesquisa qualitativa há possibilidade de análise dos aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas organizacionais, sendo a abordagem descritiva praticada quando o que se deseja buscar é o conhecimento de determinadas informações e por se tratar de um método capaz de descrever com precisão os fatos e eventos de determinada realidade.

Fonseca (2002), cita Minayo (2001), para dizer que a abordagem qualitativa perpassa um universo de significados, motivos, crenças, valores e virtudes, e que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e nos fenômenos que não se reduzem à operacionalização de variáveis. Essa abordagem teve atuação inicial nos campo de estudos da Antropologia e da Sociologia, posteriormente expandiu-se para as áreas da Psicologia e da Educação. O autor acrescenta ainda que essa abordagem é criticada por apresentar características como empirismo, subjetividade e envolvimento emocional do pesquisador.

2.2. Pesquisa etnográfica

De acordo com Rodrigues (2008), a etnografia apresenta etimologicamente duas raízes que vem do grego. A primeira é *εθνος* (ethnos) que significa povo, raça ou grupo cultural. A segunda é *γραφια* que significa grafia. A junção desses dois termos ethnos e grafia refere-se às características de um povo, como uma raça é, qual o universo cultural de determinado grupo social. O convívio com a cultura, a intimidade, a experiência intensa, a visão a partir da própria raça, enfim, a observação do que acontece no momento e no contexto do acontecimento.

A etnografia é um tipo de pesquisa que aparece geralmente associado à pesquisa qualitativa. Foi criada pelos antropólogos para estudos descritivos da cultura de um povo; ou seja, aqui o foco da abordagem é a investigação e descrição de valores, hábitos, crenças, linguagens, práticas e comportamentos de um grupo social, enquanto que na educação seu foco está voltado para o processo educativo. (ANDRE, 2008).

De acordo com o autor supracitado, a diferença de enfoque da pesquisa etnográfica entre antropólogos e estudiosos da educação faz com que os requisitos dessa abordagem não sejam e nem necessitam ser utilizados em pesquisas educacionais. O termo etnografia não é aplicado à educação em seu sentido exato, o que há são adaptações das técnicas utilizadas, cujo objetivo é melhorar as pesquisas feitas nesta última. Além dos instrumentos utilizados no processo de pesquisa (observação, entrevistas, análise documental) outro elemento que caracteriza um trabalho como do tipo etnográfico é a pesquisa de campo, pois neste caso o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo contato direto e prolongado.

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia a dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a. (IVANI FAZENDA, 2007, p.102).

Rocha *et. al.* (2005 *apud* Rodrigues, 2008) salienta que o estudo etnográfico apresenta características básicas, como destaque na exploração da natureza de um fenômeno social particular, entrevistas profundas, observação participante, avaliação de discursos de informantes, investigação detalhada, panorama microscópico e assimilação de significados e práticas sociais, que tomam a forma de especificações

verbais. Os autores destacam como traço mais marcante do estudo etnográfico, a investigação dentro da realidade de um grupo, em que o conhecimento científico é gerado a partir do ponto de vista do outro.

Em suma, a pesquisa do tipo etnográfica visa à descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de compreensão da realidade e juntamente com a pesquisa qualitativa, que visa a descrever os fenômenos dessa realidade sem maiores preocupações em medir e quantificar dados numéricos, ela serve de subsídio para a realização deste trabalho que possui caráter científico.

2.3 Contexto de pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados em 4 (quatro) turmas de 1º e 2º ano do ensino médio em uma escola pública do bairro Arapoanga na cidade de Planaltina DF. A justificativa para a escolha dessa escola se deve ao fato de ela está localizada em um bairro periférico, ou seja, ela foi criada para atender as necessidades dos moradores do bairro Arapoanga, que são na maioria pessoas de classe média baixa, sendo desse modo, a única instituição do bairro que oferece educação em nível médio.

A instituição foi inaugurada no dia 19 agosto de 2009, dispõe de 24 salas de aulas e atende cerca de 1.400 alunos de 6º ano até 2º grau e EJA e estão divididos em três turnos, sendo as turmas de ensino médio no turno matutino, as turmas de 6º ao 9º no período vespertino e as turmas de Educação de jovens e adultos (EJA) no noturno. Todos os 1.400 alunos fazem a disciplina de língua Inglesa, mas apenas um grupo de 80 alunos (52 meninas e 28 meninos) foi escolhido como amostra para esta pesquisa. Os estudantes têm entre 14 e 20 anos e são moradores dos bairros próximos onde se situa a escola, em alguns casos residem em áreas rurais. De um modo geral, os alunos são oriundos de famílias pouco favorecidas, cujos pais apresentam pouco grau de escolaridade.

Em relação aos professores de Língua Inglesa, percebeu-se durante os dois meses de pesquisa na escola, diversas queixas sobre as condições em que eles

trabalham e, dentre essas queixas, o ponto que eles mais enfatizaram foi ausência de materiais didáticos, principalmente de livro de língua Inglesa.

A estrutura da biblioteca, segundo eles, é muito pouco adequada para as necessidades dos professores e alunos, tanto em termos físicos quanto em termos de disponibilidade de materiais. Eles lamentam a falta de livros, fitas, revistas entre outros materiais que poderiam ser utilizados para melhorar as aulas de língua Inglesa.

Em uma conversa informal, eles falaram das dificuldades em programar as aulas, uma vez que não dispunham de materiais e afirmaram ainda, que o material utilizado como suporte consiste basicamente em apostila confeccionadas por eles mesmos.

2.4 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa empírica foram de dois tipos: observação de aulas e aplicação de questionário. Optou-se por estes instrumentos devido ao fato de eles serem comumente utilizados nas pesquisas dos tipos qualitativa e etnográfica sendo, portanto, os mais propícios à investigação das crenças dos alunos sobre suas motivações para aprender língua Inglesa no contexto de sala de aula.

De acordo com Oliveira (2010), a observação é um método particular apropriado para pesquisa em sala de aula que possibilita uma análise descritiva de determinado objeto de estudo e, é por tanto, um instrumento que apresenta maior quantidade de detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos. Esse instrumento é bastante utilizado em pesquisas qualitativas e juntamente com entrevista e questionário cria evidências adicionais para estudo da pesquisa.

Questionário, por sua vez, é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, podendo ser questões fechadas ou abertas, elaborado pelo pesquisador e preenchido pelos informantes (SANTOS *et. al.* 2006). Entende-se, portanto, que o questionário formado por questões abertas pode ser mais

rico e mais proveitoso, uma vez que permite a autonomia das informações por parte dos entrevistados, que podem fazer uso de uma linguagem própria e emitir suas opiniões, enquanto que o questionário com perguntas fechadas já apresenta as opções que devem ser marcadas. Independente do tipo, o questionário precisa apresentar linguagem simples e direta de modo que os informantes compreenda bem o que se pede.

As observações deram um total de 20 (vinte) aulas, sendo seis nas turmas de 2º ano e 14 (quatorze) nas turmas de 1º ano, acompanhadas de anotações de campo durante os meses de Agosto e Setembro. Com o objetivo de não influenciar nas atitudes dos professores e alunos, optou-se por não fazer uso de vídeo ou áudio para gravações das aulas, e também por considerar que tal evento poderia deixar professores e alunos um tanto constrangidos, o que acabaria prejudicando o andamento das aulas.

No período de observação, procurou-se observar tanto as atitudes dos alunos quanto as atitudes dos professores, a fim de estabelecer uma relação entre a forma de ensinar destes para as motivações na aprendizagem daqueles.

O questionário apresenta de maneira breve o motivo pelo qual ele está sendo aplicado, em seguida há um item intitulado “perfil do entrevistado” em que são solicitados alguns dados dos informantes como idade, sexo, série e nível de ensino. Em seguida, são apresentadas as perguntas que dão um total de 17 (dezessete) questões, que por vez se apresentam de maneira mista, ou seja, as perguntas são todas de múltipla escolha, mas na maioria das vezes possuem espaços para justificativas.

As 8 questões iniciais estavam voltadas para o foco desta pesquisa, que tinha como objetivos específicos analisar e identificar aspectos referentes às percepções e à importância dada pelos entrevistados à aprendizagem de Língua Inglesa para posteriormente identificar o tipo de motivação predominante nesse processo.

As 9 questões seguinte tinham finalidade de verificar como e em que medida as atitudes do professores em sala de aula contribuem para aumentar ou diminuir a motivação de seus alunos.

No dia da aplicação do questionário, não foi necessário o pesquisador apresentar-se aos alunos, uma vez que já havia estado com ele nas aulas de observação, mas foi necessário explicar do que se tratava o questionário porque até então ele não havia sido mencionado.

Antes do preenchimento do questionário, foi dada uma explicação acerca dos objetivos do instrumento e sobre de que forma ele deveria ser preenchido pelos alunos. Em todas as turmas, foi apresentado como objetivo a importância de se obter a opinião sincera dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem de inglês na escola em que estudavam. Explicou-se que o questionário serviria como dado importante para a pesquisa que visava investigar quais eram suas motivações na aprendizagem de Língua Inglesa e, que posteriormente serviria para trazer novas reflexões e possíveis mudanças nas atitudes de professores e alunos para melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Foi necessária a permanência do pesquisador em sala para esclarecer eventuais dúvidas sobre as perguntas. Tudo ocorreu dentro do previsto, pois uma vez compreendida a finalidade do questionário, os alunos se mostraram interessados em respondê-lo e isso facilitou muito o trabalho.

A tabela a seguir apresenta de maneira resumida as informações sobre a aplicação dos questionários.

Professor e série	Data	Duração	Nº de questionários
Deise - 1º ano	20/09/12	15 min	20
Evêncio - 2ª ano	20/09/12	10 min	24
Deise - 1º ano	20/09/12	10 mim	17
Deise - 1º ano	21/09/12	15 min	19

Tabela 1- Aplicação do questionário dos alunos

CAPITULO 3

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Descrição e análise dos dados obtidos com os alunos

A seguir serão analisadas todas as perguntas do questionário. Para tanto, elas serão agrupadas em duplas, primeiramente por haver sempre um par de questões relacionadas e também para evitar repetições.

Questões 1 e 2 : Você gosta de inglês? Você gosta de estudar inglês na escola?

A primeira questão foi elaborada com o propósito de verificar se os alunos gostam ou não de Língua Inglesa. Nesse ponto, não se discutem ainda as razões que os levam a gostar dessa disciplina, não dá para identificar o tipo de motivação que os impulsiona a estudar inglês, pois os respondentes não explicam por que gostam ou não da disciplina, não justificam suas respostas; portanto, não há como identificar o tipo de motivação que os conduzem na aprendizagem dessa língua.

Dos 80 alunos entrevistados, cinquenta e sete afirmaram gostar de língua Inglesa, quinze disseram gostar às vezes e apenas cinco responderam que não gostam. Desse modo, pode estar presente nestas respostas tanto a motivação instrumental quanto a integrativa. Essa questão segue essa ordem por ser considerada o ponto de partida de todo o questionário.

A segunda questão difere da primeira em dois pontos. Primeiro por buscar saber se os alunos gostam ou não de estudar língua Inglesa no ambiente escolar, pois entende-se que o aluno pode gostar de Inglês enquanto língua estrangeira, mas pode não aceitá-la muito bem como disciplina obrigatória, e que faz parte de um ambiente que muitas vezes não proporciona um ensino tão consistente e prazeroso. O outro ponto diz respeito à oportunidade que os informantes têm de justificarem suas respostas, expondo dessa forma as causas que os levam a gostar ou não de estudar inglês na escola. Aqui começam a surgir vestígios, quanto ao que se busca neste trabalho, pois nas justificativas dos alunos estão implícitos alguns fatores que servem ou não de motivação para eles.

Diferente da questão anterior, que teve cinquenta e sete alunos que disseram gostar de inglês, aqui o número caiu para quarenta e três, ou seja, nem todos os alunos que têm apreço por essa língua gostam de estudá-la na escola. Doze alunos disseram não gostar e alguns utilizaram as seguintes justificativas: *“há uma carência de recursos que facilitam a aprendizagem”*, *“é chato e desmotivante”*. Os outros vinte e sete disseram gostar às vezes e suas respostas são justificadas com as seguintes falas: *“o conteúdo às vezes não muda”... é muita regra e isso desanima*, *“é um idioma muito difícil”*, *“ algumas aulas não são tão dinâmicas”* e *“depende muito do professor”*.

Percebe-se que os alunos não gostam de estudar inglês na escola por se sentirem, na maioria das vezes, desmotivados, seja por falta de recursos didáticos e metodológicos, seja por outras razões que estão relacionadas a esse contexto de aprendizagem, como é mostrado também nas falas dos alunos que disseram gostar às vezes. Entende-se aqui que eles ora são motivados, ora não; ou seja, quando as aulas são mais dinâmicas, eles sentem maior desejo de participar e de aprender o conteúdo de maneira prazerosa, o que segundo a teoria da autodeterminação é tido como motivação intrínseca, uma vez que o aprendiz encontra-se diante de uma situação, atividade, ou experiência que lhe gera interesse e prazer, e as razões para desempenhar a atividade estão relacionadas com a própria atividade. Em contrapartida, quando as aulas são maçantes, repetitivas e baseadas apenas em elementos gramaticais, eles se sentem totalmente desmotivados restando apenas o interesse cujo fim é ganharem nota e serem aprovados na disciplina, isto é, a

motivação aqui é despertada por razões externas aos alunos que consiste, portanto na recompensa de ser aprovado (motivação extrínseca).

Questões 3 e 4: Você se sente motivado nas aulas de inglês? Em sua opinião é possível aprender inglês na escola?

A terceira questão possibilita inferir, a partir das justificativas dos alunos, fatores que os motivam na aprendizagem dessa disciplina e também servem de base para sustentar suas respostas da questão anterior, pois o fato de eles gostarem de estudar inglês na escola depende muito das motivações que os estimulam.

Dos 80 alunos entrevistados, trinta e oito disseram estar motivados nas aulas de inglês, seja pelo fato de as aulas oferecerem algum entretenimento, seja por outras razões. Vinte estudantes disseram não sentir motivados porque consideram o ensino pouco consistente para o nível de escolaridade em que se encontram; entre outras razões presentes no discurso de alguns, *“a matéria é muito fraca para o ensino médio”*, *“na escola eu sinto que não estou avançando no inglês”*, *“as aulas não são dinâmicas”*. Vinte e dois responderam que se sentem motivados somente às vezes

Em resposta à quarta pergunta mais da metade dos alunos (52) disseram ser possível aprender Língua Inglesa no ambiente escolar desde que os professores sejam bem qualificados e os alunos tenham interesse em aprender, como é apresentado pelas seguintes falas: *“depende do esforço de cada um”*, *“... com professores bem qualificados é possível”*. Dez alunos disseram não ser possível aprender inglês na escola devido ao baixo número de aulas, pelo fato de o ensino ocorrer de maneira superficial e por não haver aulas práticas³ e nem material didático. Dezoito alunos disseram que, às vezes é possível aprender inglês na escola; ou seja, de acordo com eles, há uma série de fatores que por vezes contribuem e em outras não. Algumas das justificativas apresentadas pelos alunos são: *“A gramática é possível, mas a parte de*

³ Quando se trata de ensino de língua estrangeira entende-se como aulas práticas aquelas em que o aluno é levado a trabalhar as quatro habilidades da língua (listening, writing, reading, speaking), porém na visão desses alunos essas aulas estão mais relacionadas à parte de conversação.

conversação deixa a desejar”, “só dá para aprender o básico”. “o prazo é muito curto e inglês não se aprende de um dia pro outro”.

Questões 5 e 6: Com que idade você começou a estudar inglês? Você teve/tem muitas dificuldades com a língua inglesa em sua vida escolar?

A quinta pergunta é importante por mostrar em que período de suas vidas os estudantes passaram a ter contato com esse idioma seja na escola, seja em outros ambientes onde se ensina línguas. Essa questão apresenta quatro opções de respostas (entre 5 e 7 anos, entre 8 e 10 anos, somente aos 11 anos, 12 anos ou mais) que podem ter sido influenciados de maneira positiva na infância⁴ ou negativamente na adolescência.

Apenas dez alunos iniciaram seus estudos em língua Inglesa na infância, entre os cinco e sete anos de idade. Quinze iniciaram por volta dos oito e dez anos. Trinta e sete tiveram os primeiros contatos com a língua aos onze anos, o que significa que eles só passaram a estudar essa língua nas séries finais do ensino fundamental. Vinte dois alunos iniciaram seus estudos em língua Inglesa somente aos doze anos de idade. Isto significa que, de alguma forma, esses alunos começaram a estudar essa língua com um ano de atraso, considerando-se o fato de que a idade mínima para ingressar no ensino fundamental II é aos onze anos de idade.

Levando em consideração que a idade com que os entrevistados iniciaram seus estudos em língua Inglesa tem grande influência no desempenho, a questão seis buscou verificar se eles tiveram ou têm muita dificuldade na aprendizagem de inglês durante a vida escolar. Para tanto, são apresentadas duas opções de resposta de sim ou não. Quanto às respostas positivas, os alunos teriam que indicar quais eram as dificuldades encontradas por eles no processo de aprendizagem.

⁴ De acordo Schutz (2003), por razões de ordem biológica e psicológica, quanto mais cedo a criança tiver contato com a língua estrangeira, melhor será o ritmo de assimilação da língua alvo.

Dos 80 alunos entrevistados, apenas vinte disseram ter muitas dificuldades com a pronúncia, conversação e escrita. Muitos alunos dizem ter dificuldades pelo fato de o inglês ser uma língua estrangeira, ou seja, uma língua que não é naturalmente adquirida e que, portanto, possuem estruturas mais complexas, tornando a aprendizagem mais difícil. Sessenta estudantes disseram não ter muita dificuldade na aprendizagem de Língua Inglesa, ou seja, mais da metade dos estudantes.

Questões 7 e 8: Qual é a importância do inglês para sua vida? O que mais te motivou estudar inglês?

A questão 7 foi fundamental para esta pesquisa, pois questiona sobre a forma como os alunos veem a Língua Inglesa, que importância eles atribuem a ela enquanto língua estrangeira. A pergunta apresenta cinco possibilidades de respostas, onde os informantes poderiam marcar quantas quisessem, e, para tanto, eles precisariam enumerá-las de acordo com a ordem de relevância de cada item. As opções de respostas dizem respeito à relevância do inglês para viagens, emprego, socialização, facilidade de acesso aos meios de comunicações, e apresentam ainda a opção *outros*, onde os alunos poderiam acrescentar outras respostas.

O item que teve o maior número de marcações foi *emprego* (42); ou seja, os entrevistados consideram que o inglês é importante para obter boa qualificação no mercado de trabalho, como apresentado no seguinte discurso: “*em primeiro lugar pela necessidade de um bom emprego e o fato de ser bilíngue ajuda bastante nisso e em outras situações*”. O segundo item mais marcado foi *facilidade de acesso aos meios de comunicação* (21). Os demais responderam que é importante para se socializarem (10) e para viagens (7). Os alunos acrescentaram que o ensino de Língua Inglesa na escola é importante para ingressar na universidade e ocupar melhores cargos

A primeira parte do questionário se encerra com a pergunta 8, que pode ser considerada uma das mais importantes, por ser bastante específica ao propósito da pesquisa. Esta questão buscou verificar os motivos que levaram os alunos a estudar inglês; ou seja, os fatores que serviram de motivação para que eles se interessassem

por essa língua. Dentre as respostas apresentadas pelos alunos, o item que mais obteve marcações e que segundo os relatos serviu de motivação para aprender inglês foi a *necessidade de melhor posicionamento no mercado de trabalho* (35). O segundo item mais marcado foi curiosidades e por achar o idioma interessante (18). 15 alunos disseram ainda que foram motivados pela necessidade de comunicar-se com pessoas de outras culturas e somente 12 alunos marcaram como elemento motivador a influência dos pais.

Questões 9 e 10: Seu professor(a) utiliza recursos expressivos (entonação de voz, postura corporal....) nas aulas? Se ele (a) utiliza alguns desses recursos expressivos – você acha que isso facilita a aprendizagem?

As respostas apresentadas pelos estudantes à primeira questão são as seguintes: a maioria (44) afirmou que o professor faz uso desses recursos em sala; 18 disseram não e apenas 08 disseram às vezes. Os alunos consideram ser muito importante a utilização desses recursos, pois de acordo com eles, a forma como o professor articula as palavras influencia bastante na aprendizagem, como pode ser percebido nas seguintes justificativas: *“São elementos muito importantes para a parte oral”, “Ajuda bastante, porque se isso não partir do professor a gente talvez não consiga”, “ele interage com os alunos e os motiva a querer aprender também”*.

O discurso dos alunos demonstra que a forma como professor age na hora de ensinar, de como ele pronuncia as palavras (entonação de voz e postura corporal) faz com que as aulas fiquem mais dinâmicas, e eles se sentem mais motivados a aprender inglês. Isso se confirma com o que foi observado nas aulas, pois os alunos ao verem o professor falar corretamente uma palavra de uma língua que não é a deles, ficam animados a fazer o mesmo. Os alunos se mostravam muito empolgados quando tinham que ler alguma palavra em inglês e uma vez que conseguiam pronunciar corretamente, ficavam muito felizes.

Questões 11 e 12: Seu/sua professor (a) utiliza recursos tecnológicos (computador, data show, aparelho de CD. DVD.) nas aulas? A forma como o (a) professor (a) ministra as aulas facilita a sua aprendizagem?

A metade dos estudantes (40) afirma que o professor nunca fez uso dos recursos tecnológicos nas aulas de inglês. A outra metade ficou assim dividida: trinta e cinco disseram que os professores fazem usos desses cursos somente às vezes e apenas cinco deles disseram nunca.

Ao confrontar esses dados com as observações e anotações feitas em sala, percebe-se que há uma predominância para as respostas mais frequentes (nunca e às vezes), pois durante as 20 aulas observadas, verificou-se que estas eram baseadas apenas no ensino de gramática, ou seja, as aulas consistiam basicamente em exercícios de tradução passados no quadro, não foi visto em momento algum a utilização desses recursos considerados importantes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A justificativa apresentada pelos dois professores das turmas investigadas é a mesma: de acordo com eles, a escola não dispõe desses recursos, restando, portanto, somente a sala de aula e o quadro negro para serem utilizados.

No que se refere à forma como o professor ministra as aulas, metade dos alunos respondeu que, às vezes, facilita a aprendizagem, a outra metade ficou dividida entre sim e não.

Conclui-se que os meios utilizados para a transferência da informação e o método do professor é algo que conta muito na aprendizagem do aluno. Se nas aulas o conteúdo só diz respeito à gramática da língua, elas passam a ser maçantes e cansativas para os aprendizes o que acaba por gerar neles desinteresse, e conseqüentemente a perda da motivação.

Questões 13 e 14: Nas aulas de inglês você gosta que o (a) professor (a) utilize jogos, músicas e outras dinâmicas? Com que frequência seu/sua professor (a) faz uso desses recursos nas aulas?

As questões 11 e 13 se assemelham em muito, porém o que as diferencia é o fato de aquela questionar sobre recursos tecnológicos, enquanto que esta fala sobre dinâmicas e atividades que para serem realizadas, na maioria das vezes não necessitam de outros materiais como os citados lá.

Quase que o total dos alunos (70) acredita que as atividades lúdicas, como ouvir música, fazer jogos e brincadeiras e passar filmes servem como meios importantes para a aprendizagem de LI. De acordo com eles, esses recursos facilitam em muito a aprendizagem; eles se sentem motivados a participar das aulas, pois além de sair da rotina isso faz com que eles compreendam melhor o conteúdo trabalhado e isso *“aumenta a vontade de estudar”*.

Embora os estudantes tenham dito que gostam que tais recursos sejam utilizados nas aulas, mais da metade (50) disseram que os professores só os utilizam às vezes. Trinta alunos disseram que esses recursos nunca foram utilizados nas aulas de Língua Inglesa.

Confrontando estas respostas com as aulas observadas, percebe-se certa coerência, pois durante os dois meses de observação não houve nenhuma aula que não fosse de cunho expositivo, com atividades gramaticais passadas no quadro. Porém não se pode dizer que tais professores sejam acomodados ou algo do gênero, pois além do período de pesquisa ter sido muito curto para tirar tais conclusões, não se pode julgar o trabalho de muitos anos em apenas dois meses, principalmente quando há tantos fatores que contribuem negativamente como, a falta de materiais, redução⁵ de horário, entre outros fatores que afetam o desenvolvimento das aulas.

⁵ Houve durante o período de pesquisa, redução das aulas devido ao desconforto gerado pelos dias de calor excessivo.

Questões: 15, 16, 17: O seu/sua professor (a) se mostra preocupado com o seu aprendizado? Você acha que seu/sua professor (a) tem capacitação adequada para ensinar inglês? Como você avalia a metodologia utilizada pelo professor (a) em sala de aula?

A metade dos alunos investigados respondeu sim a esta primeira pergunta. De acordo com as respostas obtidas, os professores demonstram interesse pelo desempenho dos alunos. Isso se confirma com o observado nas aulas; porém, o interesse dos professores diz respeito mais à questão de notas que à da aprendizagem propriamente dita. Eles se mostravam preocupados com as notas dos alunos, quando eles não apresentavam um bom desempenho nas provas. Os professores sempre reforçavam a importância de os alunos prestarem atenção às aulas e como argumento eles utilizavam a seguinte fala *“prestem atenção, isso é conteúdo de prova”*.

Os professores são considerados bem preparados para ensinar língua inglesa, pois sessenta e dois alunos marcaram sim para esta pergunta; porém, há algumas divergências nas justificativas dos estudantes. Alguns dizem que os professores são bem informados e que explicam bem, enquanto que outros dizem que apesar de considerá-los capacitados há necessidade de mudanças nas aulas para que estas sejam mais dinâmicas e mais produtivas *“sim eu acho que ele é bem preparado, mas deveria dinamizar mais as aulas com vídeos em inglês”*. Dezoito alunos disserem não e eles usaram como justificativas os seguintes argumentos: *“porque às vezes ele nem sabe o conteúdo”*, *“ela mistura inglês com português e isso confunde a gente”*, *“ele não gosta de falar inglês”*.

Os estudantes consideram a metodologia utilizada pelos seus professores como sendo boa, houve quarenta marcações para este item, ou seja, metade dos alunos investigados. A outra metade ficou dividida entre ruim (9), razoável (18) e ótima (15).

Entende-se, a partir das respostas obtidas nestas questões, que o professor embora seja considerado uma pessoa qualificada, e que preocupa-se com a

aprendizagem de seus alunos de alguma forma, precisa utilizar-se de suas habilidades para dinamizar as aulas e incentivar mais a participação dos discentes de maneira mais efetiva. Ao demonstrar interesse pelo aprendizado de seus alunos, o professor demonstra também sua capacidade não só como profissional, mas como ser humano que se dispõe a incentivar e direcioná-los por caminhos que lhes acrescentarão conhecimento não só na área de inglês, mas também em áreas desconhecidas.

3.2 Resultados

Será feito a seguir um apanhado das motivações dos alunos na aprendizagem de Língua Inglesa a fim de responder as perguntas apresentadas no início deste trabalho.

Entende-se que tanto a motivação integrativa/intrínseca quanto a motivação instrumental/extrínseca estão presentes no processo de aprendizagem dos alunos. Porém, percebe-se que o tipo de motivação predominante é a motivação instrumental/extrínseca; ou seja, embora os aprendizes afirmem ter apreço pela língua inglesa, que gostam de estudá-la na escola e sentem-se motivados nas aulas, a verdadeira razão para que eles se interessem por essa língua está quase sempre relacionada às influências externas, isto é, recompensas que no ambiente escolar geralmente dizem respeito às notas e fora da sala de aula, à questões de emprego. Aqui entra a Teoria da Integração Organísmica de Decy e Ryan, abordada no primeiro capítulo deste trabalho, que busca esclarecer como os fatores externos atuam sobre as motivações extrínsecas dos sujeitos e como os diferentes níveis destas motivações podem interagir e fortalecer o desenvolvimento das motivações intrínsecas dos aprendizes.

Os alunos revelam em suas respostas que a principal razão que os levou a estudar inglês foi a exigência do mercado de trabalho. Eles veem o inglês como uma ferramenta necessária para conseguir um bom emprego, sendo, portanto, esse o principal elemento motivador no processo de aprendizagem. São poucos os alunos que

estudam Inglês puramente por prazer, pois ora são influenciados pelos pais, ora pela necessidade de utilizá-lo de alguma forma no dia a dia.

Considerando que o inglês se tornou uma língua internacional, muito importante para a comunicação entre povos de diferentes culturas e que, por essa razão, se tornou necessária à vida das pessoas, entende-se que os aprendizes mesmo ao apresentarem motivações internas (integrativa/intrínseca) para aprender a Língua Inglesa, não deixam de ter motivações externas (instrumental/extrínseca), pois estão cientes de que essa língua se tornou uma necessidade básica e profissionalizante, não importando a área em que desejam atuar no mercado de trabalho e que o domínio dela significa crescer e desenvolver-se nesse novo século tecnológico.

No que diz respeito à forma de ensinar dos professores da escola pública pesquisada, conclui-se que estes exercem grande influência na motivação de seus alunos, que a depender da forma como ensinam, dos instrumentos que utilizam, da metodologia escolhida por eles, podem tanto elevar o nível de motivação dos os alunos quanto desmotivá-los.

Os alunos afirmam em suas respostas que a utilização de diferentes recursos como jogos, músicas, dinâmicas entre outros facilitam muito a aprendizagem deles, porém estes são recursos poucos ou quase nunca utilizados pelos professores de língua Inglesa. Os professores das turmas pesquisadas têm uma abordagem metodológica tradicional, isto é, suas aulas são quase sempre baseadas em estudos gramaticais; não há muitas atividades que envolvam os alunos e que os conduzam a um aprendizado mais dinâmico, mais real e significativo.

É importante considerar o fato de que os professores, na maioria das vezes precisam trabalhar de acordo com as imposições colocadas pela instituição, e que ela quase sempre não oferece recursos didático-metodológicos apropriados, porém, isso não significa que eles não possam diversificar suas aulas, utilizando dos recursos disponíveis a fim de tornar o processo mais dinâmico e mais proveitoso.

O objetivo da pesquisa foi identificar as motivações dos alunos de escola pública em relação à aprendizagem de língua Inglesa e o fato de a investigação ter sido somente do ponto de vista dos estudantes, não foi possível traçar um paralelo

entre as motivações destes com as motivações dos professores. Seria então o caso de se iniciar uma nova pesquisa em longo prazo, que possa aprofundar a temática do ponto de vista não só de alunos, mas também do ponto de vistas dos professores para se chegar a um resultado mais pontual.

3.3 Limitações

Admite-se que este trabalho apresenta algumas limitações. Primeiro por que o tempo disponível para a pesquisa foi de apenas dois meses. Tempo esse que pode ser considerando curto para uma investigação desse cunho. Outra limitação diz respeito ao número de aulas observado, que foi menor que o planejado e isso impossibilitou observar outras aulas após a aplicação dos questionários. Este seria um fator relevante para confirmar algumas afirmativas dos alunos e prolongar a permanência no campo.

Em relação à metodologia de pesquisa, teria sido interessante ter aplicado um questionário piloto para os alunos participantes antes da coleta de dados, pois facilitaria no fortalecimento e verificação de algumas assertivas e perguntas dos questionários.

Esta pesquisa se propôs a investigação das motivações de um grupo específico de alunos de uma escolha pública, e os resultados apresentados na análise se restringem exclusivamente a esse grupo de participantes. Porém, este trabalho pode servir como confirmação de outras pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa e pode ainda trazer reflexões que levem a novas investigações não só sobre o tema aqui tratado, mas também sobre outros relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto de sala de aula.

3.4 Considerações finais

Este trabalho foi relevante por investigar no contexto de sala de aula da escola pública as motivações dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. As discussões e análises realizadas constatou que para haver uma

aprendizagem de qualidade a motivação deve estar presente, tanto nas atitudes dos professores, quanto dos alunos.

Desse modo, foi possível verificar que os alunos aqui investigados são mais influenciados por fatores externos, ou seja, a motivação instrumental/ extrínseca tem um peso bem maior em detrimento da motivação integrativa/intrínseca. Foi possível compreender, ainda que os fatores que influenciam a motivação de um aprendiz pode ser uma importante ferramenta capaz de beneficiar ou prejudicar o aprendizado, dependendo de como for aproveitada pelo professor.

Conclui-se que os alunos da escola pública são pouco motivados a aprender língua estrangeira, principalmente quando o ensino é baseado apenas em estruturas gramaticais que não exploram e nem desenvolvem as habilidades dos alunos em relação à língua-alvo, neste caso, o inglês. É fundamental que os professores revejam suas práticas de sala de aula, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Inglesa, tornando as aulas mais produtivas e motivando seus alunos.

Para reiterar o exposto acima é apresentada a fala de Tapia *et. al*, que diz que a motivação não depende só do aluno, mas também do contexto em que ele está inserido, portanto, torna-se imprescindível que os professores avaliem e modifiquem, caso necessário, a meta que suas mensagens privilegiam, uma vez que ela define o porquê da relevância do aluno fazer ou aprender aquilo que se pede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA DE OLIVEIRA, Almir. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo A. de. **Etnografia Da Prática Escolar**. 14^a ed. Campinas: Papirus, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008. Disponível em< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/> >. Acesso em: 13 out. 2012. 21:10.

BROWN, Lois V. **Psychology of Motivation**. New York: Nova Publishers, 2007. Disponível em< <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 08 set. 2012. 13:20.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. **A motivação de adolescentes para aprendizagem de língua estrangeira e suas percepções do contexto de sala de aula**. 2010.120f. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

_____. **Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar**. Ciências & Cognição. Londrina 2009.120f. Londrina, Vol. 14. N.2, jul. 2009. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2012.22:40.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. York: Planium Press, 1985. Disponível em< <https://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 13 ago. 2012. 20:00.

DEL CARMEN, Maria Garcia. **Motivation, Language Learning Beliefs, Self-efficacy, and Acculturation Partners among two groups of english learners**. 2007.124f.

Dissertation (doctor of education) faculty of the Rossier school of education University of Southern California, 2007. Disponível em < <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 22 set. 2012. 14:20.

DENILDA, MOURA. (org). **Os Desafios da Língua: pesquisas em língua falada e escrita**. Maeió:EDUFAL, 2008. Disponível em <<https://www.google.com.br/search>> Acesso em: 22 ago. 2012. 14:00.

DONNINI, Lívia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa - Coleção Idéias em Ação**. Editora Cengage Learning .140 Pgs, 2011

DÖRNYEI, Zoltán ; USHIODA, Ema. **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. Disponível em < <http://books.google.com.br/books>> Acesso em: 14 out. 2012. 18:00.

DÖRNYEI, Zoltán ; CSIZÉR, Kata ; NÉMETH, Nóra. **Motivation, Language Attitudes And Globalisation: A Hungarian Perspective**. Multilingual Matters, 2006. Disponível em < <http://books.google.com.br/books>> . Acesso em: 15 out. 2012. 23:00.

DÖRNYEI, Zoltán ; SCHMITDT, Richard. **Motivation and Second Language Acquisition**. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001. Disponível em < <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 02 set. 2012. 11:15.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001(a).

_____. **Teaching and researching motivation**. Harlow, Inglaterra, Estados Kindgom: Longman, 2001b.

FONSECA, João José Silveira da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Universidade do Ceará. 2002.

FRIGOTTO, Marcia Maria. **As relações entre estratégias de aprendizagem, motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras..** 2006. 71f. Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2006.

GARDER, Robert C. **Motivation and Second Language Acquisition: The Socio Educational Model**. New York: Peter Lang, 2010. Disponível em < <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 12 out. 2012. 16:00.

GADNER, Robert C; LAMBERT, Wallace E . **Atitudes e motivação na aprendizagem de segunda língua**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10^o ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

IVANI FAZENDA, Catarina Arantes. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 9^a ed. Campinas: Papirus, 2007.

JACOB, Lílian Karine. Diferenças Motivacionais e suas Implicações no Processo de ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira in: CONSOLO, Douglas Altamiro *et al.*(org.). **Pesquisas em linguística Aplicada**: O ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Unesp,2004.

LIEURY, Alain & FENOUILLET, Fabien. **Motivação e aproveitamento escolar**. Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MARQUES, Edi Carlos; ZANCANARO, Lourenço. **Motivar para a autonomia na escola**: uma alternativa à indisciplina. 2006.

MENDONÇA, Maria J. Soares de; KAUCHAKJE, Samira. GARCIAS, C. Mello. **Avaliação social**: Uma ferramenta para a reconfiguração de espaços de exclusão social. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais: Caxambú-MG, 2008.

MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem de Língua Inglesa In: ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília dos santos (org.). **Linguística Aplicada**: Relacionando teoria e prática. Inijui: Ed. Inijui, 2004.

RODRIGUES, Luiza Celeste. **Abordagem etnográfica**: Possibilidades e desafios na pesquisa de mercado. 2008. 32 f. Monografia de Pós-graduação-Escola de Comunicações e Artes, São Paulo. 2008.

SAEMANN, Björn. **Motivation in Second Language Acquisition**. Grin Verlag, 2009. Disponível em< <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em 23 set.2012.10:00.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos**. Porto Alegre: RS: AGE, 2006.

TAPIA, Jesus Alonso; CARTULA FITA, Henrique. **Motivação em sala de aula: O que é, como se faz**. 7ª ed. Loyola. São Paulo, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

WOOLFOLK, A.E. **Psicologia da educação** 7ed.Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICE

Questionário

Este questionário constitui-se de uma pesquisa sobre o ensino de Língua Inglesa e fará parte de um trabalho para conclusão de curso intitulado de “A **MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLAS PÚBLICA**”. Gostaria de ter sua opinião sobre algumas questões referentes a sua experiência relacionada ao tema.

Perfil do entrevistado:

Idade _____

Sexo () M F ()

Série/ Ano: ____ () Ensino Fundamental () Ensino Médio

1- Você gosta de inglês?

() sim () não () às vezes

2- Você gosta de estudar inglês na escola?

() sim () não () às vezes

Por quê? _____

3- Você se sente motivado nas aulas de inglês?

sim não às vezes

Por quê_____

4- Em sua opinião é possível aprender inglês na escola?

sim não às vezes

Por quê?_____

5- Com que idade você começou a estudar inglês?

entre 5 e 7 anos entre 8 e 10 anos aos 11 anos 12 anos ou mais

6- Você teve/tem muitas dificuldades com a língua inglesa em sua vida escolar?

sim não

Se sim, quais?_____

7- Qual é a importância do inglês para sua vida? Se for mais de uma opção, use números (1 a 5) para indicar o grau de relevância de cada item.

Viagem Emprego Socialização Facilidade de acesso aos meios de comunicação outros _____

8) O que mais te motivou estudar inglês? Utilize os números (1 a 5) para indicar o grau de influência de cada tópico.

A necessidade de me comunicar com pessoas de outros países.

Influência dos meus pais.

Curiosidade e achar interessante o inglês.

A necessidade de melhor posicionamento no mercado de trabalho.

outros: _____

9- Seu professor (a) utiliza recursos expressivos (entonação de voz, postura corporal....) nas aulas?

sim não às vezes

10- Se ele (a) utiliza alguns desses recursos expressivos – você acha que isso facilita a aprendizagem?

sim não

Por quê? _____

11- Seu/sua professor (a) utiliza recursos tecnológicos (computador, data show, aparelho de CD. DVD.) nas aulas?

sempre nunca às vezes

12 – A forma como o(a) professor(a) ministra as aulas facilita a sua aprendizagem?

sim não às vezes

13-Nas aulas de inglês você gosta que o (a) professor (a) utilize jogos, músicas e outras dinâmicas?

sim não às vezes

Por quê? _____

14-Com que frequência seu/sua professor(a) faz uso desses recursos nas aulas?

sempre às vezes nunca

15- O seu/sua professor (a) se mostra preocupado com o seu aprendizado?

Sim Não As vezes

16- Você acha que seu/sua professor (a) tem capacitação adequada para ensinar inglês?

sim não

Por quê? _____

17- Como você avalia a metodologia utilizada pelo professor (a) em sala de aula?

Boa Ruim Razoável Ótima