

## A MOTIVAÇÃO E/OU A DESMOTIVAÇÃO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA DOS ALUNOS DO 9º ANO: UM ESTUDO DE CASO

Maisa Coelho PARENTE<sup>1</sup>

Universidade Federal do Tocantins

maisaparente@hotmail.com

Márcia Sueli Pereira da Silva SCHNEIDER<sup>2</sup>

marciaschneider9@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho apresenta o que causa a motivação e/ou a desmotivação nas aulas de língua inglesa dos alunos do 9º Ano. O trabalho desenvolveu-se em uma escola Municipal na cidade de Palmas-TO, onde se aplicou um questionário com 8 (oito) perguntas, com intuito de identificar e posteriormente analisar o que causa a motivação e/ou a desmotivação na turma do 9º Ano. Além disso, consultas bibliográficas de autores que já trabalharam com o tema em foco, como Paiva (2010); Holden (2009); Paula (2010); Santos e Schoenherr (2008) e Bergmann (2002); Antunes (2002); Magalhães (2004); Koch e Elias (2006); Kleiman (1995), entre outros. A pesquisa constatou que a maioria dos alunos tem motivação extrínseca e instrumental ao que se refere à aprendizagem da língua inglesa (Bergmann, 2002; Gardner, 1972).

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças; Ensino-aprendizagem; Motivação.

**ABSTRACT:** This paper presents what causes motivation and/or demotivation in english language classes of students in Ninth Year. The work developed at a public school in Palmas-TO, where a questionnaire with eight questions was applied, with the purpose to identify and subsequently to analyze what causes motivation and/or demotivation in the class of Ninth Year. Furthermore, were used bibliographic queries from authors who have worked with the subject in focus, like Paiva (2010), Holden (2009), Paula (2010); Santos and Schoenherr (2008) and Bergmann (2002), Antunes (2002); Magalhães (2004), Koch and Elias (2006); Kleiman (1995), and others. The survey demonstrated that many students have extrinsic and instrumental motivation which refers to english language learning (Bergmann, 2002; Gardner, 1972).

**KEYWORDS:** Beliefs; Teaching/learning; Motivation.

### 1 INTRODUÇÃO

A construção desse artigo objetiva a identificar e analisar o que motiva e/ou desmotiva os alunos do 9º Ano nas aulas de língua inglesa de uma escola Municipal na cidade de Palmas, Tocantins. A escolha por essa turma se deu porque esses estão terminando o Ensino Fundamental e já têm uma bagagem ao que se refere à matéria de língua inglesa.

A maioria dos alunos se sente despreparado nas aulas de língua inglesa e, conseqüentemente, perdem o interesse pela mesma. A desmotivação e/ou a motivação podem acontecer por vários motivos, e é através da identificação e análises desses, que esse artigo procurará refletir, pois trabalhar com a linguagem exige que professor e aluno estejam envolvidos.

O professor não deve ser visto como um único detentor do conhecimento, mas sim como uma ponte, sendo seu papel discutir, desafiar, enfim, ouvir o que os alunos têm a falar. “Nesse processo de interação, as falas são imprevistas, elas constituem a essência do processo

---

<sup>1</sup>Aluna de Letras – UFT

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas - PUC

de ensino. Trabalhar nessa perspectiva é ver as interações verbais e sociais como espaço de construção de conhecimento” (Magnanti, 2000 apud Bergmann, 2002, p.54)

A pesquisa deu-se através de um trabalho de campo que possibilitou a coleta de dados e aplicação de questionários para identificar o que motiva e/ou desmotiva os alunos do 9º nas aulas de língua inglesa.

Além disso, consultas bibliográficas de autores que já trabalharam com o tema em foco, como Paiva (2010); Holden (2009); Paula (2010); Santos e Schoenherr (2008) e Bergmann (2002); Antunes (2002); Magalhães (2004); Koch e Elias (2006); Kleiman (1995), entre outros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em combate ao uso da concepção estruturalista no ensino tradicional de língua estrangeira, surgiu por volta dos anos 70 a Abordagem Comunicativa. Esse movimento teve seu início quando Wilkins achou que o ensino somente pautado na gramática não era suficiente.

Os primeiros adeptos a essa abordagem condenaram o uso formalizado da gramática em sala de aula, porém, mais tarde, esses decidiram que o uso da gramática não seria mais desprezado, mas que fosse ensinado dentro de contextos comunicativos. Littlewood (2001) *apud* Paula (2010) fala que a Abordagem Comunicativa tem como objetivo promover uma comunicação sucedida:

Um dos aspectos mais característicos da abordagem comunicativa de ensino é que ela dá uma atenção sistemática tanto para os aspectos funcionais quanto para os aspectos estruturais da língua, combinando estes em uma visão comunicativa mais completa (LITTLEWOOD *apud* PAULA, 2001, p.1)

Porém, existem autores que se contrapõem a Abordagem Comunicativa, como Castanhos (1993), Richards (2006) e Moita Lopes (1996), ao afirmarem que essa abordagem apenas se preocupa com a oralidade e esquece a importância político-ideológica que abarca o ensino da língua inglesa. E segundo Moita Lopes (1996) *apud* Paula (2010), p. 42-43:

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia, xérox do falante nativo, não podem ter outro objetivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar.

A motivação é sem dúvida, essencial para se alcançar uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo Bergmann (2002) a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira designa as razões que estimulam o desejo de aprender. Sendo que em uma relação

professor/aluno, o professor tem que manter seu aluno ativo e atento, o envolvendo em atividades. Já para o aluno, estar motivado é se esforçar para alcançar um objetivo ou suprir uma necessidade.

A motivação pode ser classificada como extrínseca e intrínseca, sendo que a primeira é produzida fora do indivíduo, com a crença que a aprendizagem lhe trará consequências positivas. E a segunda é gerada pelo próprio indivíduo, o qual busca aprender por sua satisfação pessoal, pelo prazer de aprender uma língua estrangeira, sem busca de benefícios externos. (BERGMANN, 2002).

É importante que o professor ensine os fonemas usados na língua estrangeira, além de auxiliarem seus alunos, dando-lhe dicas de como pronunciá-los corretamente. Além disso, deixar claro para o aprendiz qual vertente irá ensinar, se é o inglês britânico, americano, etc. Pois assim como na língua portuguesa, a língua inglesa possuem variações quanto à pronúncia (PAIVA, 2012).

De acordo esse mesmo autor, sons, acentos, ritmo e entonação são elementos que devem ser observados, pois o professor tem que fazer com que o aluno se adapte a esses novos elementos que estão ligados a língua estudada. E, além disso, quanto mais contato o aluno tiver com pessoas fluentes, mais rapidamente incorporará a nova língua.

O ensino da pronúncia é essencial nas aulas de língua inglesa, porém o sucesso dessa aprendizagem depende também do aluno, por meio de suas observações. O professor servirá como intermediador, ajudando seus alunos nas dificuldades que se apresentarem.

Gomes (2010) *apud* Paiva (2012) destaca que grande parte da motivação da escolha de aprender inglês se dá principalmente por essa ter se tornado uma língua universal, tendo grande valor no mundo dos negócios, da economia, etc.

Aprender uma nova língua nos faz pensar nos itens aquisição e aprendizagem. O primeiro refere-se ao desenvolvimento da habilidade funcional, ou seja, o convívio com a cultura e língua estrangeira. Já o segundo requer um estudo mais formalizado, que deve estudar a gramática, formar frases, memorizar sentenças, etc. Mas, as idéias estarão sempre ligadas à língua materna e conseqüentemente, o aluno se esforçará mais para traduzir o que lhe for apresentado (SANTOS e SCHOENHERR, 2008).

O professor de língua inglesa necessita de um suporte, apesar do tempo que tenha experiência. E segundo Holden (2009) esse apoio depende de fatores individuais, como idade, o contexto de ensino e objetivos gerais do professor.

Além disso, para o professor de língua inglesa é importante desenvolver vários tipos de habilidades, como: fazer análise do contexto de ensino, identificar quais os objetivos do

ensino, identificar e entender quais os intuitos da aprendizagem do alunado, selecionar atividades de acordo com a realidade da sala de aula, e, por fim, adaptar as ideias e atividades ao estilo pessoal do profissional (HOLDEN, 2009).

Nos dias atuais, a língua inglesa é um idioma global, sendo usado nos meios tecnológicos, pela ciência e no trabalho. A partir disso, tem-se grande valorização desse idioma, e cresce o interesse dos pais que seus filhos aprendam inglês, vendo a mesmo como uma oportunidade para o futuro (HOLDEN, 2009).

Além disso, aprender uma nova língua faz com que conhecemos outras culturas, formas de pensamento, valores diferentes daqueles do nosso país, enfim, nos abre novos horizontes (HOLDEN, 2009).

Segundo Holden (2009) alguns anos atrás o ensino de uma língua estrangeira ocorria mais nas salas de aula, onde como foco de ensino tinha-se as regras gramaticais, vocabulário, exercícios repetitivos etc. Essa prática de ensino fez com que muitas pessoas se sentissem desmotivadas, como por exemplo, não compreendiam as distinções entre a língua materna e idioma que estavam aprendendo.

Atualmente, muitas coisas mudaram, inclusive ao que se refere a outras formas de se aprender/ensinar uma língua estrangeira, pois tem-se disponível vários recursos, como: a internet, livros didáticos modernos, entre outros (HOLDEN, 2009).

É na escola onde a criança necessita aprender a conhecer, aceitar o outro, além disso, prepara o indivíduo, através da solidariedade para a importância do trabalho, e, sobretudo, constrói saberes, enriquece a cultura, aperfeiçoa e estimula inteligências (ANTUNES, 2002).

Aprender não é o mesmo que copiar ou reproduzir a realidade. Na escola, a criança descobre que é capaz de produzir uma representação pessoal de um objeto, ou conteúdo que pretende assimilar (ANTUNES, 2002).

Quando uma criança vai à escola não se dá apenas em aprender, mas também para construir conhecimentos, se relacionar com outras pessoas e desenvolver suas capacidades e auto-estima. A escola, portanto deve ser vista como um espaço onde se compartilha, se aprende junto (ANTUNES, 2002).

Vários autores vêm falando em seus trabalhos sobre as dificuldades que os profissionais na área da educação enfrentam para se tornarem profissionais críticos, principalmente ao que se refere ao uso da teoria e prática nos contextos de formação (MAGALHÃES, 2004).

De acordo Bruner (1996) apud Magalhães (2004) os fatos ocorrentes nas salas de aula são discutidos se fundamentando em uma pedagogia popular. Dessa forma, essa teoria torna-

se inquestionável. Por outro lado, pode ocorrer também o uso em excesso de teorias que não se apóiam na prática, impossibilitando ao professor refletir sobre os fatos ocorrentes em sala de aula (MAGALHÃES, 2004).

Kleiman (1995, P.19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Segundo Kleiman, o letramento não se restringe somente a escola, ao mundo da escrita. Uma criança, mesmo não sendo alfabetizada pode ter estratégias orais letrados, pois ao entender que um adulto fala sobre as princesas, fadas madrinhas, essa teve antes um contato com historinha antes de dormir, por exemplo.

Dessa forma, não temos somente como agência de letramento a escola, mas também a igreja, a rua, a família, dentre outras. Street (1984) apud Kleiman (2004) denominou o letramento escolar como um modelo autônomo, pois a escrita seria um produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto para ser interpretado. Esse modelo ainda se reproduz anos após anos, como vemos nas escolas.

Contrapondo esse modelo, Street fala do modelo ideológico, cujas práticas de letramento são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade, ou seja, não existe uma só forma de letramento, como no modelo autônomo (STREET, 1984 APUD KLEIMAN, 1995).

O professor tem que está preparado para trabalhar, lidar com a pluralidade presente na sala de aula. Evidentemente, a criança que teve um contato prévio com a escrita antes de ingressar à escola terá mais sucesso. Porém, existem outras práticas de letramento que não devem ser desconsideradas.

Segundo Koch e Elias (2006) o texto é lugar de interação entre sujeitos sociais, que nele se constituem e são construídos dialogicamente. Dessa maneira, a leitura exige não apenas conhecimentos lingüísticos, sendo que o leitor tem que ter várias estratégias não só lingüísticas, mas também cognitivo-discursiva, com intuito de validar ou não hipóteses, levantar hipóteses, enfim, participar na construção do sentido do texto, portanto autor e leitor devem ser “estrategistas” nesse processo de interação pela linguagem.

A leitura para Koch e Elias é considerada a habilidade de compreensão/interpretação de texto, e de acordo os PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998) a leitura não é apenas extrair informações, decodificando letra por letra, mas uma atividade que necessita de estratégia de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Koch e Elias partindo de uma concepção interacional e dialógica, vêem os sujeitos construtores sociais, que se constroem e são construídos simultaneamente. Existem várias

concepções valorizadas de escrita, principalmente pela escola que, por exemplo, a vê como uma transcrição da língua oral, sendo, portanto, uma representação dessa.

Dessa maneira, o processo de construção de escrita teria relações (uni)lineares e regulares e não discursivas (Kleiman, 1995). Ferreiro (1985) diz que para a criança aprender o caráter simbólico da escrita é necessário ter situações para que essa tenha a escrita como objeto de seu pensamento. Além disso, segundo a autora, é importante que o professor escreva as historinhas contadas pelas crianças, e valorize as tentativas de escrever seus nomes e bilhetes, assim terá propiciando à criança a descoberta dos usos sociais da linguagem.

### **3 METODOLOGIA DO TRABALHO**

A pesquisa apresentada é de cunho etnográfico, que possibilitou um estudo participante. Esse tipo de pesquisa é importante porque permite ao pesquisador conviver com o público que desenvolverá sua pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008) através da pesquisa etnográfica, o pesquisador tem a chance de conhecer mais a fundo cada sujeito que faz parte de sua pesquisa, ampliando ainda mais a compreensão sobre o local pesquisado, além disso, permite ao pesquisador entender porque determinado evento ocorre, e de que forma o sujeitos envolvidos contribuem para realização de tal evento.

A pesquisa ocorreu na cidade de Palmas, no estado do Tocantins, em uma escola municipal. A sala de aula escolhida foi o 9º Ano do Ensino Fundamental. O total de alunos matriculados nessa turma são 25 (vinte e cinco).

O estudo desse trabalho deu-se através de consulta bibliográfica sobre o tema em foco, Paiva (2010); Holden (2009); Paula (2010); Santos e Schoenherr (2008) e Bergmann (2002); Antunes (2002); Magalhães (2004); Koch e Elias (2006); Kleiman (1995), entre outros.

O trabalho desenvolveu-se em campo, na turma e escola citadas acima, onde várias aulas de língua inglesa foram assistidas pelo pesquisador. Além disso, foi aplicado um questionário aos alunos, com 08 (oito) perguntas, com intuito de detectar o que motiva e/ou desmotiva os alunos nas aulas de língua inglesa. Utilizou-se também como recursos materiais: computador, lápis, caneta, borracha e caderno de anotações.

## **4 ANÁLISE E RESULTADOS**

### **4.1 BREVE RELATO DAS AULAS ASSISTIDAS**

A escola Municipal escolhida tem uma infra-estrutura boa, possuem boas salas de aula, grandes, iluminadas e bem ventiladas. Todas as salas têm filmadoras, onde a direção pode acompanhar as aulas.

Essa escola atende do primeiro ao 9º Ano, cujos ocorrem no período matutino e vespertino. A sala do 9º é grande, tem 28 alunos matriculados, possuem quatro ventiladores, janelas grandes, carteiras conservadas, quadro branco e duas filmadoras.

As aulas de língua inglesa nessa turma ocorrem nas quintas-feiras, sendo duas aulas, quarta e quinta aula, das 15h e 40min às 17h e 30min. Os alunos têm idade entre 14 e 16 anos, sendo a maioria do sexo feminino.

As duas primeiras aulas que assistir foram no dia 21 de março de 2013, das 15h e 40min às 17h e 30min. Os temas estudados nessas duas aulas foram: verb to be, present continuos, simple present e simple past. Havia 25 alunos presente em sala e as carteiras estavam organizadas em fileiras. A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos e perguntando se eles tinham estudado em casa. A maioria deles respondeu que não tiveram “tempo”, com tom de ironia. Em seguida, aplicou um exercício, onde os alunos tinham que preencher algumas lacunas que estavam em branco em um texto escrito em inglês.

Os alunos começaram fazer o exercício com a ajuda do dicionário, e enquanto isso, a professora chamava um a um pra dar visto nas tarefas realizadas em casa da aula anterior. Alguns alunos não fizeram a tarefa, e não mostravam nenhum tipo de preocupação, comentando entre si que “a disciplina de inglês não reprova, nem artes, ensino religioso e educação física”.

Após dar o visto nos cadernos dos alunos, a professora passa de carteira em carteira tirando as dúvidas dos alunos, e falando que eles tinham que entregar a atividade ainda naquela aula, pois valeria nota. Os alunos que iam terminando podiam ir embora.

A terceira e quarta aula ocorrem no dia 04 de abril de 2013, das 15h e 40min às 17h e 30min. Havia 20 alunos presente. Como não houve aulas no dia 28 de março de 2013, pois foi feriado, as atividades estavam sendo entregues no dia 04.

A professora chamou quatro alunos a frente e os parabenizaram porque acertaram todo o exercício. Posteriormente, fez a correção oral do exercício, explicando a diferença do simple present para o present continuos.

O dia estava muito quente, a professora deu tempo para que os alunos pudessem tomar água e em seguida tinham que retornar a sala, pois eles teriam prova. Os alunos fizeram a avaliação com a ajuda do dicionário.

Os alunos conversaram durante a avaliação e pediram que a professora os ajudasse. A professora falou que eles tiveram tempo suficiente para estudar, e, além disso, estavam utilizando o dicionário.

A mesma pediu que os alunos trouxessem sugestões de atividades para serem executados no “English’s Day, é um evento que acontece todo ano na escola. Os alunos que iam terminado a avaliação podiam ir embora.

A quinta e sexta aula ocorreu no dia 18 de abril de 2013, das 15h e 40min às 17h e 30min. Havia 21 alunos presente em sala. No dia 11 não teve aula porque a escola sediou um evento da prefeitura.

A professora iniciou a aula cumprimentando a turma e comentou sobre algumas notas baixas, pois já tinha ocorrido o Conselho de Classe, e ela já tinha as notas do primeiro bimestre.

A mesma comentou que os alunos não estavam dando muita importância as tarefas que ela passava para casa, por isso ficaram com notas baixas, pois essas ajudam na composição da nota final. Faz um discurso motivador e pede que os alunos não desistam que eles têm muito potencial.

Em seguida, passa um vídeo para os alunos, onde fala sobre a importância de estudar inglês, o quanto o mercado de trabalho é exigente e prioriza aquele que fala outra língua. Mostra também sobre a cultura de outros países, onde a língua materna é a inglesa.

Os alunos se mostraram muito interessados nessa aula, e interagiram entre si. Após finalizar o vídeo, a professora avisa que os alunos tragam o livro didático, pois a partir da próxima aula fará uso dele, mas acrescenta que ele não será sua única ferramenta de trabalho.

Ela também parabeniza todos os alunos que conseguiram boas notas na avaliação, cuja valeu 7 pontos. Logo após, entrega as avaliações dos alunos e faz a correção da mesma no quadro, onde os alunos a acompanha e comentam entre si sobre suas notas.



Após a correção, passa outro vídeo, onde explica o verbo to be e expressões no passado, como: yesterday, last year, last day, etc. Faz comparação de frases no passado e presente e formas interrogativas e negativas. Em seguida passa um exercício para casa e fala que eu (Maise) iria aplicar um questionário (em anexo).

Expliquei todas as perguntas do questionário, o motivo pelo qual estava ali, e apliquei o questionário. Os alunos responderam e foram embora. Decidi aplicar o questionário no último dia que assisti às aulas, para que os alunos não se sentissem influenciados pela minha presença em sala.

#### **4.2 DISCUSSÃO A CERCA DO QUESTIONÁRIO APLICADO**

A primeira pergunta do questionário: “Você estuda ou já estudou a língua inglesa em outro lugar?” nos mostrou que 47% dos vinte e um alunos que responderam já estudaram inglês em outro lugar. Isso quer dizer que quase a maioria deles já teve contato com esse idioma, antes ou durante o Ensino Fundamental.

Isso foi bem claro durante as aulas que assisti, pois percebi que a maioria dos alunos conseguia responder as tarefas, porém tinham pouco interesse na mesma.

Na segunda pergunta: “O que te dá mais prazer em aprender nas aulas de inglês?” 76% responderam que o que dava mais prazer era a conversação, sendo 4,7% leitura, 4,7% escrita e 14% gramática.

Através dessa resposta, percebe-se que a habilidade oral é a crença principal que os alunos acreditam que aprenderão inglês mais facilmente, sendo, portanto a que eles acham mais importante e interessante aprender em sala de aula.

Já na terceira: “O que te dá menos prazer em aprender nas aulas de inglês?” 28,5% responderam que o que dá menos prazer é a escrita, sendo conversação 9,5%, leitura 28,5%, aprender gramática 19% e outros 5%. Contrapondo com a segunda pergunta, percebe-se o desinteresse dos alunos por atividades que envolvam leitura e escrita, e interesse por atividades mais práticas, como a conversação.

Na quarta pergunta: “O que sua professora mais ensina nas aulas de inglês?” 80,9% responderam que o que ela mais ensina é gramática, contra, 4,9% traduzir textos com a ajuda do dicionário e 14,28% conversação. Isso implica dizer que a atividade mais ocorrente em sala é uma das que os alunos menos sentem prazer em realizar em sala de aula.

A quinta pergunta: "Por que você acha importante aprender inglês?", mostra que 47,6% acham importante aprender inglês porque acham importante aprender outra língua, 4,8% por causa do vestibular, 33,3% para ter sucesso na vida profissional e 14,3% para passar de ano.

Como pode-se perceber, a motivação mais presente por parte dos alunos é a extrínseca, ou seja, os alunos têm a crença de que a aprendizagem da língua inglesa trará algo positivo (Bergmann, 2002).

Na sexta pergunta: "Em sua opinião o que um professor de língua inglesa poderia fazer para tornar as aulas mais motivadoras?", 38% escolheram promover dinâmicas em grupo, 33,3% usar recursos multimídia (vídeos, músicas, internet, etc), 4,7% falar inglês fluentemente, 9,5% ser mais dinâmico, 9,5% trabalhar mais com conversação e 5% ensinar mais gramática.

A maioria dos alunos escolheu fazer dinâmicas em grupo e usar recursos de multimídia com a crença de que as aulas serão mais agradáveis, com um professor alegre e dinâmico. A realização de trabalhos em grupo é muito importante em sala de aula, pois promove aos alunos momentos de troca de conhecimento, favorecendo ainda mais no processo de ensino-aprendizagem, além disso, usar outras ferramentas de ensino diversifica as aulas, tornando-as mais dinâmicas e interessantes.

A sétima pergunta: "Quando o professor passa uma atividade para fazer em casa para ser entregue na próxima aula você:", 57,1% faz a atividade e leva pronta para o professor, 14,4% executa parte da tarefa e pede ajuda do professor para concluí-la, 9,5% não faz a tarefa porque não sente vontade, 9,5% não faz a tarefa porque tem outra coisa a fazer e 9,5% não faz a tarefa porque não a entende.

Como visto nessa questão a maioria dos alunos respondeu que faz a tarefa e leva para o professor, porém a outra parte respondeu que não faz a tarefa porque não sente vontade, ou porque tem outra coisa para fazer, ou porque não a atende, ou porque não consegue fazer toda tarefa sozinho.

Com isso, pode-se dizer que parte dos alunos não leva muito a sério a disciplina de língua inglesa, como comentado pelos próprios alunos, quando eles disseram que essa mesma disciplina assim como artes, ensino religioso e educação física não reprovam.

Na oitava e última pergunta: “Nas suas horas vagas você estuda inglês?”, 90,5% dos alunos responderam que não, contra 9,5% que responderam que sim. Através desse resultado pode-se mais uma vez constatar o desinteresse pela disciplina de língua inglesa, onde quase toda a turma não sente vontade de estudar tal disciplina em suas horas vagas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O aluno tem que se dá conta de sua importância em sala de aula, e perceber que é ele quem tem papel relevante nesse processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando o professor busca inovar suas aulas, mostra aos seus alunos que a língua inglesa é uma disciplina que pode ajudá-lo a ter outras visões de mundo, faz um aquecimento antes de começar a mesma, identifica os conhecimentos prévios dos alunos, dentre outras coisas, são de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

[...] O conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. (Libâneo, 1994. P. 32)

Segundo Bergmann (2002) para que o aluno se torne responsável pela sua própria aprendizagem é imprescindível que ele esteja totalmente envolvido com seus estudos e motivado para conhecer uma nova língua e uma nova cultura.

A pesquisa constatou que a principal motivação dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa é terem um retorno positivo com a aquisição da mesma.

A quinta pergunta do questionário deixou isso bem claro, quando as opções mais escolhidas foram: “para ter sucesso na vida profissional” e “porque acha importante aprender outra língua”.

É o que se denomina como motivação extrínseca, aquela que é produzida fora do indivíduo (Bergmann, 2002). Também pode-se classificar essa motivação como instrumental, cuja é a vontade de se ter um reconhecimento social ou econômico na aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo sua finalidade utilitária (Gardner, 1972 *apud* Bergmann, 2002).

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

BERGMANN, Juliana Cristina Faggio. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador.** 2002. 163 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FERREIRO, EMILIA. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais.** São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos.** São Paulo. 16ª Ed. - Loyola, 1994.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos.** In MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagens e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 59-85.

PAIVA, Daniel de Oliveira. **Levantamento de contextos de dificuldades de pronúncia do 'th' na Língua Inglesa considerando sua inteligibilidade.** Disponível em: [http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2012\\_5/levantamento-de-contextos-de-dificuldade-de-pronuncia-do-th.pdf](http://www.unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2012_5/levantamento-de-contextos-de-dificuldade-de-pronuncia-do-th.pdf). Acesso em: 24 de Jan. 2013, às 16:20.

PAULA, Luciane Guimarães de. **O Ensino da Pronúncia do Inglês e a Abordagem Comunicativa.** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/5053/5470>. Acesso em: 24 de Jan. 2013, às 14:50.

SANTOS, Rosana de Oliveira Prado; SCHOENHERR, Otília Aparecida Tupan. **Ensino da Língua Inglesa: pronúncia e ortografia na sala de aula.** Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=ENSINO+DA+L%C3%8DNGUA+INGLES+A:+PRON%C3%9ANCIA+E+ORTOGRAFIA+NA+SALA+DE+AULA&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CEAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.uems.br%2Findex.php%2Fenic%2Farticle%2Fview%2F1967%2F627&ei=iWsCUan4MYjO9QTO4GwAw&usq=AFQjCNGHcqPqGTHPh83RasHm9IYLQA1og&bvm=bv.41524429,d.eWU>. Acesso em: 24 de Jan. 2013, às 09:56.

SILVA, Flávia Christina Azeredo. **Contribuições da fonética e da fonologia ao ensino de língua estrangeira: caso das vogais altas frontais e do glide /j/ no inglês e no português brasileiro.** 2004. 157 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

