

Motivação e aprendizagem de língua inglesa: o caso de uma escola rural do estado do Tocantins

Motivation and learning of English language: the case of a rural school in the state of Tocantins

Evilmara Resende Casimiro¹

Universidade Federal do Tocantins

Larissa de Pinho Cavalcanti²

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Os moradores da zona rural são muitas vezes estigmatizados por residirem em um local desprivilegiado em relação ao contexto urbano. As caracterizações desse ambiente e o contexto socioeconômico dos aprendizes têm grande influência no fator motivacional do aprendizado uma Língua Estrangeira. São indicados, muitas vezes, nos livros didáticos de língua inglesa uma linguagem e uma cultura diferente da utilizada em suas localidades de origem. Este artigo tem como objetivo geral de analisar as crenças de alunos de Língua Inglesa em uma escola rural acerca de seu aprendizado. Em particular, verificar os fatores motivacionais (ou falta deles) em aprender a Língua Inglesa. Na metodologia de pesquisa quantitativo-qualitativa de campo, são levantadas informações sobre os aprendizes através de dois questionários. Dessa forma, a pesquisa procurou identificar as necessidades reais de aprendizado a partir da visão dos alunos e o que acreditam ser importante para o ensino de Língua Inglesa. Nosso trabalho fundamenta-se em Harmer (1985, 2009), Vygotsky (1993), Brown (2001) entre outros.

Palavras-chave: Motivação; Escola rural; Língua Inglesa; Tocantins.

Abstract: Residents of rural areas are often stigmatized because they live in an underprivileged local to the urban context. The characterization of this environment and the socioeconomic context of learners have great influence on the motivational factor of a Foreign Language. Textbooks of English often indicate a different language and culture from the one used in their localities of origin. This paper has as main objective to analyze the beliefs of students about the learning of English in a rural school. In particular, we investigate the motivational factors (or lack thereof) in learning the English Language. In a quantitative-qualitative methodology questions are raised about the learners through two questionnaires. Thus, the research sought to identify the real learning needs from the students' point of view and what they believe to be important for the teaching of the English Language. Our work has theoretical foundation in the works by Harmer (1985, 2009), Vygotsky (1993), Brown (2001) among others.

Keywords: Motivation; Rural school; English Language; Tocantins.

Recebido em 01 de julho de 2022

Aprovado em 05 de setembro de 2022.

¹ Mestra em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Tocantins. maraevil3@hotmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Pernambuco. laracvanti@gmail.com

Introdução

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2006) ainda que o campo abrigue somente 13% dos estudantes brasileiros, metade das escolas brasileiras está localizada na esfera rural. Entretanto, a média de tempo em que um aluno permanece na sala de aula neste meio é de apenas 04 anos, em oposição ao aprendiz das cidades, que contabiliza 07 anos.

Diante disso, os PCNs (BRASIL, 1997) abordam todos os aspectos relevantes no ensino da Língua Estrangeira (doravante³ LE), sendo citadas as diversas contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, tais como expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido. No que se refere aos objetivos do ensino da LE, é importante que primeiro se delimite uma visão de linguagem mais ampla, vinculada aos contextos socioculturais aos quais se relaciona e que se considerem os conhecimentos prévios e a “bagagem” cultural que cada aluno possui para que se possa relacionar o que se aprende ao que já se sabe.

O desejo de realizar essa pesquisa surgiu da necessidade de, junto aos alunos de Ensino Médio de uma escola em ambiente rural, verificar os fatores motivacionais (ou falta deles) com relação à Língua Inglesa (LI). Assim, a pesquisa buscou descobrir quais as verdadeiras necessidades de aprendizado a partir da visão dos alunos e o que os mesmos julgam mais importante para o ensino de Língua Inglesa. Outro propósito a ser atingido, a partir dessa análise, é suprir as necessidades motivacionais dos alunos, apresentando possíveis causas para os problemas enfrentados por professores e alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa buscou seu alicerce acerca da aquisição da aprendizagem de uma segunda língua em Skinner (1957), em Chomsk (1998) e outros. A respeito da motivação consultamos Harmer (1985, 2009), Vigotsky (1992), Brown (2001) e outros. Para fundamentação da aprendizagem em zona rural buscamos a teoria de Charlot (2000), BRANDÃO apud MUNARIM (2010) dentre outras.

³ Deste ponto em diante será muitas vezes abreviada a palavra.

1. Aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira

Há inúmeras teorias que tratam sobre o aprendizado da Língua Estrangeira. Dentre as diversas perspectivas, destacarei aqui a behaviorista, a inatista e a cognitivista com enfoque nas características e as relações de ensino/aprendizagem de línguas.

A teoria behaviorista, desenvolvida por B.F. Skinner, em 1957, a partir da publicação da obra *Verbal Behavior*, fundamentava-se na noção que o aprendizado se dava por meio de imitação, repetição, reforço (ou *feedback*) e formação de hábitos. Grande parte das pesquisas behavioristas foi feita com animais, porém com resultados estendidos aos humanos nos aspectos dos processos de aprendizagem de língua. Hipoteticamente, as crianças imitavam a língua produzida por aqueles com quem conviviam e recebiam um *feedback* positivo por sua tentativa, o que poderia tomar a forma de um cumprimento. Segundo Skinner (1957, p. 81), “em todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço”.

Nesse sentido, a quantidade e a qualidade da língua ouvida pela criança e a firmeza do *feedback* recebido são, à primeira vista, indispensáveis na descrição do comportamento verbal. Para os behavioristas, então, a imitação e a prática eram os primeiros processos desenvolvidos na aquisição da linguagem. Como consequência, qualquer habilidade exige a formação de hábitos, ou seja, para aprender torna-se essencial a criação de variadas eventualidades do par estímulo-resposta que são reforçadas pelo *feedback*.

Considerando o ensino de língua estrangeira, a teoria behaviorista nos revela duas conclusões: a) prática levaria à perfeição, ou seja, o aprendizado irá acontecer sempre que existir a imitação e a repetição de uma mesma estrutura; b) professores precisaram orientar o ensino para as estruturas um tanto difíceis, com enfoque nas diferenças entre a língua materna (L1) e a segunda língua (L2). Por exemplo, enquanto os falantes de inglês recorrem ao verbo *to be* para falarem quantos anos têm, os do português usam o verbo **ter**; porém, para dizer a nacionalidade, ambas as línguas usam o verbo “ser” (no inglês, *to be*).

Fig. 1: Exemplos de estruturas divergentes e convergentes em L1 e L2

<p><i>I am 29.</i> → Eu tenho 29. <i>I am Brazilian.</i> → Eu sou brasileiro.</p>

Fonte: GALEFFI, D. A. (2003). Adaptação: CASIMIRO, E. R. (2019)

A teoria behaviorista, porém, foi fortemente abalada, em 1959, quando Chomsky e outros teóricos publicam críticas à obra de Skinner. Chomsky desenvolve sua crítica ao behaviorismo a partir da noção de que é possível ao falante apreender, produzir e reconhecer frases aceitáveis em sua língua, mesmo sem tê-las escutando antes. Ou seja, a partir de meios finitos, um sistema finito de regras, produz-se um número infinito de frases (Chomsky, 1998, p. 79).

Chomsky justificou que o ser humano já nasce pré-disposto a aprender uma língua, ou seja, há uma faculdade inata que permite às crianças aprender sua língua nativa quando expostas a elas. O conceito de Gramática Universal e pesquisas a ele relacionadas tiveram um profundo impacto sobre as teorias de aquisição de segunda língua.

A perspectiva cognitivista, por sua vez, tem como colaboradores para seu surgimento cientistas computacionais, psicólogos, linguistas e filósofos que partilham da visão de que a mente humana pode ser comparada a um computador (LIGHTBOWN & SPADA, 1993). As atividades criadas a partir dessa teoria consideram que o aluno tem um papel participativo no processo de aprendizagem e não certificam a ele a posição de mero receptor de informações. Há, nesse sentido, a reprodução de situações reais de comunicação e espera-se que o aluno seja capaz de adotar estratégias que lhe permitam alcançar os objetivos propostos.

Ao contrário dos behavioristas, os cognitivistas reconhecem que, no processo de aprendizagem, o erro é o indicador de que o aluno está construindo a competência comunicativa na língua estrangeira. Richards (2006), considera o aprendizado da língua como sendo:

Um processo gradual de demanda o uso criativo da língua e envolvem tentativas e erros. Embora os erros sejam vistos como um produto natural da aprendizagem, objetivo final é que (o aluno) esteja apto a usar a língua de forma precisa e fluente (RICHARDS, 2006, p.9).

Essas diferentes perspectivas levam a crer que o estudo da aquisição da língua fez nascer não apenas novas teorias, mas novas formas de ensinar e aprender. Dessa forma, os professores tomam, mesmo inconscientemente, posições em relação a essas diferentes

teorias e formulam estratégias didático-pedagógicas consistentes com as mesmas. Mais recentemente, os profissionais passaram a prestar atenção no fenômeno da motivação.

2. Motivação em LE

Um dos aspectos interessantes com relação ao ensino-aprendizagem de uma LE é a motivação dos alunos. Procurando entender a motivação, encontra-se uma variedade de interpretações originadas em linhas de pensamento diferentes. Entre as teorias que descrevem o comportamento humano, Dörnyei (1994) cita a corrente individualista, isto é, aquela que considera apenas o indivíduo, sem o contexto social; e a corrente social, que desconsidera a agência individual para se concentrar nos padrões comportamentais pelas atitudes sociais do indivíduo. Os tipos de motivação são nomeados na literatura a partir daquilo que leva o indivíduo a motivar-se; por exemplo, a motivação para o trabalho ou para a aprendizagem.

Segundo Brown (2001), há três grandes teorias para a motivação. A primeira está relacionada à origem da motivação e ao poder da autorrecompensa, diz respeito aos impulsos inatos do ser humano. Desenvolvida por Brown (2001, p.35) essa motivação pode ser analisada a partir de seis categorias: exploração, manipulação, atividade, estímulo, conhecimento e realce do ego. A segunda grande teoria defende que o aluno se empenha na realização de uma tarefa apenas quando lhe são atribuídas recompensas em caso de sucesso, isto é, supre-se uma necessidade. Finalmente, a terceira teoria da motivação enfatiza o contexto social e prega que cada pessoa tem sua própria forma de motivar-se.

A motivação não é, portanto, a soma de uma série de fatores internos e externos, mas, fatores internos influenciados pelo meio e que levam o aprendiz a querer aprender. Nesse sentido, opera-se a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. A motivação extrínseca trata da busca da aprendizagem como meio de alcançar um objetivo, recompensas ou evitar algum castigo. Esse tipo de motivação tem origem fora do indivíduo, fundamentada na obtenção de resultados positivos. Já a motivação intrínseca sugere que:

Não há recompensa aparente exceto a atividade por ela mesma. As pessoas parecem se envolver nas atividades pelos seus próprios motivos e não porque a atividade as levará a alguma recompensa... Comportamentos motivados intrinsecamente são movidos por recompensas internas, sentimentos de competência e autodeterminação (BROWN, 2001, p.88).

De acordo com Vygotsky, o professor será o direcionador da construção da motivação do discente, sendo esta, um dos pilares para um bom clima em sala de aula. O docente deve conhecer de que modo o aluno aprende e usar de habilidades de ensino, para que assim a aprendizagem seja como o ato de conquistar algo importante para si mesmo.

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 102).

Portanto, é necessário que o professor não seja um mero reprodutor das lições ditadas por materiais didáticos, mas contribua para transformação do mundo social dos seus alunos. A interação entre ambos é necessária para adaptar o aluno no processo escolar. Querer saber e ter o desejo de aprender são fatores essenciais para que o aluno possa adquirir conhecimento.

3. Zona rural e suas peculiaridades

O Brasil é um país de dimensões continentais e cada região agrega diferentes valores, caracterizando uma nação de diversidade. Essa diversidade se estende, também, ao cenário da educação: há discrepâncias dentro das grandes cidades entre escolas de periferia e escolas mais centrais, o que torna ainda mais saliente os contrastes entre o ambiente rural e urbano. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP - 2007, p.29), ao passo que 75,9% das escolas urbanas são equipadas com microcomputadores, apenas 4,2% da zona rural conta com este recurso. De outro modo, nota-se ser predominante a precariedade ou inexistência de ambientes como biblioteca, laboratório e quadras de esporte nas escolas rurais.

No ano de 1996, a aprovação da lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promoveu, do ponto de vista legal, melhorias significativas na educação brasileira e em especial na do campo. O documento institui:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996: art. 28).

Segundo Brandão “a rigor, não existe educação rural: existem fragmentos da educação escolar-urbana introduzidos no meio rural” (apud MUNARIM, 2010, p.15). Este autor torna claro de que é necessário reconsiderar o modo como vem sendo tratada a educação no meio rural. Além disso, corrobora a hipótese de que a fixação de escolas na zona rural sem outros investimentos, em áreas sociais, por exemplo, contribuiu para uma alteração entre os resultados obtidos pela educação no campo e na cidade. Todavia, o que se presencia é a não existência da educação rural, isto é, o que existe é a inserção de fragmentos da educação urbana no meio rural (apud MUNARIM, 2010, p.15).

A esse cenário complexo e desfavorável, agrega-se a convicção propagada entre os especialistas da área de educação, que pode ser aplicada aos próprios alunos e seus pais, de que, no Brasil, não se aprende uma língua estrangeira na escola pública (HITOTUZI, 2007). O pressuposto é de que haja falta de motivação por parte dos alunos em estudar uma Língua Estrangeira na Escola Pública e ainda mais em zonas rurais, uma vez que na Escola Pública: (1) não se aprende a falar línguas estrangeiras; (2) a metodologia do professor não é estimulante; (3) o material é inadequado; (4) o aluno não percebe a importância de se aprender uma língua estrangeira; (5) há falta de equipamento adequado; e (6) as turmas são numerosas.

Admitindo-se a lógica dessa generalização, mesmo que haja o desinteresse dos alunos de zonas rurais de aprender línguas estrangeiras na Escola Pública há de se indagar sobre que estratégias de ensino podem contribuir para a geração ou aumento de motivação, não obstante os desafios ligados ao universo dos estudantes brasileiros de áreas menos desenvolvidas. Charlot (2000, p.68) considera que embora a função central da escola seja instruir, ela também é um espaço de vida. Para este autor, qualquer que seja a figura do aprender, o espaço de aprendizado é um espaço-tempo partilhado com outros e o que está em jogo nesse espaço tempo não é unicamente epistêmico e didático, mas relações com os outros e relações consigo próprio e conclui que “analisar este ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária”.

4. Metodologia

Tendo em vista o explanado, nossa pesquisa se propôs analisar a motivação dos alunos de uma escola pública da área rural do estado do Tocantins para o aprendizado de língua inglesa. A escola situada no distrito Vila Brasil pertencente à cidade Porto

Nacional, a 22km do núcleo urbano da cidade, e não há outra escola que atenda a escolaridade desses alunos na região.

A escola, à época da pesquisa, em 2014, contava com um total de 11 professores, 07 salas de aulas, (02 estão interditadas), abrangendo as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Há nessa escola um quantitativo pequeno de alunos por sala, em média de 12 a 33. Todos os professores são formados por universidade.

Em termos de estrutura física, a escola oferece: 02 banheiros, Laboratório de informática que não funciona, biblioteca, 01 Data show funcionando, 01 aparelho microsistema, uma caixa de som, 04 TVs (02 funcionando), 04 aparelhos de DVD, quadra de esporte do lado da escola, porém não pertence à mesma. Os profissionais para lidar com os equipamentos são os próprios professores e a bibliotecária está quase sempre de licença médica.

Para a pesquisa, contamos com a turma do 1º ano do Ensino Médio, formada de 21 alunos, dos quais 20 frequentam assiduamente. Para conhecermos melhor o perfil de cada aluno, os mesmos preencheram um questionário socioeconômico antes do questionário voltado para a pesquisa sobre motivação propriamente dita. Nesse questionário, perguntamos acerca do grau de formação dos pais, local de moradia dos alunos, meio de transporte utilizado e acesso às tecnologias da comunicação como Internet ou telefonia celular. No dia da coleta de dados, 19 dos 21 alunos estavam presentes.

Para avaliar os fatores motivacionais que influenciam o sucesso escolar dos alunos, visando à melhoria da atual situação do ensino da Língua Inglesa na rede pública rural de ensino dos alunos, pedimos que os mesmos respondessem outro questionário com 10 perguntas. Na primeira pergunta, indagamos acerca da importância do aprendizado de LE para a formação dos alunos, de modo que os mesmos foram orientados a escolher uma das cinco alternativas de resposta. O objetivo dessa pergunta foi para verificar a consciência desses alunos acerca da relevância de se aprender uma LE.

A próxima pergunta baseou-se na utilidade prática que a Língua Inglesa tem para eles. Na terceira questão, foi investigado se o livro didático de Língua Inglesa usado na escola deles tem contribuído para a motivação do aprendizado. Perguntar sobre o livro didático é relevante porque pode indicar se este está condizente com a realidade da turma e se ajuda ou não no aprendizado da LE.

No questionamento seguinte, os alunos responderam sobre o interesse em aprender uma Língua Estrangeira, isto é, perceber se a disciplina curricular atrai a atenção ou é meramente mais uma matéria em que são obrigados a estudar.

A quinta pergunta foi proposta para os alunos completarem a sentença com uma das alternativas. Formulada na estrutura “estudar inglês é chato/ difícil porque...”, a questão permite investigar uma possível antipatia à disciplina. Essa mesma proposta permanece para o sentido oposto, isto é “estudar inglês é bom/divertido porque...” com o objetivo de saber a simpatia com relação à matéria.

A sétima pergunta retoma o acesso dos alunos à Língua Inglesa, sendo possível marcar mais de uma alternativa. Quanto à questão oito, o aluno deveria atribuir uma nota de 0 a 10 às atividades que poderiam ser feitas em aula e, assim, desenvolver sua motivação. As opções foram dadas pelo questionário foram: filme, música, leitura de livros de estória, teatro em inglês e brincadeiras em sala de aula.

A penúltima questão retoma um dos esforços da professora pesquisadora em contextualizar culturalmente o ensino de língua inglesa na escola, e pergunta dos alunos que eventos similares poderiam ser feitos e que os motivariam a aprender a língua inglesa. Por fim, a décima indagava acerca da existência de um horário específico para o estudo de inglês.

Em seguida, apresentaremos as respostas dos alunos ao questionário socioeconômico, ao questionário da motivação, e nossas considerações a respeito dos alunos, os fatores de sua motivação,

5. Análise e discussão

A tabela abaixo resume os dados quantitativos das principais perguntas do questionário. Nossos comentários, logo em seguida, são responsáveis pelas respostas às perguntas mais subjetivas e nossa caracterização da turma na qual a pesquisa foi feita.

Tabela 01. Dados objetivos do questionário socioeconômico

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Turma A
Sexo	M	63,2%
	F	36,8%
Idade	Menos de 15	5,3%
	15	36,8%
	16	21%
	17	21%
	-18	10,5%
	Mais de 18	5,3%
Área na qual reside	Zona rural	100%
Reside com	Pais	79%
	Parentes	21%
Residência na zona rural	Alugada	73,7%
	Própria	10,5%
	Outros	15,8%
Trabalha ou trabalhou	Sim	73,7%
	Não	26,3%
Transporte para a escola	Van escolar	57,9%
	Pé	36,8%
	Carro ou moto	5,3%
Escolaridade do pai	Analfabeto	5,3%
	Fundamental	36,8%
	Ensino médio	10,5%
	Ensino Superior	5,3%
	Pós-Graduação	5,3%
	Não soube informar	36,8%
Escolaridade da mãe	Analfabeto	5,3%
	Fundamental	47,4%
	Ensino médio	21%
	Ensino Superior	5,3%
	Não soube informar	21%
Recebe auxílio financeiro governamental?	Sim	68,4%
	Não	31,6%
Celular?	Sim	94,7%
	Não	5,3%
Computador?	Sim	79%
	Não	21%
Internet?	Sim	89,5%
	não	10,5%

Fonte: CASIMIRO, E.R. (2013)

Em outras perguntas, os alunos observaram residir em fazendas, sítios ou chácaras – mais tipicamente associados à zona rural. Ainda consistente com a situação de habitação na zona rural, 15,8% dos alunos observaram não morar em local alugado ou

próprio, mas moram de favor em residências alheias, pois seus pais trabalham como caseiros, cuidando das residências dos patrões, e, assim, habitando o local com suas próprias famílias.

Quando questionados sobre os tipos de trabalhos já realizados pelos sujeitos, predominaram ofícios ligados à agricultura, campo ou fazenda, ou à pesca (64,2%), um número razoável (14,3%) já trabalhou em atividades informais como feirante, pintor ou encanador e um número menor (5,3%), afirma trabalhar no lar, ainda que sem remuneração.

Ao serem questionados sobre os acessos e usos do computador, os alunos que possuem acesso ao equipamento revelaram usá-lo para a escola ou lazer (36,8%), fins diversos (36,8%) e, ainda, para atividades profissionais (5,3%).

Considerando os dados quantitativos e sobre a turma, de modo geral, em termos socioeconômicos, buscamos compreender quais são as dificuldades apontadas para o processo de ensinar e aprender LE na escola ambientada em zona rural. Observa-se a heterogeneidade da turma no critério etário, em particular para alunos fora da faixa para o primeiro ano do Ensino Médio. Quando questionados se trabalham ou já trabalharam a maioria respondeu que sim, sendo um quantitativo negativo para a formação escolar desses alunos, pois enquanto deveriam estar estudando, necessitam do labor.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais, a maioria tem Ensino Fundamental ou o filho desconhece. Esse fator pode ser considerado no sentido desses alunos não terem ajuda dos pais nos deveres e trabalhos escolares, pois estes não têm a instrução necessária para participar da vida escolar do filho.

Diante disso, uma parcela significativa desses alunos recebe auxílio financeiro governamental, ou seja, pertencem à classe menos favorecida e necessitam de apoio de capital. Grande parte dos sujeitos possui aparelho celular e têm acesso à Internet. Assim, as tecnologias não se distanciam do mundo em que estão inseridos, mesmo que fazem parte de um contexto rural, a maioria participa do mundo globalizado e informatizado, porém, com acesso limitado em virtude das áreas de sinal de rede.

Para relacionarmos a caracterização do aluno da zona rural com o aprendizado de línguas, recorreremos às respostas dos alunos ao segundo questionário. Partindo da relevância do aprendizado de língua inglesa, 57,9% dos alunos acreditam na relevância da língua para o mercado de trabalho, ao passo que 36,8% defendem o valor da língua inglesa para a formação geral do sujeito, e apenas 5,3% não conseguiu definir um fator

de relevância para a língua inglesa. Nesse sentido, percebe-se que a maioria tem consciência de uma relevância em se aprender a língua inglesa no sentido profissional e pessoal.

Um possível desdobramento da relevância da língua, pensando em termos de motivação extrínseca, para suprir uma necessidade do ser humano, é associar um possível uso da língua. Para 57,8% dos alunos, a língua estrangeira é uma forma de ter acesso a outros conhecimentos, mas há também aqueles que pensam em uma possível viagem ao exterior (21%) ou exames vestibulares (15,7%). Apenas 5,3% dos alunos marcaram a possibilidade de aprender músicas internacionais como objetivo a ser associado ao aprendizado de língua inglesa. Nenhum aluno considerou a aprender a LE para se sentir importante ou se dar bem na vida.

Já na relação com o material didático de língua inglesa, adotado pela escola, o expressivo percentual de 89,5% dos alunos alega ser uma ferramenta motivacional para a aprendizagem, enquanto 10,5% são ambíguos. Então, a maioria não tem rejeição ao livro adotado pela escola, pelo contrário, eles aceitam as atividades propostas pelo livro, assim como, adquirem conhecimento através deste.

No intuito de verificar o interesse na língua estrangeira, 57,8% dos alunos tem interesse, mas alegam dificuldades em assimilar os conteúdos. Desse percentual 63,6% tem interesse por gostar da língua. Apenas 5,3% não tem opinião formada sobre o assunto. Tais dados indicam que nesta escola, não há um distanciamento entre os alunos e a disciplina de Língua Inglesa, pois há interesse nas aulas da LE. A existência de dificuldades revela que as propostas de ensino precisam ser repensadas para melhor direcionar os alunos e diminuir os obstáculos em termos motivacionais.

A quinta e a sexta pergunta foram elaboradas com a mesma estrutura e propósito, mas a partir de alegações contraditórias. Para os alunos, os elementos desmotivadores do aprendizado de língua estrangeira são a pronúncia das palavras (47,3%), a compreensão das mesmas (31,5%) ou, ainda, a falta de envolvimento afetivo com a atividade do estudo (21%). Já para a sentença afirmativa, novamente é a relevância da língua para usos futuros que fazem 78,9% dos alunos acharem inglês divertido ou positivo; ao passo que 10,5% apreciam escutar música internacional, enquanto outros 10,5% associam a língua a jogos de videogame.

A sétima pergunta retoma o acesso dos alunos à Língua Inglesa, sendo possível marcar mais de uma alternativa. A maioria, 73,68% respondeu que têm contato com a

Língua Inglesa através de filmes, programas de TV, músicas, jogos de videogame ou computador. Nenhum aluno se mostrou privado de acesso. Esse contato é adquirido de maneira sublime, pois é visível a soma de dificuldades no aprendizado da LI.

Já a oitava questão pedia sugestões de usos possivelmente motivadores por parte dos alunos. Em ordem de predominância, as atividades ficam então classificadas: filme, música, brincadeiras em sala de aula, livros de estória e teatro.

Dentre as sugestões de atividades extrassala que possam formar um vínculo cultural e lúdico com a língua inglesa, os alunos apontaram preferência por eventos “karaokê”, ou, ainda, festivais de música, teatro ou dança: mostrando como a cultura e o envolvimento prático em atividades culturais pode atuar na motivação para o aprendizado.

Por fim, uma das formas de verificar a motivação intrínseca é verificando a existência de um momento dedicado ao estudo da língua exclusivamente, assim como é de se esperar que ocorra para as demais disciplinas do currículo escolar. De acordo com o explicado pelos alunos, 68,6%, apenas estudam em dias alternados; 15,7% apenas antes da prova; e 15,7% não possuem horário para estudar. Salientamos que, para a resposta da maioria, é possível que tenham associado aos dias de aula de inglês na escola, assim sendo, não haveria estudo em horário fixo além do garantido pela escola.

Com base nesses dados, pode-se fazer um exame e algumas reflexões a respeito do estudo. Em termos socioeconômicos as dificuldades encontradas no ambiente em que vivem são evidentes. A residência da maioria fica distante da escola, o que os obriga a fazer uso do transporte escolar; de outro modo, os alunos têm de trabalhar ainda muito novos para ajudar no financeiro da casa. Outro aspecto é o grau de escolaridade dos pais que, geralmente, não podem dar um auxílio quanto aos conteúdos ministrados. Entretanto, esses aprendizes possuem acesso às tecnologias, sendo um meio de não ficar fora do mundo globalizado e uma maneira de ter contato com a LE, afinal ela está presente nos meios tecnológicos.

Quanto ao fator da motivação pode-se verificar que não há um distanciamento entre os alunos e a disciplina de Língua Inglesa e que eles reconhecem a importância da LE, mas que ainda enfrentam dificuldades em aprender e assimilar aos conteúdos a vivência que eles possuem. A maioria dos alunos acredita que a Língua Inglesa seja útil para ter acesso a outros conhecimentos, e isso justifica o interesse dos alunos em aprender a LE no sentido profissional e pessoal. Dessa forma, pode-se notar que a motivação desses

alunos provém de fatores externos à sala de aula, caracterizando, conforme Harmer (1985, p.7), a chamada motivação extrínseca. Salienta-se que os alunos em sua maioria gostam de inglês, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, a disciplina atrai-os.

Considerações Finais

Diante das análises e reflexões realizadas a partir dessa pesquisa, podemos verificar os fatores motivacionais em estudo são de ordens internas e/ou externas. Analisamos os aspectos que motivam os alunos a alcançarem seus objetivos. No caso estudado, a necessidade de ser bem-sucedido e ter um bom emprego desempenham um papel essencial do aprendiz em adquirir a LE devido à necessidade de inteirar-se ao mundo globalizado.

Essa pesquisa foi de relevância, uma vez que, conhecemos melhor os alunos e detectamos que mesmo que o contexto em que estão inseridos poderia ser negativo para a visão dos mesmos em relação ao futuro, ao contrário, visualizam um crescimento profissional e como ser humano. Assim, pode-se afirmar que esses alunos querem adquirir o conhecimento da LE, e que suas dificuldades se dão quanto ao sistema linguístico, em função das diferenças de escrita e de sons que têm a LE da língua materna.

Nesse contexto, podemos pensar também nos pressupostos de Vygotsky (1993), de acordo com os quais o Professor deve buscar métodos que venham aguçar a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), o verdadeiro aprendizado e a motivação necessária que os alunos precisam para sentirem poucas dificuldades com a LE. O professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento e sim revelar que o contexto é essencial para que o estudo da língua se torne significativo. Então, não basta só que esses alunos adquiram os conceitos estruturais da LE, mas esse saber faça sentido para sua vida e seu aprendizado. Torna-se, portanto, fundamental que o professor conheça a realidade em que os aprendizes estão inseridos para que saiba como lidar e como manifestar a produção do conhecimento dentro de suas vivências.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, Sp: Editora Loyola, 6ª edição, março de 2003.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 20-12-96

_____. (2007). *Miolo1 A Educação no Brasil Rural_29_05.pmd* – Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+rural/6f20b4f1-a40e-4d78-baea-a1f63f191041?version=1.3>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. (2006). *Panorama da Educação do Campo* - Portal do MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacaodocampo Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy*. 2 nd ed. San Francisco: State University, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e da mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Trad.de Lúcia Lobato. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998. (p. 17-38).

GALEFFI, D. A. (2003). *Teorias de aprendizagem de segunda língua*. Adap.: CASIMIRO, E. R. (2019). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13424/13424_4.PDF> Acesso em: 21 jul. 2019.

HARMER, Jeremy. Learners. In: _____ *How to Teach English*. New York: Longman, 2009.

_____, Jeremy. Why do the people learn languages? In: _____ *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman, 1985.

HITOTUZI, Nilton Varela. *Drama – Processo: Motivação para aprendizagem de Língua Estrangeira na zona rural do interior do Estado do Amazonas*. In: Revista eletrônica Aboré, Manaus, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_3/Nilton%20Varela%20Hitotuzi.pdf>. Acesso em 11 jun. 2014.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford, 1993.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SKINNER, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral. *A hipótese da neutralidade teórica e os objetos de aprendizagem para o ensino da língua inglesa: Um estudo de caso*. PUC – RIO, Rio de Janeiro, mai. 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13424@1&msg=28#>. Acesso em: 16 mai. 2014.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Pontes, 1993. p.102.