

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

FERNANDA FERREIRA DE ARAÚJO RIBEIRO

**MOTIVAÇÃO E IDENTIDADE DE ESTUDANTES DA REDE  
PÚBLICA PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

Mariana – MG  
2020

FERNANDA FERREIRA DE ARAÚJO RIBEIRO

**MOTIVAÇÃO E IDENTIDADE DE ESTUDANTES DA REDE  
PÚBLICA PARA O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos  
Andrade Sól

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada – interface  
entre práticas e teorias

Mariana – MG  
2020

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R484m Ribeiro, Fernanda Ferreira de Araújo.  
Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o  
aprendizado de língua inglesa. [manuscrito] / Fernanda Ferreira de Araújo  
Ribeiro. - 2020.  
113 f.: il.: color., gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Estudos da Linguagem.  
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Motivação na educação. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3.  
Linguística aplicada. 4. Aprendizagem. I. Sól, Vanderlice dos Santos  
Andrade. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.111(07)(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 - 2164



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro**

### "Motivação e Identidade de Estudantes da Rede Pública para o Aprendizado de Língua Inglesa"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 15 de dezembro de 2020

#### Membros da banca

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Prof. Dr. Jose Luiz Vila Real Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP  
Profa. Dra. Natalia Fontes de Oliveira - Universidade Federal de Viçosa - UFV

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sol, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 15/12/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Vanderlice dos Santos Andrade Sol, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/01/2021, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0117474** e o código CRC **79FF91BF**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.009477/2020-08

SEI nº 0117474

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)

Aos meus pais, Lia e Edivaldo, para sempre no meu coração.

## Agradecimentos

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois me deu a vida e também aos meus queridos pais, Lia e Edivaldo, *in memoriam*, tão incentivadores do meu aprendizado. Agradeço ao meu esposo Alex, e as minhas filhas Isabela e Ana Beatriz, minhas queridas, amadas e belíssimas fontes de inspiração.

Sou muito grata à minha queridíssima orientadora, Profa. Dra. Vanderlice, pela disciplina, conselhos, orientação, disponibilidade e motivação para a conclusão deste trabalho.

Sou grata, também, a estrutura da Universidade Federal de Ouro Preto, que, ao ofertar um curso como este, gratuito e de qualidade, proporciona aos seus alunos a oportunidade para aquisição de um grande aprendizado.

À generosidade dos docentes da UFOP que dividiram seus conhecimentos comigo, agradeço especialmente também ao corpo técnico desta universidade, do qual eu orgulhosamente faço parte.

E, claro, muito obrigada em especial aos companheiros de jornada: Carlos, Michele, Rubia e Raquel, sem vocês, provavelmente, eu não teria conseguido chegar ao final deste grande desafio.

Um forte agradecimento à escola que me acolheu, a professora participante da pesquisa, aos alunos e seus pais, que me permitiram realizar este estudo. A escola pública brasileira precisa do olhar atento dos pesquisadores para somar esforços na busca constante de um ensino público de qualidade para todos que precisam.

Agradeço muito a todos os mestres da Língua Inglesa que eu tive ao longo de minha vida, aqui no Brasil e no curto período em que estudei na Inglaterra. Aprender um novo idioma é uma excelente oportunidade de aprimoramento, proporcionando a satisfação de poder conhecer novos lugares, novas culturas e pessoas diferentes que sempre vão nos enriquecer enquanto pessoa. Fico muito feliz por tido esta oportunidade e por querer sempre aprender mais e mais.

Este trabalho foi um grande desafio em meio a tantas turbulências que tomou conta de minha vida nos últimos anos. Concluí-lo é resultado de imenso esforço e colaboração daqueles que me cercaram neste período. Dias de muito estudo, noites sem dormir, mas com certeza valerá a pena.

Por fim, quero agradecer muitíssimo a Ouro Preto, cidade patrimônio da humanidade, que é e sempre será meu lar, que me inspirou com suas manhãs nubladas, suas montanhas verdes, seus cafés quentinhos e tantas pessoas interessantes, diferentes e que sempre me acolhem tão bem. Volto sempre, pois é também minha casa.

A felicidade que sinto ao concluir este ciclo é enorme, principalmente; por ser parte de um dos maiores sonhos de minha vida.

Muito obrigada!

Se cada língua tem um jeito único de se falar, é na palavra que nos fazemos humanos, com identidade, cheiro, cor e tantos outros traços. Experimente, saboreie encantar o mundo pela palavra. (Rubem Alves)

## Resumo

Esta pesquisa de mestrado intitulada “Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o aprendizado de língua inglesa” analisa a motivação e a identidade dos estudantes dos 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, moradores da cidade da região dos Inconfidentes. Pretendeu-se compreender o aprendizado da Língua Inglesa no ambiente escolar por meio do uso de instrumentos de pesquisa, dentre eles, questionários, entrevistas semiestruturadas e narrativas visuais, que foram elaboradas pelos discentes em seu ambiente de estudo. Buscou-se com a aferição e análise destes instrumentos, o entendimento de quais seriam os fatores determinantes para a motivação e a desmotivação dos discentes em sala de aula, bem como, a percepção de suas identidades como estudantes de Língua Inglesa, ampliando-se, assim, a compreensão das características da aprendizagem de Língua Inglesa em sala de aula. A análise dos fatores motivacionais destes estudantes foi feita com base nas teorias da motivação relacionadas à Linguística Aplicada, principalmente Dörnyei (1994) (2005) (2011), Oxford e Shearin (1994), Norton, Boni (2000), Gardner (2001), com a utilização de alguns procedimentos da análise do discurso, e com procedimentos da análise das narrativas visuais, para que, desse modo, a pesquisadora pudesse estimular o debate sobre quais seriam os fatores fundamentais ao fomento da aprendizagem e à manutenção do interesse e, conseqüentemente, propiciar uma maior permanência dos discentes em salas de aulas potencializando-se assim o aprendizado, esta análise final baseou-se em categorias que relacionou dizeres dos participantes, narrativas visuais elaboradas com a teoria base deste estudo.

**Palavras chaves:** linguística aplicada; motivação; identidade; aprendizagem; língua inglesa

## **Abstract**

This master's research entitled "Motivation and identity of public school students for learning English" analyzes the motivation and identity of students in the 6th and 9th grades of elementary school, living in a city of the Region of Inconfidentes. It was intended to understand the learning of the English language in the school environment through the use of research instruments, among them, questionnaires, semi-structured interviews and visual narratives, which were elaborated by the students in their study environment in a public school. With the measurement and analysis of these instruments, we sought to understand what would be the determining factors for the motivation and demotivation of students in the classroom, as well as the perception of their identities as English language students, expanding, thus, understanding the characteristics of English language learning in the classroom. The analysis of the motivational factors of these students was based on the theories of motivation related to Applied Linguistics, with the use of discourse analysis procedures, and with procedures for the analysis of visual narratives, so that, the researcher could stimulate the debate on what would be the fundamental factors for the promotion of learning and the maintenance of interest and, consequently, provide a greater permanence of students in classrooms, thus enhancing learning.

**Key words:** applied linguistics; motivation; learning; english language.

## **Lista de Abreviaturas**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua inglesa
LE	Língua estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

## Lista de Quadros

Gráfico 1 – Gênero dos discentes da turma escolhida no 6ºano do ensino fundamental	60
Gráfico 2 – Gênero dos discentes da turma escolhida no 9ºano do ensino fundamental	60
Gráfico 3 – Uso da LI fora da escola para meninas no 6ºano do ensino fundamental ...	61
Gráfico 4 – Uso da LI fora da escola para meninos no 6ºano do ensino fundamental .	61
Gráfico 5 - Uso da LI fora da escola para meninas no 9ºano do ensino fundamental ....	62
Gráfico 6 - Uso da LI fora da escola para meninos no 9ºano do ensino fundamental ...	62
Gráfico 7 - Situações de uso da LI fora da escola para meninas no 6ºano do ensino fundamental .....	63
Gráfico 8 - Situações de uso da LI fora da escola para meninos no 6ºano do ensino fundamental .....	64
Gráfico 9 - Situações de uso da LI fora da escola para meninas no 9ºano do ensino fundamental .....	65
Gráfico 10 - Situações de uso da LI fora da escola para meninos no 9ºano do ensino fundamental .....	65
Gráfico 11 - Atividades mais interessantes para meninas no 6ºano do ensino fundamental .....	66
Gráfico 12 - Atividades mais interessantes para meninos no 6ºano do ensino fundamental .....	67
Gráfico 13 - Atividades mais interessantes para meninas no 9ºano do ensino fundamental .....	67
Gráfico 14 - Atividades mais interessantes para meninos no 9ºano do ensino fundamental .....	68
Gráfico 15 - Importância de aprender LI na escola para meninas no 6ºano do ensino fundamental .....	69
Gráfico 16 - Importância de aprender LI na escola para meninos no 6ºano do ensino fundamental .....	70
Gráfico 17 - Importância de aprender LI na escola para meninos no 9ºano do ensino fundamental .....	71
Gráfico 18 - Importância de aprender LI na escola para meninos no 9ºano do ensino fundamental .....	72
Gráfico 19 - Facilitadores do aprendizado para meninas no 6ºano do ensino fundamental .....	73
Gráfico 20 - Facilitadores do aprendizado para meninos no 6ºano do ensino fundamental .....	73
Gráfico 21 - Facilitadores do aprendizado para meninas no 9ºano do ensino fundamental .....	74
Gráfico 22 - Facilitadores do aprendizado para meninos no 9ºano do ensino fundamental .....	75
Gráfico 23 - Percepção do material didático para meninas no 6ºano do ensino fundamental .....	76
Gráfico 24 - Percepção do material didático para meninos no 6ºano do ensino fundamental .....	76

Gráfico 25 - Percepção do material didático para meninas no 9ºano do ensino fundamental .....	77
Gráfico 26 - Percepção do material didático para meninos no 9ºano do ensino fundamental .....	78
Gráfico 27 - Percepção do Material Didático para o 9 ano .....	84
Gráfico 28 - Percepção do Material Didático para o 9 ano, 2 .....	84
Gráfico 29 - Uso da LI fora da sala de aula para o 6º ano .....	90

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Síntese do repertório dos dados coletados .....	47
Tabela 2 - Coleta de dados .....	63
Tabela 3 - Atividades para aprender inglês .....	66
Tabela 4 - Importância sobre aprender LI.....	68
Tabela 5 - Item que facilita o aprendizado de inglês na escola .....	72
Tabela 6 - Avaliação sobre o material didático.....	75

## Lista de Figuras

Figura 1 - Narrativa visual 1 .....	81
Figura 2 - Narrativa visual 2 .....	82
Figura 3 - Narrativa visual 3 .....	85
Figura 4 - Narrativa visual 4 .....	86
Figura 5 - Narrativa visual 5 .....	87
Figura 6 - Narrativa visual 6 .....	88

## Sumário

Considerações Iniciais .....	17
1.1 Problema de Pesquisa .....	20
1.2 Objetivo Geral.....	20
1.3 Objetivos Específicos .....	20
1.4 Perguntas de Pesquisa.....	21
1.5 Justificativa .....	21
Capítulo 2. Fundamentação Teórica.....	25
2.1 A Problematização do Ensino de Língua Inglesa .....	26
2.2 A Psicologia relacionada ao Aprendiz de Língua Estrangeira .....	27
2.3 Teoria Motivacional da Autodeterminação e Pesquisas na Área de Ensino de Língua Estrangeira (LE) .....	30
2.4 A Constituição Identitária do Estudante de LI.....	35
Capítulo 3. O Percorso Metodológico .....	38
3.1 Modalidade de Pesquisa.....	39
3.2 Campo de Pesquisa .....	41
3.4 Instrumento de Geração de Dados .....	43
3.4.1 Observação de Aulas .....	43
3.4.2 Questionário .....	43
3.4.3 Entrevista Semiestruturada.....	44
3.4.4 Narrativas Visuais .....	44
3.5 Procedimentos de Análise dos Dados .....	45
3.6 Observação de Aulas .....	46
3.7 Perfil do Docente .....	48
3.8 Livro didático utilizado em sala de aula .....	48
3.9 Etapas de Pesquisa .....	48
Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados .....	50
4.1 Aulas Observadas .....	52
4.1.1 Aula 1: 7h – 6º ano .....	52
4.1.2 Aula 2: 7h - 6º ano.....	53
4.1.3 Aula 3: 7h – 6º ano .....	54
4.1.4 Aula 1 – 7h50 – 9º ano .....	55
4.1.5 2ª aula – 7h50 – 9º ano .....	57
4.1.6 Aula – 7h50 – 9º ano .....	58
4.2 Panorama Geral da Pesquisa.....	59
Capítulo 5. Categoria de Análises .....	79

5.1	Motivação para aprender a LI.....	80
5.2	Desmotivação para aprender a LI.....	83
5.3	Identidades.....	85
5.4	Identidades de usuários de LI.....	88
5.5	Identidades de não usuários de LI.....	89
5.6	Comunidades Imaginadas: o inglês e o futuro.....	91
5.7	Motivação e identidades: possíveis relações.....	92
	Considerações Finais.....	95
6.1	Retomada das perguntas de pesquisa.....	95
6.2	Limitações da Pesquisa.....	97
	Referências Bibliográficas.....	98
	Apêndice.....	103
	Apêndice A.....	103
	Apêndice B.....	104
	Apêndice C.....	105
	Apêndice D.....	106
	Apêndice E.....	107
	Apêndice F.....	109
	Apêndice G.....	110
	Apêndice H.....	112
	Apêndice I.....	113

## Considerações Iniciais

O Ensino e a Aprendizagem de Línguas é uma questão interessante ao fomento de um país com sujeitos que, possuindo esta capacidade, terão maior capacidade interpretativa e uma maior possibilidade de argumentar, pois segundo Stanich (2009), em seu modelo de pesquisa foi identificada a produção fluente em língua estrangeira não apenas com um aumento na capacidade de acessar mais rapidamente dados declarativos a fim de produzir dados linguísticos adequados a uma situação de comunicação, mas sim, com a automatização de sequências motoras não acessíveis conscientemente, ou seja, com a aquisição de línguas a possibilidade real de ganhos cognitivos para o sujeito.

A compreensão de idiomas pode trazer a possibilidade de interação com outras nações por meio de parcerias técnicas em pesquisas ou na celebração de contratos e acordos comerciais. Não apenas este fator é essencial, como também o fato de que a aprendizagem de línguas abrange o aprimoramento de capacidades de compreensão que serão capazes de beneficiar o estudante, em diversos aspectos cognitivos. Sendo assim, compreender um novo idioma é importante para a formação crítica do sujeito e não somente no seu desenvolvimento linguístico.

Outro aspecto relevante é a compressão da importância do letramento crítico para o estudante de Língua Inglesa (LI), este é um ponto relevante para esta pesquisa, pois o letramento crítico define novos parâmetros para a compreensão do uso da LI para o estudante. Este tema tem papel preponderante na aprendizagem. Tagata (2017) ressaltou a possibilidade de um diálogo entre duas culturas como um posicionamento propício para a aprendizagem de LI. Segundo este autor, o letramento crítico tem por objetivo conscientizar o estudante de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que ele reflita sobre seus propósitos e perspectivas.

Ressalta-se que a aprendizagem de LI perpassa pelo entendimento de como funciona a motivação do estudante para a aprendizagem de um novo idioma e para que se possa compreender aspectos relacionados a esta questão temos que, primeiramente, entender quais os propósitos dos estudantes no aprendizado de um novo idioma e, portanto, compreender o que os motivam, para tal ressalta-se estudos de Dörnyei (1994) (2005) (2011) que fundamenta a compreensão dos fatores que podem estimular a motivação do estudante para o aprendizado da línguas e ainda outros estudos como os de Oxford e Shearin (1994) e Oliveira (2016). Nesta pesquisa, a LI foi escolhida por fazer parte dos parâmetros curriculares nacionais do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases

(BRASIL, 1996)<sup>1</sup> pontua que “a Língua estrangeira é parte indissolúvel do currículo escolar do estudante do Ensino Fundamental, compondo o conjunto de conhecimentos essenciais ao estudante, propiciando assim a possibilidade de aproximação de outras culturas e conseqüentemente do mundo globalizado” (BRASIL, 2001, p.25). Outro parâmetro de base curricular é a BNCC que, segundo o site do Ministério da Educação, se define como<sup>2</sup>:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A educação deve preocupar-se com a formação para o mercado de trabalho, mas não atuar somente com este objetivo. A educação possui, como função social, o desenvolvimento do indivíduo nas mais diversas áreas, permitindo o desabrochar de suas potencialidades. A educação precisa abranger o exercício da cidadania, tendo em vista sujeitos críticos, autônomos e emancipados, que possam ler a sociedade e propor soluções para seus problemas (SAVIANI, 1992).

Com o presente estudo, pretende-se relacionar os fatores motivacionais dos aprendizes de LI com base nas teorias que demonstram interface com áreas da Linguística Aplicada (doravante LA). Como no estudo de Barcelos (2006, p.161), pode se verificar como os estudantes se sentem desmotivados para o aprendizado da LI em sala de aula. Esta autora analisou em seus estudos a repetição de métodos de ensino, principalmente métodos voltados para o aprendizado da gramática básica, como o verbo *to be*, por exemplo, o que não teria alinhamento com os anseios dos discentes pesquisados. Ainda na mesma temática, Lima e Sales (2007) também relacionaram em sua pesquisa a realidade que compõe a escola pública, expondo os discentes à falta de recursos didáticos adequados ao ensino da língua estrangeira.

Nos estudos de Oliveira e Mota (2003) foi analisada a crença de que os estudantes das escolas regulares não teriam condições de aprender inglês em sala de aula, necessitando assim do aparato dos cursos livres para o “real” aprendizado. Esse fato se daria pela questão do grande número de discentes em sala, e da descontinuidade da aprendizagem adquirida, pois o professor recomeçaria sempre em tópicos semelhantes por conta da defasagem de aprendizagem dos discentes presentes. Estas questões são

---

<sup>1</sup> Lei de Diretrizes e Bases: LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>2</sup> Acesso através do link: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

inerentes para compreender a questão da aprendizagem da LI em sala de aula no contexto do ensino público, pois estas crenças podem ser apresentadas como fatores desmotivantes aos estudantes, mas ainda há outros fatores que precisam ser levados em consideração.

Dessa forma, pretende-se realizar uma análise de como os estudantes se relacionam com o aprendizado em sala de aula de escola pública de ensino fundamental do 6º e do 9º ano, analisando-se prioritariamente a motivação destes estudantes para o aprendizado de LI. Será possível, assim, analisar a motivação e a relação dos discentes com as práticas pedagógicas apresentadas. Para tanto, será necessário compreender o relacionamento dos discentes com as práticas de ensino neste contexto de aprendizagem e observar o cotidiano em sala de aula com base nos aspectos motivacionais destes estudantes.

A atenção ao contexto da aprendizagem é de fundamental importância para a compreensão do atual momento vivenciado pela educação no país. Segundo Xavier (2010), os interesses e as necessidades dos discentes em sala de aula exigem dos educadores, bem como do Estado que possibilitará a inserção das políticas públicas nas escolas estaduais, a proposição de soluções que deveriam adequar as práticas de ensino, mesmo por meio de iniciativas e mudanças que a princípio pareçam simples. Ainda segundo a mesma autora, o educador precisa estar atento, pois há a necessidade da formação continuada, que pode ser analisada como uma política do Estado, e a possibilidade de troca de experiências é de grande auxílio na compreensão das necessidades de mudanças, mesmo que uma postura inovadora e empreendedora do docente, em um ambiente propício, ainda não seja suficiente para modificar a situação do ensino-aprendizagem.

Este estudo propõe uma análise dos aspectos motivacionais dos estudantes e do aprendizado de LI, até que ponto a motivação poderá influenciar o aprendizado. Neste sentido, Boekaerts (1998) verifica que as situações de aprendizagem são interdependentes, o que requer que os estudantes tenham a responsabilidade de equilibrar vários objetivos e tarefas simultaneamente. Este mesmo autor ressalta que no ambiente social das escolas regulares os estudantes podem ter a sensação de que têm a necessidade de satisfazer objetivos incongruentes ou de alguma forma objetivos mutuamente exclusivos, tais como desenvolver uma nova habilidade cognitiva (objetivo de aprender), agradar a si mesmo a seus colegas, agradar seu professor, agradar seus pais (objetivos sociais), assim, nem todos os objetivos seguiriam o mesmo percurso. Boekaerts (1998) ressalta, ainda, que sabemos muito pouco sobre como os estudantes determinam as suas

prioridades, como eles elaboram as suas estratégias de aprendizado, e como se dá a relação entre os compromissos assumidos pelos estudantes e os conflitos de objetivos percebidos. Essas relações precisam ser também pesquisadas para a compreensão de como poderemos ajudar o estudante em seu processo de aprendizado, uma tarefa bem complexa e que depende de profissionais além do perfil da docência. Por isso, a compreensão do contexto vivenciado, das relações de troca, estímulos e aspectos motivacionais dos estudantes precisam ser frequentemente debatidos tornando-se tema de proposições reflexivas e, neste quesito, destaca-se a contribuição deste presente estudo.

### **1.1 Problema de Pesquisa**

Conforme Oliveira e Mota (2003), há uma representação generalizada na sociedade brasileira de que os estudantes não aprendem inglês nas escolas, principalmente em se tratando de escolas públicas. Porém, o conteúdo de LI, que está dentro das políticas públicas, desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), foi pensado para permitir a aprendizagem de LI no Ensino Fundamental. Compreender qual seria a qualidade motivacional destes estudantes com relação ao material didático utilizado, as tarefas apresentadas, e a interação professor/estudante, torna-se relevante. Neste estudo foram analisadas uma turma do 6º e uma turma do 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual.

### **1.2 Objetivo Geral**

Analisar a motivação e as questões identitárias de estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública para a aprendizagem de Língua Inglesa.

### **1.3 Objetivos Específicos**

- Analisar como os estudantes se relacionam com as práticas de ensino e os conteúdos didáticos;
- Analisar como os fatores motivacionais se relacionam/ interferem no processo de aprendizagem dos estudantes;

- Investigar como se dá a constituição identitária dos estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino em relação à aprendizagem de Língua Inglesa.

#### **1.4 Perguntas de Pesquisa**

- Quais fatores motivam e desmotivam os estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino para a aprendizagem de Língua Inglesa?
- Como os estudantes se relacionam com as práticas de ensino e os conteúdos didáticos em sala de aula?
- Como os fatores motivacionais se relacionam/interferem no processo de aprendizagem dos estudantes?
- Como se dá a constituição identitária dos estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino em relação à aprendizagem de Língua Inglesa?

#### **1.5 Justificativa**

Esta pesquisa se enquadra à Linha de Pesquisa 3 do Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, Linguística Aplicada: interface entre práticas e teorias, pois explorou a relação entre a motivação dos discentes e a aprendizagem de LI. Este estudo pretendeu compreender quais os fatores que interferem na aprendizagem de LI, verificando quais aspectos teriam maior influência em sua motivação e na sua identidade enquanto estudante de LI.

Utilizando bases na literatura relacionada à motivação nos estudos de LA, justifica-se a importância de se investir em estudos nesta temática pois são facilitadores da compreensão do estágio atual da educação e das condições de aprendizagem dos estudantes de LI. Pretendendo-se analisar quais fatores são fundamentais ao fomento da aprendizagem e compreensão dos fatores motivacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LI, investindo, assim, em compreender mais sobre o aprendiz de LI e, se for o caso, investir em práticas pedagógicas que se enquadram às necessidades dos estudantes.

O estudo teve como campo de pesquisa o Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da Região do Inconfidentes do Estado de Minas Gerais. A escolha do 6º e do 9º

ano se deu pelo fato de ser o primeiro e último contato que os estudantes têm com a LI. Pretendeu-se verificar quais as expectativas e motivações destes estudantes em um primeiro contato com a aprendizagem da língua e, após os 4 anos de estudo, como o aluno se identifica com aquela aprendizagem e o que foi mais relevante e motivador para ele no decorrer de seus estudos.

Na pesquisa de Dörnyei (2004 e 2005), foram enfatizados aspectos psicológicos do sujeito no seu desempenho motivacional ligado ao aprendizado de idiomas. Na Teoria da Autodeterminação (TAD), de Deci e Ryan (1994), analisa-se o sujeito e suas necessidades básicas durante a realização de atividades, com maior foco na motivação intrínseca e os tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca.

Nestas perspectivas teóricas, pressupõe-se que a qualidade motivacional seria associada com resultados positivos e benefícios para o desenvolvimento dos estudantes na escola. Além disso, estes estudos buscaram descrever os ambientes de interação que potencialmente promovem a motivação autônoma, lembrando que não será tratado aqui apenas de “motivação individual”, porque há os aspectos de colaboração que podem favorecer/interferir na motivação quando o estudante busca o conhecimento por meio da sua autodeterminação, fortalecendo as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Segundo a Teoria da Autodeterminação (TAD), de Deci e Ryan (1994), quando os estudos são relacionados ao tema apresentado, o discente motivado se integra à aprendizagem de maneira autônoma, buscando por si só mais conhecimento em LI.

Segundo Zolnier (2012), o conhecimento sobre o que os estudantes esperam do curso e suas potencialidades sobre a aprendizagem proporcionam a oportunidade de consonância entre as ações propostas pelo professor em sala de aula e os anseios de seus aprendizes. A autora ressalta também que haveria relevância quanto ao estudo da compreensão das propostas de aprendizagem de línguas para o auxílio do professor na compreensão do complexo processo de aquisição da LI, o que consequentemente resultaria no desenvolvimento de um ensino mais significativo.

Para o estudo de Sól (2014, p. 185), no qual os aspectos identitários do professor foram debatidos, “refletir sobre a maneira como o professor percebe o espaço escolar leva em consideração o atravessamento das dimensões institucionais na prática docente, dimensões estas que se (con)fundem e compõem a constituição identitária do professor e, consequentemente, seu modo de funcionamento na instituição escolar”. Desse modo, para a mesma autora, verifica-se que “a prática profissional não pode estar desvinculada da

análise dos processos institucionais”, assim o conhecimento do estudante para o docente se torna relevante.

Portanto, esta pesquisa se torna relevante, pois retoma a discussão sobre fatores motivacionais e a relação com a aprendizagem de língua inglesa, o que se relaciona, de maneira inseparável, e ao abandono de estudantes que não se sentem motivados o suficiente ou que, em outros casos, também acabam apresentando um baixo rendimento em seu desempenho no aprendizado da LI.

A escolha do campo de pesquisa se justifica pela oportunidade de vislumbrar a problematização do papel do aprendiz no local onde se dá o aprendizado, trazendo novas perspectivas para a construção de propostas futuras na criação de cenários de práticas de ensino que deverão ir ao encontro das necessidades dos estudantes.



## Capítulo 2. Fundamentação Teórica

*A língua... é uma ponte que te permite atravessar com segurança de um lugar para outro. (Arnold Wesker, 1962)*

*Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da própria. (Goethe)*

*Uma língua diferente é uma visão diferente da vida. (Federico Fellini)*

Em sequência serão apresentados estudos sobre a questão do ensino de LI na escola pública, bem como, a base de estudos teóricos e pesquisas realizadas anteriormente com foco na ligação existente entre as principais teorias de motivação e os estudos de LI. Outro foco deste capítulo são questões relacionadas à constituição identitária do estudante e a aprendizagem de LI no ambiente escolar.

## **2.1 A Problematização do Ensino de Língua Inglesa**

Fazendo parte do currículo obrigatório da Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o aprendizado da LI é tema de muitos estudos no campo da LA, a citar Moita Lopes (2002), Lima e Sales (2007) e Aguiar (2013). Estes estudos buscaram verificar como se daria a questão da aprendizagem da língua, quais métodos seriam utilizados pelos docentes, a importância do desempenho dos docentes e, em alguns destes trabalhos, como seria a receptividade dos discentes para a aquisição de conhecimentos nas aulas de LI. A proposta desta perquirição é focada na aprendizagem dos discentes e na sua motivação para a aprendizagem de LI.

Segundo Gardner (2001), uma das responsabilidades do professor de línguas é identificar o contexto da aprendizagem de línguas para, assim, poder atingir seus objetivos. Gardner (2001) pontua ainda que os professores de línguas precisam ter conhecimentos e habilidades na língua, requerendo proficiência suficiente para ter o conhecimento e a habilidade para ensinar a língua, pois, segundo este autor, os discentes teriam maiores benefícios na aprendizagem com docentes proficientes. E, mais importante, o professor deve ter a formação em licenciaturas, características de personalidade e capacidade de ensinar os fundamentos da linguagem para o discente, para assim encorajá-lo a aprender e utilizar o material de maneira apropriada. Outro fator relevante apresentado por Gardner (2001) é o posicionamento do estudante, que é um dos muitos fatores que explicam o processo de aprendizagem de outra língua, que pode ser uma tarefa difícil e demorada. O autor acrescenta ainda que há a necessidade de frequência nos estudos, pois conforme Gardner (2001), ocorre poucas oportunidades para o estudante experimentar a língua fora da sala de aula, o que acaba sendo mais um desafio para as escolas, pois as aulas de LI ocupam pouco espaço na grade curricular, e a frequência de uso da LI acaba por ser insuficiente.

Em seu estudo, Aguiar (2013) demonstrou a necessidade de atividades que ajudem o estudante a construir o sentido daquilo que é visto em sala de aula, pelo fato de que o

professor de LI tem pouco tempo para o ensino do idioma. Esta falta de tempo designaria a necessidade em despertar o interesse dos estudantes na participação mais ativa durante as aulas. Verificou-se também, no mesmo estudo, que o uso adequado de recursos tecnológicos em sala de aula pode despertar o interesse do discente para as atividades de LI, pois estes estão inseridos em um contexto midiático e há a necessidade de se despertar o interesse da Geração Z, pois esta geração vive conectada ao mundo tecnológico e digital, no qual a velocidade das informações é bastante dinâmica.

Com estudos também relacionados à perspectiva do estudante, que é o foco desta pesquisa, Gardner (2001) acrescentou que provavelmente a maioria dos estudantes que estuda uma LE ou segunda língua na escola estão simplesmente fazendo isso porque faz parte do currículo. Alguns estudantes podem ter sonhos de se tornarem bilíngues, mas é provável que sejam a minoria. No entanto, segundo Gardner (2001), quando os estudantes entram na aula de línguas, eles são muitas vezes motivados por sonhos de se tornarem capazes de falar o idioma em algumas semanas, algo que, na grande maioria das vezes, não acontece. Estes estudantes, segundo o mesmo autor, geralmente desconhecem as demandas que serão colocadas sobre eles para a aquisição do idioma e, por isso, muitas vezes estes discentes estão muito motivados para aprender outra língua e começam o estudo com muito entusiasmo, porém, no decorrer dos seus estudos, esta motivação não dura um período longo.

Dessa forma, alguns estudos como os de Dörnyei (2005) têm contribuído para a compreensão dos fatores que poderiam estimular a motivação do estudante para o aprendizado da LI. Irei discorrer sobre o assunto no item a seguir.

## **2.2 A Psicologia relacionada ao Aprendiz de Língua Estrangeira**

Na pesquisa de Dörnyei (1994) foram apresentados os componentes cognitivos da motivação. Este autor identificou que desde meados da década de 1970, uma abordagem cognitiva havia definido a direção da pesquisa sobre motivação em Psicologia, demonstrando que teorias cognitivas da motivação teriam objetivos de explicar os pensamentos do sujeito, não simplesmente como instinto, necessidade de direção ou estado e, sim, sendo a motivação uma informação codificada e transformada em crença que se tornaria a fonte para uma ação.

Dörnyei (1994) ainda definiu um estado no qual o sujeito quer ter sucesso, mas sente que o sucesso é impossível ou além do que poderia alcançar por algum motivo, isto

é, a probabilidade de um objetivo desejado não poder ser alcançado por qualquer ação ou esforço. Segundo o mesmo autor, este sentimento de que o sujeito simplesmente não poderia fazer algo, uma vez estabelecido, é muito difícil de ser modificado em sua mente. No sentido contrário, a autoeficácia, segundo Dörnyei (1994), refere-se ao julgamento de um sujeito de que sua capacidade de executar uma ação específica é possível. Estas atribuições de realizações desempenham papel importante no desenvolvimento da autoeficácia, mas os sujeitos também avaliariam a eficácia a partir de experiências observacionais (por exemplo: observando pares), bem como, por meio da persuasão, reforço e avaliação por outros, especialmente professores ou pais, o que neste caso seria o reforço motivacional com a utilização do exemplo.

Complementando, Oxford e Shearin (1994) demonstraram que muitos estudantes não têm uma crença inicial de sua autoeficácia e sentem-se perdidos na aula de idiomas. Os professores, portanto, poderiam e deveriam ajudá-los a desenvolverem um senso de autoeficácia, fornecendo tarefas de linguagem significativas, alcançáveis e gradativas. A autoconfiança, ainda segundo Oxford e Shearin (1994), seria uma crença de que aquele que tem a capacidade de produzir resultados, atingir metas ou executar tarefas com competência é capaz de alcançá-las. Esta seria uma importante dimensão de autoconceito do sujeito. Ainda segundo Oxford e Shearin (1994), autoeficácia e a autoconfiança não seriam conceitos iguais, pois no primeiro, o sujeito, além de se sentir capaz, se mobiliza para o alcance de suas metas, enquanto na autoconfiança o sujeito tem o sentimento, porém pode não haver a mobilização. Correlacionando o conceito de autoconfiança e autoeficácia, Dörnyei (2008) propôs ainda que a definição de metas também contribui para o aprimoramento do interesse intrínseco por meio de uma ação favorável, ou seja, um envolvimento em atividades que resultariam em satisfação derivada da realização de uma meta. Os objetivos atingíveis, segundo o autor, também poderiam servir como um importante veículo no desenvolvimento da autoconfiança e eficácia dos estudantes, mas não seriam os únicos aspectos, pois esta relação motivação/estipulação de metas possui certa complexidade.

No entanto, Dörnyei (2005) pontuou que o termo motivação foi definido como um modo conveniente para se falar sobre um conceito que geralmente é visto como uma característica muito importante do ser humano e pode ser considerado como algo especificamente complexo para ser analisado como uma simples questão de exemplo ou de autoeficácia, pois apenas o estabelecimento de metas não seria motivador. Na análise desta complexidade, Dörnyei (2005) verificou diversos antecedentes que são capazes

atribuir ao sujeito associações diferentes para aspectos relacionados à direção e intensidade e, justamente, estes antecedentes tornam o assunto motivação, a princípio, tão complexo.

A motivação, segundo os estudos de Dörnyei (2005), seria considerada como um fator que afeta não apenas a emoção, como também a cognição dos sujeitos, pois estaria relacionada a uma variável estável de diferença individual e caracterizada como um processo que está em fluxo constante, que se determina pela alteração entre estados ascendentes e descendentes. Os fluxos ascendentes e descendentes estariam relacionados às alterações dos estados motivacionais, pois Dörnyei (2005) analisou a motivação como não sendo um estado constante. Além disso, seus estudos consideram a motivação com diferenciais internos e externos, propondo que há características internas ao estudante (motivação intrínseca) como também uma relação de fatores externos, identificados pelo ambiente no qual o estudante está inserido (motivação extrínseca).

Ainda sobre a motivação, segundo Dörnyei (2011), haveria duas áreas cruciais: na primeira percebe-se a motivação como algo que evolui gradualmente, obedecendo a um processo mental complexo que envolveria um certo planejamento mental inicial e o estabelecimento de objetivos com a formação da intenção e a geração de tarefas para finalmente haver a implementação e o controle da ação. Em um segundo momento, ainda segundo o autor, para as atividades de longo prazo, como no caso o aprendizado de LI, que necessitaria de tempo e dedicação do estudante, a motivação não permaneceria constante, mas seria caracterizada por reavaliações regulares e o equilíbrio entre várias forças externas às quais o sujeito está regularmente exposto, como os desejos antagônicos, anteriormente mencionados. Dessa forma, para um longo período de tempo, a motivação envolveria um padrão relativamente flutuante de esforço e comprometimento do estudante de LI.

Na pesquisa exploratória e descritiva realizada por Oliveira (2016), baseada em teorias apresentadas por Dörnyei (2003; 2005; 2009; 2011; 2014), dentre outros autores, tendo como campo de estudo uma escola da rede privada da zona da mata mineira com 33 estudantes do ensino médio, em suas considerações principais a autora enfatizou como a motivação poderia incrementar o aprendizado, acrescentando o relato de que as crenças e o conceito de identidade, estariam envolvidos na influência e no investimento que os estudantes fazem na aprendizagem de LI, também em suas identidades e na participação em comunidades imaginadas. Segundo Oliveira (2016):

[...] A motivação dos alunos para usar inglês fora da escola estava relacionada às suas crenças sobre o caráter universal da língua e todos os benefícios tangíveis desse caráter, tais como seu uso em situações fora do contexto escolar, nas mídias, em viagens, no mercado de trabalho e em intercâmbios. Os alunos acreditam que o inglês como língua universal o que os motiva a usá-lo fora da escola, bem como os ajuda a se imaginarem em situações futuras. Dessa forma, suas crenças influenciam nas escolhas das comunidades imaginadas e também na construção das identidades, pois parte dos alunos constrói uma identidade de usuário da língua, pois a usam e conseguem imaginar outras situações de uso. (OLIVEIRA, 2016, p. 94)

O estudo de Oliveira (2016) reforça o conceito apresentado de que a motivação para uma disciplina escolar, no caso LI, teria a influência de fatores externos, acrescentando que a construção de identidade e situações imaginárias podem ser compreendidas como estímulos motivacionais dos estudantes.

Todos estes estudos serviram de base para a realização desta proposta de análise das características motivacionais, também em estudantes da rede pública localizada na Região dos Inconfidentes, para se observar a maneira como ocorre o aprendizado e os aspectos motivacionais dos discentes. A compreensão das pesquisas anteriores propiciou uma base para a identificação das peculiaridades deste estudo no contexto escolhido.

Outra teoria, a Teoria da Autodeterminação - TAD - (DECI & RYAN, 2004) também demonstra os conceitos ligados à motivação, esclarecendo como a motivação intrínseca pode auxiliar a autodeterminação do sujeito no alcance de seus objetivos. Destaca-se que o estudo de Oliveira dialoga com as discussões e inquietações propostas neste estudo, o que possibilita contribuições para o aprendizado de idiomas através destas teorias.

### **2.3 Teoria Motivacional da Autodeterminação e Pesquisas na Área de Ensino de Língua Estrangeira (LE)**

Com relação aos estudos ligados à motivação, a Teoria de Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan é uma macro teoria que compreende os seres humanos como possuidores de uma tendência natural para o crescimento e o desenvolvimento saudável. Esta teoria evidencia também a existência de necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a competência e o pertencimento, considerando-as como base para a motivação autônoma, que se relaciona à motivação intrínseca do sujeito, bem como para o seu desenvolvimento psicológico. A Teoria de Autodeterminação, além disso, é uma abordagem referente à motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais internas,

ou seja, intrínsecas ao sujeito e, assim, pretende explicar o desenvolvimento saudável da personalidade com uma autorregulação autônoma. Os estudos realizados sob esse enfoque teórico concentram-se nas influências socioculturais da motivação (REEVER; DECI; RYAN, 2004).

Já a necessidade de pertencimento é descrita na literatura e em muitas teorias sobre a motivação e o desenvolvimento humano como uma necessidade de intimidade, de ser compreendido, valorizado e cuidado (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Para a TAD, as pessoas necessitam de relacionamentos estáveis, seguros e duradouros. A frustração dessa necessidade ou a ameaça de perda de vínculos afetivos importantes podem trazer problemas psicológicos de longa duração podendo, ainda, afetar o sujeito negativamente. Em se tratando de termos motivacionais, funciona como um pano de fundo para o envolvimento em uma atividade, ou seja, ter empatia pelos outros, perceber-se importante e valorizado traria a energia necessária para enfrentar desafios e arriscar-se em situações novas e desconhecidas.

Verificando-se assim, portanto, a necessidade de pertencimento (DECI; RYAN, 2004), demonstraram que este seria um sentimento de estar conectado a outros, isto é, a sensação de poder se sentir incluído em um grupo. É quando o sujeito sente que pertence ao ambiente social em que está inserido, percebendo-se como querido e pertencente àquela comunidade. Essa relação de pertencimento tem a ver com a posição social do sujeito na comunidade em que está inserido. Desse modo, a pessoa precisa se sentir importante e assumir os papéis que lhe foram atribuídos socialmente. Ao se sentir acolhido pelo ambiente em que vive, o sujeito sente-se competente e autônomo e, portanto, motivado, não necessariamente nessa ordem e não necessariamente sempre assim. Desse modo, o estudo de Deci e Ryan (2004) observou se haveria percepções de motivação autônoma no ambiente de sala de aula, se o estudante teria estímulos suficientes para buscar mais conhecimento de maneira autônoma.

Essa necessidade de pertencer, segundo Boruchovich (2004), influencia a motivação intrínseca de uma pessoa, mesmo que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas sejam realizadas isoladamente, o que demonstra a importância do sentimento de pertencer, pois uma sensação de segurança capacitaria o sujeito para o crescimento saudável. Segundo Skinner e Belmont (1993), a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos está relacionada ao envolvimento, ou seja, um sujeito somente se motiva a fazer algo caso sinta que existe uma boa qualidade interpessoal com sua comunidade ou que se releve com alta significância para ele, assim o estudante para estar

motivado precisaria de ter o sentimento de que aquele ambiente e o conhecimento ofertado seria algo para ele agregador, algo que o mobilize a aprender.

Porém, ao analisar a desmotivação, verifica-se que o primeiro tipo de motivação dentro do *continuum* é o estado de completa falta de vontade para agir em determinada situação. Esse estado tem origem no sentimento de incompetência ou incapacidade que a pessoa tem para conseguir algo ou a falta de valorização da atividade em questão. Na sequência do *continuum*, encontra-se a motivação extrínseca, que por sua vez se subdivide em quatro tipos de regulação externa, variando de acordo com o sucesso no processo de internalização de regras e valores externos.

Verifica-se, portanto, que a motivação extrínseca se rege por uma regulação externa, uma motivação extrínseca que passaria por uma regulação introjetada, em sequência se tornaria uma motivação extrínseca por regulação identificada e, finalmente, a motivação extrínseca por regulação integrada (RYAN; DECI, 2004). O comportamento de um sujeito que age por motivação extrínseca e por regulação externa é aquele no qual a pessoa pondera suas ações simplesmente para obter uma recompensa ou evitar qualquer tipo de punição. A motivação extrínseca por regulação introjetada se refere a um comportamento regulado de modo um pouco mais autônomo, porém, ainda não completamente internalizado. Sendo assim, o sujeito realiza uma tarefa para evitar o sentimento de culpa ou a vergonha perante uma determinada situação. A motivação extrínseca por regulação identificada faz com que a pessoa passe a agir pelo fato de se sentir identificada com a atividade proposta. Este seria o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca e por isso é considerado um aspecto do processo de transformação que ocorre dentro do sujeito. Este sujeito passa a agir de uma forma menos regulada externamente e atinge um comportamento autorregulado e quase identificado.

Quanto à motivação intrínseca, segundo Bzuneck e Guimarães (2010), o termo motivação intrínseca se conecta com a importância do controle pessoal na motivação, pois seria a motivação que é regulada e alinhada aos interesses do sujeito. As pesquisas se concentravam na diferenciação entre os dois tipos de motivação, a extrínseca, explorada na tradição da aprendizagem operante, e a intrínseca, construto mais recente. A necessidade básica desses estudos era descobrir as relações e os efeitos entre as motivações intrínseca e extrínseca. Na perspectiva comportamentalista ou aprendizagem operante, todo comportamento seguido de um reforço, benefício adquirido ao realizar bem algo, teria aumentado a sua probabilidade de ocorrência. Os resultados de algumas investigações originadas pela abordagem sócio-cognitivista refutaram tais afirmativas

mostrando que um comportamento regulado por motivação intrínseca não seria fortalecido apenas pelas consequências advindas de sua boa execução, ao contrário, teria diminuída a sua ocorrência, isso se daria pelo fato de a motivação intrínseca ter condicionantes internos do indivíduo.

Os problemas motivacionais vinculados à educação poderiam, segundo Brophy (2008), ser organizados em três categorias. A primeira refere-se ao contexto social no qual a aprendizagem acontece, especificamente o clima da sala de aula, as características da comunidade de aprendizagem e as estruturas de meta de sala de aula. A segunda relaciona-se com as expectativas dos estudantes a respeito de sua situação acadêmica, social ou de desempenho. A terceira vincula-se com a realização das atividades de aprendizagem. As três categorias de problemas são importantes, no entanto, no desenvolvimento das pesquisas o ambiente social e as expectativas tiveram prioridade, ficando a questão do valor menos investigada. Ao destacar o valor, Brophy (2008) afirmou que a motivação dos estudantes no contexto escolar relaciona-se fortemente com as características das atividades propostas, existindo ainda a possibilidade de interação e adequação aos anseios dos estudantes. Os professores poderiam incentivar seus estudantes a apreciarem e a valorizarem aquilo que estão aprendendo com a apresentação de tarefas relacionadas com os interesses já existentes, com características desafiadoras, ou seja, não fáceis demais que causem tédio, tampouco tão difíceis que levem a emoções negativas como ansiedade. Neste sentido, segundo o mesmo autor, o estudante precisa ver sentido pessoal na atividade, além de perceber que esta seja merecedora de seu envolvimento e empenho.

Como assinalado anteriormente, a escola compete pela atenção dos estudantes que é voltada mais para situações da vida social e, para a escola ser um ambiente motivacional, é necessário um planejamento minucioso tendo como foco o desafio de mostrar aos estudantes que existe valor nas atividades propostas no ambiente escolar, mas o desafio precisa ser bem medido para que possa se adequar aos aspectos motivacionais.

Outros estudiosos contemplam que a valorização da atividade contribui para a motivação do estudante em sala de aula. Wigfield e Eccles (2000), proponentes da Teoria Expectativa-valor, afirmam que o valor e a probabilidade de sucesso em certa atividade é o determinante na escolha de realizar ou não certa atividade. Subdividem o construto valor em quatro componentes: o valor adquirido, o valor intrínseco, o valor de utilidade e o valor de custo. O valor adquirido refere-se à importância que a pessoa dá ao fazer bem uma atividade pedida. O segundo valor, o valor intrínseco, pode ser dito como sendo

a satisfação que o sujeito tem ao realizar o que lhe foi proposto, além disso, esse tipo de valor também se assemelha, muitas vezes, à motivação intrínseca.

Ao analisar as pesquisas que relacionam a motivação dos discentes com relação ao conteúdo apresentado, Figueiredo (2011), em sua dissertação de mestrado, estudou o papel da motivação para se aprender uma LE. Segundo os resultados apresentados pela autora, a motivação pode ter um interesse genuíno (motivação intrínseca) como também um interesse comunicativo (extrínseco). Figueiredo (2011) menciona ainda em seu estudo que o professor tem uma função essencial para essa motivação, pois orienta e guia seus estudantes na realização das tarefas propostas. Utilizando-se de autores como Deci e Ryan (1985) e Gardner e Lambert (1972), a pesquisa foi realizada em uma escola de Portugal e a LE em questão foi o alemão, durante o período de um semestre.

Em outro aspecto, verifica-se na pesquisa realizada por Lamb (2007) a investigação do fato de que a motivação para se aprender LI diminui com a idade conforme os alunos evoluem nas séries na escola. Segundo ele, as causas disso são ambientais e relacionadas ao desenvolvimento do sujeito. Para comprovar esse fato, o autor pesquisou a motivação de adolescentes indonésios de uma escola do ensino médio por 20 meses com um método misto, com o objetivo de identificar as mudanças relatadas e relacionadas à motivação e as atividades de aprendizagem para descobrir quais fatores internos e externos poderiam estar associados com aquelas mudanças motivacionais.

Em outra pesquisa de cunho qualitativo, Wang (2006) abordou a motivação como sendo um fator afetivo importante para se aprender a LE. Em seu estudo, Wang (2006) afirmou que a motivação do estudante é afetada mediante fatores como a cultura, a comunidade e o valor que a LE representa para o aprendiz. Além disso, verifica-se também que o estudante tem sua motivação afetada por alguns fatores sobretudo a sua autoeficácia, a atribuição causal, a meta de orientação e também fatores mais específicos que envolvem a aprendizagem, como o professor e a metodologia aplicada. No final de seu estudo, o autor concluiu que o estudante motivado aprende inglês, mas que este construto envolve um processo complexo do aprendiz e é influenciado por vários fatores como a cultura e a sociedade na qual o estudante está inserido. No entanto, Wang (2006) relata ainda a necessidade de mais pesquisas na área para que o assunto seja aprofundado.

Outra pesquisa que busca entender a motivação para ensino e aprendizagem da língua estrangeira foi realizada por Vandergrift (2005). Nela, o autor objetivou fazer uma relação entre a motivação e a consciência metacognitiva do estudante proficiente na compreensão oral de língua francesa. A metacognição é conceituada, segundo Veenman

(2006), como o relacionamento do conhecimento e o controle do sujeito sobre suas habilidades cognitivas durante o processo de aprendizagem.

Para melhor apurar essa relação, o autor aplicou dois questionários para um grupo de 57 estudantes adolescentes do Canadá. Um questionário objetivou descobrir o nível de motivação dos estudantes: desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca dentro do *continuum* de regulação da motivação extrínseca, proposto pela Teoria da Autodeterminação e outro para verificar as estratégias metacognitivas desses estudantes. As respostas dos estudantes foram correlacionadas e determinaram que a motivação para a compreensão oral em francês está dentro do *continuum* proposto pela teoria da Autodeterminação, ou seja, o estudante possuía autodeterminação para a ação. No entanto, a compreensão oral em língua francesa se localizou no início do *continuum*, ou melhor, na fase da desmotivação. A proficiência em compreensão oral se relacionou negativamente com a desmotivação e as correlações entre a motivação extrínseca e intrínseca não foram altas. Para melhores análises, o autor sugere ainda outros estudos empíricos, tendo como base teórica a Teoria da Autodeterminação, a aprendizagem autorregulada e a autonomia do estudante, juntamente com a teoria relaciona à metacognição. A metacognição vai trazer ao estudantes não apenas a assimilação de conhecimento, mas o desenvolvimento de competências, de planificação e comunicação, de informação sistêmica e estruturada, buscando a compreensão do estilo e perfil cognitivo, a fim de fortalecer áreas já desenvolvidas e estruturadas, assim como alicerçar, motivar e sustentar as áreas que apresentam necessidade de atenção (RYAN; DECI, 2004).

#### **2.4 A Constituição Identitária do Estudante de LI**

O trabalho sobre identidade oferece ao campo da aprendizagem de línguas uma teoria que integra o estudante de línguas como sujeito e as perspectivas sociais (NORTON 2013). A teoria de Norton (2013) transcende tais problematizações, demonstrando que a relação da identidade do estudante não é simples, questionando a visão de que os aprendizes podem ser definidos em termos binários como motivados ou desmotivados, introvertidos ou extrovertidos, inibidos ou desinibidos, sem considerar que fatores afetivos são frequentemente construídos socialmente em relações de poderes desiguais, mudando através do tempo e do espaço, e possivelmente coexistindo de maneiras contraditórias dentro de um único sujeito (NORTON, 2013).

A teoria da identidade realça as múltiplas posições a partir das quais os estudantes de línguas podem falar e como, por vezes, os estudantes marginalizados podem possuir identidades mais apropriadas com respeito à língua de alvo (NORTON, 2013). Na concepção identitária de professores, as representações sobre os estudantes parecem delinear suas tomadas de posição em sala de aula em relação ao ensino e aprendizagem de LI (SÓL, 2014). O que, portanto, faz com que o conhecimento dos estudantes em sala de aula, além do superficial, se torne tão importante para o professor. O uso do termo subjetividade, derivado do termo sujeito, é relevante, pois confirma que a identidade de uma pessoa deve sempre ser entendida em termos relacionais: um é frequentemente sujeito a um conjunto de relações (ou seja, em uma posição de poder) e outro é sujeito de um conjunto de relações (ou seja, em uma posição de potência reduzida) (NORTON, 2013).

Noções foucaultianas de discurso, especificidade histórica em Norton (2013) demonstram que a subjetividade no pós-estruturalismo é entendida como discursivamente construída e serão sempre social e historicamente incorporadas (NORTON, 2013). A autora ressalta ainda que a identidade é constituída na e pela linguagem, por extensão, toda vez que os estudantes falam ou escrevem a língua-alvo, não estão apenas trocando informações com os membros da comunidade de língua-alvo, também organizando e reorganizando um senso de quem eles são e como eles vão se relacionar com o mundo social. Como tal, eles estão envolvidos na construção da identidade e negociação de sentidos.

Outra questão relevante acrescentada pela mesma autora é a noção de identidade e investimento. O construto de investimento prevê um conjunto particular de questões associadas ao compromisso de um aprendiz de aprender a língua alvo. E deve ser questionado, por exemplo, “até que ponto o aluno é motivado a aprender a língua-alvo?”, o professor ou pesquisador pergunta: “Qual é o investimento do aluno nas práticas linguísticas desta sala de aula ou comunidade?” (NORTON, 2013).

Um aluno pode ser um aprendiz de línguas altamente motivado, mas pode ter pouco investimento nas práticas de linguagem de uma dada sala de aula ou comunidade que pode, por exemplo, ser racista, sexista, elitista ou homofóbica, não permitindo que este aluno se sinta à vontade. Desse modo, a questão da identidade se relaciona com a relação de motivação, pois apesar de estar altamente motivado, um estudante pode ser excluído de práticas de linguagem de uma sala de aula, e neste período posicionado como um aprendiz de linguagem “pobre” ou desmotivado.

Na pesquisa de Oliveira (2016), um dos conceitos aplicados para constituição identitária foi o de Moita Lopes (2002) que declara que “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando encontrarem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas” (MOITA LOPES, 2002, p.38). Este conceito reforça a questão de como as identidades sociais construídas no ambiente escolar tem influência na vida cotidiana do indivíduo e na sua relação com o mundo externo à escola.

Este conceito compreende que as práticas discursivas utilizadas por docentes e discentes em sala de aula e suas maneiras de abordagem e interação vivenciadas são temas de estudo relevantes. Moita Lopes (2002) relata que o modo como as identidades sociais são descritas e construídas por meio do discurso, elas podem ser (re)construídas também via discurso, se congregadas ao ensino de LI, basicamente pelo fato de os estudantes aprenderem a construir significados sobre as identidades.

Oliveira também trouxe os conceitos apresentados por Bohn (2005, p.100), que afirma que as identidades se constituem de várias vozes, podendo ser mais específicas como:

a) a voz institucional, expressa nos textos e discursos das propostas da instituição; b) a voz da autoridade constituída, do governo, em sua prática diária de priorizar obras e gestos, de legitimar atitudes, de controlar os movimentos sociais; c) a voz da sociedade, “que designa privilégios a determinadas categorias sociais, hierarquiza o trabalho e as funções públicas: recompensa e alimenta os indivíduos ou classes sociais aliadas aos seus poderes d) as vozes dos colegas de profissão; e) a voz da família. (BOHN, 2005, p.104-105)

Estes conceitos são prementes para compreensão da motivação e da identidade dos discentes por meio da tabulação dos questionários, da análise do discurso e das narrativas visuais elaboradas por eles e, ainda, da observação das aulas ministradas e nas condições constantes da constituição identitária daqueles estudantes inseridos no contexto da pesquisa.

Após a apresentação da fundamentação teórica para a realização deste estudo será apresentada no capítulo seguinte a metodologia de pesquisa empregada na realização do trabalho de campo, bem como a metodologia adotada nas posteriores análises do material coletado.

### Capítulo 3. O Percurso Metodológico

*A pesquisa,  
É, ao mesmo tempo, trabalho e reflexão  
Para que os homens  
Achem todos um pouco de pão  
E mais liberdade...*  
(Gérard-B Martin, Le Fil,  
Université Laval, Québec, 1994)

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Em um primeiro momento, será apresentada a natureza desta pesquisa, caracterizada como qualitativa do tipo estudo de pesquisa amostral, mas também com a utilização de meios quantitativos para aferição das análises. Em um segundo momento, será delimitado o contexto no qual a pesquisa se insere, bem como, também, a apresentação dos participantes. Em um terceiro momento, será exposto os instrumentos de geração de dados e, por fim, apresento os procedimentos para as análises dos dados obtidos, respeitando, sobretudo, as questões éticas que permeiam esse trabalho.

A cidade onde se realiza o estudo é da Região dos Inconfidentes. Trata-se de uma importante cidade turística da região central de Minas Gerais. Esta pesquisa possuiu uma abordagem qualitativa e quantitativa, pois buscou-se investigar como se apresenta certa característica em determinado contexto de sua ocorrência. Conforme definiu Mattar (1999), nas pesquisas qualitativas os dados são gerados através de perguntas abertas (quando em questionários) ou em entrevistas em grupo ou individuais em profundidade e em testes projetivos. Serão utilizados nesta pesquisa, além de questionários, a análise das entrevistas semiestruturadas, pois pretende-se analisar a motivação dos estudantes com base em seus dizeres.

Após o levantamento das teorias motivacionais previamente discutidas pela literatura, esta pesquisa buscou um instrumento investigativo que permitiu, por meio da análise dos dizeres dos estudantes, uma perspectiva de compreensão dos aspectos motivacionais para o aprendizado da língua inglesa no ambiente escolar no ensino público, analisando uma turma do 6º e outra turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

Pretendeu-se, portanto, com este estudo, investigar um instrumento de análise da qualidade motivacional, levando-se em conta as percepções dos estudantes acerca das características motivacionais para a realização de atividades de aprendizagem de língua inglesa em uma escola do ensino público localizada no município da região dos Inconfidentes no estado de Minas Gerais.

### **3.1 Modalidade de Pesquisa**

A abordagem da pesquisa é qualitativa e quantitativa. Segundo Burns (1999), seria a pesquisa que possui foco em situações, experiências e comportamentos humanos. O estudo desenvolvido nesta pesquisa tem natureza qualitativa, devendo ser assim abordado

pelo fato de demonstrar situações cotidianas, cujos significados, valores, atitudes e crenças que correspondem às realidades são características básicas desse tipo de abordagem e não podem ser, de maneira específica, quantificados, mesmo assim houve a possibilidade do uso de métodos quantitativos. Todos esses aspectos são de extrema importância para o estudo qualitativo. Dessa forma, esta pesquisa englobou interpretações relativas e socialmente subjetivas do fenômeno sob escrutínio para ter a possibilidade de interpretar o comportamento humano a partir da perspectiva dos participantes por meio de questionários em um primeiro momento e, posteriormente, utilizando-se da análise de entrevistas semiestruturadas dos estudantes de língua inglesa de uma turma do 6º ano e outra do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Relacionando-se mais especificamente com esta pesquisa, verifica-se que se trata de uma pesquisa de base etnográfica conceituada, conforme Nunan (1999), como a maneira de se investigar fenômeno, analisando-se o contexto natural de sua ocorrência. Para Nunan (1999) o método etnográfico é diferente de outros modos de fazer pesquisa qualitativa. Ele segue alguns princípios como: – Pesquisa de campo (conduzido no local em que as pessoas convivem e socializam); Multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados); – Indutivo (acumulo descritivo de detalhe); – Holístico (retrato mais completo possível do grupo em estudo).

Um estudo amostral neste contexto justifica-se para que se possa compreender a motivação dos estudantes em determinada escola, compreendendo também o contexto no qual a região está inserida. A pesquisadora buscou compreender a motivação para o aprendizado da língua inglesa na escola pública.

Por isso, a situação no ambiente de aprendizado da LI na escola pública nos 6º anos e 9 anos é analisada, comparando-se como base da contextualização desta pesquisa. Este estudo propôs a verificação de uma situação específica, a motivação para o aprendizado de LI dos estudantes do Ensino Fundamental em escola pública, pertencentes a uma turma do 6º e 9º ano, procurando verificar suas características e desempenhar reflexões balizadas pelos estudos teóricos apresentados. Além disso, é interessante ressaltar também o trabalho de interpretação, ou seja, explicar o fenômeno e a situação estudados a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa (MOREIRA, 2002). Numa proposta de abordagem qualitativa, os objetivos traçam uma trajetória orientada pela compreensão de fenômenos diante dos acontecimentos históricos.

Esta investigação faz parte do projeto guarda-chuva “Identidades de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada”, sob responsabilidade

da Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, aprovado pelo CEP UFOP – Plataforma Brasil, sob número CAAE: 23175719.4.0000.5150. Este projeto de pesquisa dialoga com o projeto pois verifica a relação do estudante com o professor, suas possibilidades de interação e motivação no ambiente escolar.

### **3.2 Campo de Pesquisa**

A pesquisa foi realizada com uma turma do 6º e outra do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino situada em um município da Região dos Inconfidentes, Minas Gérias. A escola estadual localizada no centro histórico de uma cidade mineira teve sua nota do IDEB em 2017 - 5,10. A escola tem 335 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I e 383 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II.

O campo de pesquisa escolhido foi o Ensino Fundamental II, pretendendo-se analisar a motivação para aprendizagem dos estudantes do 6º ano e do 9º ano, que se encontram em sua fase inicial de contato com a LI, portanto um momento propício, por se tratar do primeiro contato com este aprendizado, para se verificar as perspectivas e compreensão identitária destes estudantes quanto a sua motivação para a aprendizagem de LI. A delimitação do universo de pesquisa consiste na escolha da população que apresenta ao menos uma característica em comum (LAKATOS; MARCONI, 2008).

### **3.3 Procedimentos de Geração de Dados**

A pesquisa foi realizada com os estudantes do 6º ano e uma turma do 9º ano, sendo cada turma composta de 40 integrantes do Ensino Fundamental da rede pública de ensino localizada no perímetro urbano da cidade mineira, situada na região dos inconfidentes.

A escola escolhida para o estudo é uma escola estadual, localizada em um bairro do centro de uma cidade de Minas Gerais. Com nota no IDEB de 5,10, a escola possui 718 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (335 estudantes) e Ensino Fundamental II (383 estudantes), segundo o Censo Escolar de 2017, realizado pela Secretaria Estadual de Educação de MG.

Houve uma primeira abordagem junto à direção da escola para explicar a pesquisa e solicitação de autorização. Havendo também três encontros prévios com a docente para

explicar a pesquisa, pedir autorização e mostrar os materiais e metodologias de aplicação dos questionários, entrevistas e realização das observações no ambiente de aprendizagem.

Após esta etapa, foram aplicados questionários para os estudantes das turmas em questão. A finalidade deste questionário foi investigar os aspectos motivacionais destes estudantes quanto ao aprendizado da LI, a partir da tabulação deste questionário (APÊNDICES E e G) foi escolhida uma amostra aleatória de 10 estudantes, sendo 5 estudantes de cada turma, para realização de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas tiveram a finalidade de identificar fatores motivacionais por meio das análises dos dizeres dos estudantes, baseando-se em procedimentos da análise do discurso, análise que, segundo Orlandi (2009), compõe-se da observação de mecanismos de constituição de sentido e de sujeitos, com a utilização de paráfrases, que é um tipo de texto elaborado com base em outro já existente e conhecido pelos leitores, mantendo a ideia do texto original. Isso quer dizer que paráfrase é um tipo de intertextualidade. Parafrasear significa interpretar um texto com palavras próprias, mantendo seu sentido original e de metáforas como possíveis elementos que permitiriam um certo grau de concatenação e operacionalização dos conceitos apresentados pelos participantes e de metáforas que é uma figura de linguagem em que se verifica uma comparação implícita, isto é, sem conjunção ou locução conjuntiva comparativa.

Ainda segundo Orlandi (2009), a análise do discurso se daria em 3 etapas: na primeira seria verificada a natureza linguística e enunciativa do texto, construindo-se um objeto discursivo no qual estaria sendo considerado o conteúdo do texto. Na segunda etapa será analisado se o que foi dito poderia ser dito apenas daquela maneira, relacionando-se a noção palavra-coisa, verificando-se também as relações de sinonímia, paráfrase, metáforas e relações entre o dito e o não dito, bem como as formações ideológicas que regem as relações entre as palavras e, finalmente, na terceira etapa temos a interpretação do discurso, momento no qual a linguagem e a história interagem, tendo em vista a relação material do discurso à língua e da relação da ideologia com o inconsciente (ORLANDI, 2009).

Outro procedimento utilizado nesta pesquisa foi a análise das narrativas visuais na verificação dos desenhos feitos pelos estudantes das turmas pesquisadas para investigar o processo de aprendizagem da LI. Os estudantes consideraram relevante a relação de si mesmos como aprendizes da língua (OLIVEIRA 2016). O desenho é uma ferramenta importante utilizada durante o processo de investigação ao permitir ao pesquisador que os participantes tenham oportunidade de mostrar quais são as

representações, os eventos e as pessoas que eles têm usado ou ainda estão usando no processo de aprendizagem de LI (OLIVEIRA 2016). Neste estudo os mesmos participantes das entrevistas semiestruturadas foram convidados a expressar a partir de narrativas visuais, desenhos, os seus sentimentos de identificação com o conteúdo didático apresentado em sala de aula, bem como suas perspectivas de uso da LI. Ressalta-se a importância deste conjunto de procedimentos de geração de dados para a compreensão do fenômeno investigado e das análises e narrativas visuais.

### **3.4 Instrumentos de Geração de Dados**

Nesta pesquisa foram utilizados quatro instrumentos para a geração de dados para posterior análise.

#### **3.4.1 Observação de Aulas**

Conforme Lakatos e Marconi (2008), a observação de uma situação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ouvir, como também pode ser vista como a análise dos fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Observar como as aulas são aplicadas e a interação entre a professora e os discentes.

#### **3.4.2 Questionário**

Os questionários foram aplicados para todos os estudantes de uma turma do 6º ano (38 discentes) e do 9º ano (20 discentes) do Ensino Fundamental. Constituído por uma série de 7 perguntas fechadas e 5 questões abertas que foram respondidas por escrito e sem a necessidade de auxílio do pesquisador. O questionário pode não necessitar da ajuda do pesquisador para ser respondido (LAKATOS; MARCONI, 2008).

Segundo as orientações de Dörnyei (2003), o questionário pode ser entendido como uma forma sistemática de gerar dados e pode ser definido como qualquer instrumento que apresente aos respondentes uma série de perguntas ou afirmações para as quais eles devem escrever suas respostas selecionando entre as várias. Eles podem ser abertos, semiabertos ou fechados. O questionário será necessário para avaliar os aspectos motivacionais dos estudantes do Ensino Fundamental.

### **3.4.3 Entrevista Semiestruturada**

As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE H) foram realizadas com 5 estudantes de cada turma. A entrevista semiestruturada é uma entrevista sistemática, realizada face a face com o pesquisador, sendo por ele conduzida com objetivo de análise qualitativa do conteúdo. A entrevista semiestruturada demonstra que as respostas do pesquisado conduzirão a sequência das questões (LAKATOS; MARCONI, 2008). As perguntas da entrevista semiestruturada são definidas previamente pelo pesquisador e são relacionadas ao tema foco da pesquisa, a condução do pesquisador objetiva obter o máximo de informações sobre o tema pesquisado (LAKATOS; MARCONI; 2008).

### **3.4.4 Narrativas Visuais**

A narrativa visual demonstra a capacidade interpretativa do olhar, como algo é visto, a construção de leituras sobre os estímulos que os nossos olhos receberam. Este conceito é estabelecido como a possibilidade de leitura visualmente significativa com o entendimento da relação comunicativa que foi estabelecida entre a representação da realidade e a expressão da nossa percepção (DURAN, 2002).

A narrativa visual pode ser analisada como uma capacidade de estabelecer diálogos entre a imagem e o pensamento elaborado a partir da informação visual captada, numa lógica de construção de discursos, instrumentos de conhecimento do mundo que nos rodeia (DUNCUN, 2010). Por isso, neste estudo, ela é tão importante, pois dela extrai-se subsídios para a compreensão da motivação dos estudantes para o aprendizado da LI.

Para Kalaja (2015), a narrativa visual pode ser compreendida como um instrumento de coleta de dados de cunho reflexivo, que auxilia pesquisadores e participantes a explorarem e construir um sentido da experiência visual, narrativamente. Neste intuito, as narrativas visuais permitem trabalhar a partir de uma posição na qual a experiência do autor da narrativa é uma interação contínua indivisível e que inclui pensamentos, sentimentos, ações e crenças propostas por ele.

Assim, os estudantes foram convidados a relatar aspectos motivacionais de sua interação com a LI através de desenhos ou colagens propostas no instrumento, apresentado no apêndice I deste trabalho.

A narrativa visual é um processo intencional ativo e reflexivo, no qual pesquisadores e participantes exploram e fazem sentido da experiência visual narrativamente. Benson (2013) pontua que a narrativa visual difere de pessoa para pessoa, já que cada um sofre, age e reage de forma diferente. Cada um tem um “ângulo de visão” diferente que toca em um mundo comum. Esse ângulo de visão é um componente importante da investigação da narrativa visual. Sendo assim, a narrativa visual foi utilizada na intenção de reforçar e conhecer a opinião dos participantes mediante ao que foi solicitado a desenhar. As narrativas visuais possibilitaram a análise das questões relacionadas à motivação para o estudo da LI e da questão identitária de cada estudante com relação a LI. As narrativas visuais foram separadas por categorias de análises que serão posteriormente demonstradas neste trabalho e foram feitas no ambiente de entrevistas dos participantes. Eles fizeram na sala da biblioteca em tempo determinado pela professora.

### **3.5 Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise dos dados em pesquisas qualitativas, segundo Angosino (2009), relaciona-se pela busca por padrões. Esses padrões deverão ser identificados segundo uma perspectiva êmica, ou seja, identificados com a compreensão de como os participantes da pesquisa respondem determinada questão. Dessa forma, as características de padrões serão definidas após as análises das respostas e não anteriormente.

Assim, após a leitura dos questionários as respostas foram agrupadas de acordo com sua repetição, se tornando um padrão e uma categoria, conforme Angosino (2009).

As características descobertas foram analisadas com base nas teorias apresentadas neste estudo e, conforme os padrões apresentados, foram definidos os estudantes para participação das entrevistas semiestruturadas, por meio de uma amostra aleatória. Nestas entrevistas semiestruturadas, 5 estudantes de cada uma das turmas pesquisadas foram entrevistados pela pesquisadora na busca das informações possíveis para análise dos aspectos motivacionais destes discentes.

Para Pecheux (2014), ao se resumir o que se pretende dizer, sob a evidência de que há relevância, temos que contatar a relação de quem fala, sua família, amigos, lembranças, ideais, intenções e compromissos. Portanto, há um processo da interpelação-identificação que produz o dizer do sujeito no lugar deixado vazio.

Por fim, as informações advindas das observações em sala de aula, dos questionários e das entrevistas serão contextualizadas e comparadas buscando-se compreender as perguntas de pesquisa propostas nesta investigação. Definidas as estratégias de pesquisa deste trabalho para a visita em campo na escola estadual selecionada para o alcance do estudo, foram realizadas 3 reuniões com a professora de inglês responsável por ministrar as aulas do primeiro semestre ao 6º e ao 9º ano do ensino fundamental e com o diretor da Escola. As reuniões foram realizadas em fevereiro e março de 2019.

### **3.6 Observação de Aulas**

Seguindo o cronograma apresentado pelo projeto, realizou-se durante o mês de maio de 2019 a observação de 3 aulas do 6º ano do Ensino Fundamental, período no qual os alunos do ensino fundamental, na maioria das escolas públicas brasileiras, teriam o primeiro contato com a ensino de LI, trazendo, possivelmente, expectativas e desejos quanto ao aprendizado a ser adquirido. Bem como, também, durante o mês de maio de 2019 realizou-se a observação de 3 aulas do 9º ano do Ensino Fundamental, período no qual os alunos têm o último contato com a LI durante o Ensino Fundamental, portanto seria neste patamar da pesquisa que ter-se-ia a oportunidade de aferir se as expectativas dos estudantes ao entrar no ensino fundamental teriam sido correspondidas.

Durante a observação das aulas foram observadas as condições físicas da sala de aula, o ambiente, a disposição das carteiras, o tipo de quadro utilizado e os tipos de equipamentos que estão à disposição do professor de LI para ministrar sua disciplina.

Foi observado também o posicionamento da professora em sala de aula, mesmo este não sendo o foco principal da pesquisa, no entanto será mais fácil compreender a interação com os discentes. Estas interações foram utilizadas para se verificar a comunicação da docente com os alunos, demonstrando as respostas que foram produzidas pelos estímulos propostos pela professora. Todos os diálogos entre a professora e seus estudantes foram cuidadosamente anotados para servirem de base para este estudo.

Antes de iniciar o trabalho de coleta de dados, observações foram realizadas nas turmas durante seis aulas. Essas observações foram uteis para o reconhecimento, relacionamento da pesquisadora com os aprendizes e entrosamento com os alunos, o que propiciou uma compreensão da realidade desses estudantes no que diz respeito ao seu convívio social, cultural e também sobre suas preferências e comportamentos.

Houve quatro encontros com a professora, algumas semanas antes de iniciarmos a coleta de dados, e foram de extrema importância para analisar a sequência didática que seria apresentada e, assim, poder definir o primeiro conceito a ser abordado, visto que não necessariamente deveríamos de seguir ordenadamente as atividades planejadas. Nesses encontros, a professora determinou que as aplicações das atividades deveriam se desenvolver conforme foram estipuladas, pois estavam, segundo sua percepção, coerentes às expectativas de seus alunos e ao tempo, adequado quanto ao planejamento regular de aulas. Os dados também foram levantados mediante anotações no caderno de campo e mediante a verificação de todo material produzido pelos alunos.

Para construir o contexto da pesquisa e classificar os turnos de falas de acordo com o problema pesquisado, primeiramente, realizei um trabalho de mapeamento das aulas e para isso foram analisadas as anotações de cada aula observada; verifiquei as etapas de desenvolvimento de cada aula; assim pude construir quadros para identificação das etapas de aula. Primeiramente as aulas foram gravadas em áudio e, em seguida, as aulas foram transcritas e essa transcrição é composta pelos turnos de falas da professora, do discente integrante do PIBID<sup>3</sup> e dos alunos. Por fim, uma descrição minuciosa de cada aula foi realizada juntamente com a análise dos turnos relevantes aos objetivos, de modo a enfatizar, de maneira clara, os elementos correspondentes às categorias que foram apresentadas no referencial teórico deste texto dando ênfase às interações discursivas.

Tabela 1 - Síntese do repertório dos dados coletados

Técnica de coleta utilizada	Quantidade	Dias/aulas
Observação de aula 6º ano	3	De 01 a 20/05
Observação de aula 9º ano	3	De 01 a 20/05
Questionário orientado 6º ano	36	23/09
Questionário orientado 9º ano	38	27/09
Entrevistas 6º ano	5	08/11

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Link para maiores informações: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

Entrevistas 9° ano	5	08/11
--------------------	---	-------

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.7 Perfil da Docente

Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, foi extremamente relevante a colaboração da docente que ministrava aulas no 6° e 9° do ensino fundamental II da escola escolhida. A docente permitiu a inserção da pesquisadora em sala de aula, permitindo a observação da sua interação com os discentes.

A docente tem dupla habilitação Português/Inglês e também possui pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Atua na área há 15 anos e ministra aulas no período matutino no ensino fundamental II em uma escola pública estadual. E no período vespertino atua em uma escola da rede particular.

### 3.8 Livro didático utilizado em sala de aula

O livro utilizado pelos estudantes nesta escola pública investigada é o: *Way to English*, volume 6 para 6° ano do ensino fundamental.<sup>4</sup> - *Way to English* volume 9 para 9° ano do ensino fundamental.

### 3.9 Etapas de Pesquisa

Durante a primeira quinzena do mês de outubro de 2019 foram buscadas as respostas do questionário apresentado (Apêndice H) a todos os estudantes da turma 6°A (38 discentes) do ensino fundamental e a todos os estudantes do 9° A (20 discentes) do ensino fundamental.

Na última quinzena de novembro foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os 5 estudantes escolhidos em cada turma, de forma aleatória, para responder as perguntas propostas e a produção da narrativa visual, conforme proposta colocada no (apêndice M) deste estudo. Os questionários foram tabulados e todos os dizeres foram

---

<sup>4</sup> DESTAQUES DA OBRA:

Coleção de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)  
 Grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social  
 Uso da LI em diversas práticas sociais e desenvolvimento das quatro habilidades  
 Ênfase na formação do leitor crítico.

posteriormente analisados em diálogo com os demais instrumentos. Todos os instrumentos utilizados neste trabalho foram analisados com base na AD (Análise de discurso) resultando nas análises apresentadas no capítulo a seguir.

## **Capítulo 4. Apresentação, Análise e Discussão de Resultados**

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.*  
(Paulo Freire)

*Não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*  
(Paulo Freire)

Neste capítulo serão apresentados os relatos das observações feitas em sala de aula, o panorama geral da pesquisa, bem como os resultados dos questionários. Faremos uma discussão dos dados apresentados, relacionando-os às respostas das entrevistas semiestruturadas e as narrativas visuais elaboradas pelos estudantes.

Ao esperar pelo início da aula, na quinta-feira pela manhã foi observado um pouco da rotina daquela escola. Os alunos chegam perto das 07:00 horas e a coordenadora da escola logo chamou os estudantes para entrarem em suas respectivas salas. Há uma movimentação intensa desses sujeitos até a chegada de seus professores. Na turma do 6º ano, participantes desta pesquisa, não acontece diferente.

A sala de aula, iluminada pela claridade vinda das janelas, recebe os alunos, a professora e o licenciando em letras participante do PIBID – Inglês. As carteiras encontram-se enfileiradas e cada estudante escolhe o seu lugar para se sentar. De acordo com o horário escolar, será a primeira aula de cinquenta minutos para a disciplina de LI. Todos esperam a comunicação da professora. A minha presença gera curiosidade e animação por parte dos estudantes.

A partir dessas observações e reflexões, e de modo a estabelecer fundamentos teóricos, realizei leituras específicas de temas sobre motivação e estudos em LA e LI na busca por autores e pesquisadores que discutem questões relacionadas ao ensino público e estudos da linguagem e motivação. Este estudo *in loco* me permitiu e facilitou a compreensão de aspectos importantes para delinear as atividades da sequência e, desta forma, entender que o estudo sobre a motivação é imprescindível para todos os momentos do desenvolvimento humano, pois, nesse processo, ela é revelada através dos anseios, crenças, valores, interações e expectativas dos indivíduos.

A metodologia de análise utilizada neste estudo apresenta indicadores como: interações discursivas, ações, envolvimento e participação dos sujeitos, verificados posteriormente com o auxílio de categorias de análise específicas deste contexto. Algumas estratégias de mediação foram evidenciadas para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, entre essas se destacam: a forma como cada sujeito expressa o entendimento do conteúdo proposto pela docente, quais os instrumentos e as interações discursivas utilizadas no desencadear das sequências didáticas. As transcrições das aulas foram realizadas de forma a viabilizar a seleção dos turnos de falas para análise que serão posteriormente utilizados nas categorias de análise e esta conta com materiais produzidos e utilizados pelos alunos no decorrer das atividades com a intenção de proporcionar uma

visualização e facilitar o entendimento das aulas dadas de LI na instituição pública escolhida para a pesquisa.

O relato apresentado representa a observação do andamento de três aulas no 6º ano do Ensino Fundamental e de 3 aulas no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual durante as aulas de LI, ministradas por uma mesma professora.

#### **4.1 Aulas Observadas**

Nesta parte da pesquisa dissertaremos sobre as observações em sala de aula, relacionando seus pormenores aos resultados da pesquisa, bem como a recapitulação do referencial teórico base deste estudo. A descrição é a forma de demonstrar a interação da docente com seus discentes, como é a receptividade de diferentes tarefas na aula de inglês e apontar os diferenciais e as peculiaridades. Vamos às descrições!

##### **4.1.1 Aula 1: 7h – 6º ano**

Ao entrar na sala nota-se que alunos do 6º ano estão em grande agitação. A professora pede para que eles peguem o livro didático e abram na página 65. Eles notam a minha presença e ficam curiosos para saber o motivo de uma pessoa estranha na sala de aula. A professora me apresenta dizendo que sou aluna de Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto e que eu acompanharia algumas aulas de inglês nesta turma. Eu agradeço a professora e informo aos alunos que a observação das aulas de inglês faz parte da minha pesquisa e que ficaria sentada em uma cadeira da última fileira sem interferir no andamento da aula. A professora retoma a atividade e dois alunos relatam que haviam esquecido o livro didático em casa e ela explica que em razão do esquecimento do livro e da não apresentação do dever de casa por parte dos alunos, ela deverá enviar um bilhete aos seus pais, que deve ser entregue a ela assinado no dia seguinte.

Um aluno que faltou à aula anterior pede esclarecimentos a professora quanto à atividade que deveria ter sido feita em casa, a professora informa que, conforme ela já disse várias vezes, quando o aluno falta à aula, ele deverá procurar um colega para saber qual tarefa foi pedida na aula que ele faltou. A professora pediu para que os alunos não se esqueçam de pedir aos pais que assinem o cronograma de pontos da disciplina. Uma aluna que não fez a tarefa começa a fazer a tarefa na frente da professora. A professora

diz que as tarefas devem ser feitas em casa. Logo em seguida, ela começa a falar em inglês com os alunos para correção das tarefas.

*7h16 - Please students, open your notebooks now, page 65.*

A professora começa a corrigir o exercício da tarefa por meio da correção do *homework* no quadro. Ela também começa a chamar os alunos que estavam sentados no fundo da sala pelo nome para que eles prestem atenção nas instruções.

A docente informa para quem não entendeu alguma palavra para que use o *google* tradutor ou dicionário. Logo em seguida, a professora ensina aos alunos palavras básicas como *welcome e thank you*, ensina também a diferença entre *Reading e Reading*. Um aluno pergunta qual palavra deve usar para preencher a lacuna. A professora pede para que ele reflita um pouco a respeito. A professora tem uma forma carinhosa de chamar seus alunos, em alguns momentos ela os chama de “meus amores”. Pode-se verificar o grande investimento da professora para sustentar a aula em LI, mesmo quando tem dificuldades para manter a disciplina de seus alunos. A professora utiliza vários recursos para buscar a atenção de seus alunos: usa a linguagem corporal, desenha no quadro e escreve. Para resolução do *homework*, a professora fala as frases da tarefa e os alunos devem responder *yes* ou *no*. E inicia a resolução das questões.

Os alunos ficam empolgados e quase todos respondem as questões da professora, enquanto isso ela coloca as respostas no quadro. Alguns erram e pedem para a professora fazer as perguntas mais lentamente, para que possam corrigir em seus cadernos os erros cometidos. A professora, ao final da questão, pergunta aos alunos se algum teria usado o CD disponibilizado no livro para fazer o exercício de *listening*, que seria o próximo exercício a ser corrigido. Todos os alunos respondem que não. Alguns dizem que não tem como abrir o CD em casa, pois não possuem o aparelho e outros dizem que não sabem como utilizar o aparelho de CD. A professora pede então para que os alunos repitam as frases do exercício de *Listening*. Apenas alguns alunos se interessam em repetir as frases, a maioria se dispersa e começa a conversar com o colega. Mesmo assim, a professora faz o exercício até o final. O sino toca e os alunos ficam um pouco agitados. A professora se despede dos alunos.

#### **4.1.2 Aula 2: 7h - 6º ano**

A professora entra na sala comigo e com o estudante do PIBID, que a cumprimenta. Ela solicita que eles abram o livro didático na página 66 para dar início a

correção da tarefa. Ela solicita que o estudante do PIBID passe de carteira em carteira verificando quem fez a tarefa e anotando um V logo ao lado do nome de cada aluno que fez o exercício, para quem não fez ele anota um F. Ela enfatiza que o exercício é sobre a utilização de verbos no gerúndio e que na pronúncia dos verbos terminados em ING, o G não é falado claramente. Para esta explicação ela utiliza o quadro negro. A professora anda pela sala de aula incentivando os alunos do fundo da sala de aula, que falam mais e se movimentam mais, a participarem da aula. Ela também tenta corrigir a postura de alguns alunos que se sentam olhando para o fundo da sala. Depois que o aluno do PIBID lhe entrega a folha discriminando quem fez a tarefa, a professora faz a correção de cada verbo apresentado na tarefa, pedindo para que cada aluno leia uma das frases. Alguns dos alunos se recusam a fazer a leitura. Ela questiona o porquê. Alguns dizem que não querem ler porque não fizeram a tarefa, outros dizem que não querem ler porque são tímidos. Ela chama a atenção de um aluno que não estava prestando atenção na aula. A professora passa a lição do dia ensinando os alunos a falar os números entre 13 e 19. Ele pede para que eles se atentem a terminação dos números, os números terminados em *teens* fazem menção a ideia de adolescência. Ela pede para que eles se lembrem da aula de Biologia, que explicou qual período se define adolescência. A professora pede para os alunos copiarem a lição e chama atenção dos alunos mais seriamente solicitando que parem com a conversa paralela. Ela passa para os alunos um link do *youtube* no qual eles terão acesso à pronúncia dos números em inglês de 0 a 100 e poderão repetir em casa para gravar melhor o conteúdo. A professora se lembra de que naquela data era aniversário de um de seus alunos. Ela pediu para os alunos cantem “parabéns a você” em inglês. A maioria dos alunos cantaram e ela os acompanhou.

#### **4.1.3 Aula 3: 7h – 6º ano**

Nesta aula o ambiente havia sido preparado anteriormente pela professora e pelo estudante do PIBID. Foi utilizado o *data show* para projetar na parte de traz da sala o clipe *All the lies* do DJ Alok. Primeiramente, a professora entregou aos alunos uma folha com a letra da música escrita e algumas lacunas entre as palavras. A professora explicou aos alunos que eles deveriam preencher as lacunas com as palavras que iriam escutar enquanto o clipe da música estaria sendo projetado. Os alunos ficam animados com a perspectiva de poder assistir um clipe em sala de aula e todos viraram as carteiras para o local de projeção. Na primeira vez que é colocada a música, a professora pediu para que

os alunos cantassem a música junto com o clipe e poderiam olhar a folha com a letra escrita que foi deixada para eles. Eles gostam de ideia e participam ativamente da atividade. Antes da segunda vez, na qual o clipe da música foi projetado, a professora solicita aos alunos que estejam mais atentos. Eles deveriam ficar com o lápis na mão e teriam a primeira tentativa para preencher as lacunas presentes na letra da música. Alguns disseram que não entenderam algumas palavras. A professora então faz a leitura da letra da música, frase a frase, e quando achava alguma das lacunas pedia para que os alunos a completassem. Pouco a pouco todas as lacunas foram preenchidas. Na última etapa da tarefa a professora passa o clipe da mesma música, mas agora com a legenda da letra em inglês. E os alunos acompanharam cantando a letra da música completa e projetada na parede da sala. Em Sól (2014), vê-se como a importância de cada ato enunciativo pode ser demonstrada, verificando-se como recursos diferenciados, muitas vezes trazidos de projetos de extensão das universidades podem ser vistos como diferenciais em sala de aula. A docente que esteve presente em sala de aula, nesta pesquisa, teve contato com recursos diferenciados e trouxe este aparato para suas classes na escola pública.

#### **4.1.4 Aula 1 – 7h50 – 9º ano**

Encaminhamo-nos para o outro lado da escola, em uma sala um pouco menor, mas muito bem arejada e com janelas amplas, lá estão os alunos do 9º ano. Os alunos já não têm a aparência de crianças mais. A maioria acima de 14 anos e já são adolescentes. Quando a professora chega, eles estão bem agitados. Ela calmamente coloca seus objetos na mesa, diz bom dia para a turma e pede para que eles se sentem nos seus respectivos lugares. A professora pediu para que eu me apresentasse aos alunos. Disse aos alunos que eu era uma pesquisadora, discente do Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto e que estou fazendo uma pesquisa sobre a motivação para o aprendizado de língua inglesa naquela escola. Digo também que observarei três aulas de língua inglesa daquela turma sem fazer qualquer tipo de interferência. Vou, então, me sentar no fundo da sala e a aula continua. Chama-me atenção naquele momento a presença de um aluno surdo na sala de aula, ele senta-se na fileira do canto da parede em uma das primeiras carteiras. Ele estava acompanhado de um intérprete de LIBRAS<sup>5</sup> que se sentou ao lado dele e traduziu todas as minhas falas e as da professora na língua

---

<sup>5</sup> Instituiu-se obrigatoriedade da inclusão de intérpretes de Libras em repartições públicas. Link para acesso: <https://www.camara.leg.br/>

brasileira de sinais para que ele pudesse entender. A professora pediu ao licenciando em letras participante do PIBID para que ele entregasse aos alunos o trabalho realizado em sala de aula na semana passada e neste momento ela inicia a correção do trabalho. Ela viu que os alunos estavam bem dispersos e estavam prestando pouca atenção na correção da tarefa e pediu aos alunos que se posicionassem em círculo, pois assim ficaria mais propícia a participação. Mesmo assim, os alunos possuem dificuldade para montar o círculo e demoram quase cinco minutos para concluir esta tarefa. No trabalho que havia sido solicitado na semana anterior, a professora dividiu a turma em pequenos grupos e pediu para os grupos que pesquisassem peculiaridades culturais de países diferentes e que falam a língua inglesa. Nesta temática, os alunos não trabalhariam questões específicas da língua inglesa, mas sim aspectos culturais que poderiam despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para o aprendizado da língua inglesa. Notei que a professora chama todos os alunos pelo nome. Ela então solicita para que cada grupo fale um pouco do país que motivou a realização do trabalho. O primeiro grupo começa a falar de curiosidades sobre os Estados Unidos. Na sequência, os grupos falam sobre a Inglaterra, Índia, Canadá, etc. A todo o momento a professora interage com os alunos dissertando mais sobre o assunto e fazendo comparativos com a cultura que vivenciamos em nosso país. Os alunos se mostram atentos e interessados aos temas apresentados pelos colegas. Apenas em poucos momentos a professora precisa chamar a atenção dos alunos pedindo por silêncio. Notei que a professora utiliza todo o espaço da sala de aula para se comunicar com os alunos e muitas vezes ela gesticula para dar ênfase às suas falas e sempre que direciona a fala a algum aluno específico ela fala olhando diretamente para ele. Quando vários alunos querem falar ao mesmo tempo, ela pedia para que os alunos levantem a mão antes de falar, e só quando ela disser o nome dos alunos, eles estão autorizados a falar. A professora pediu mais atenção aos alunos, mas de forma carinhosa. Neste momento a professora sai da sala para conversar com a mãe de um aluno. A licenciando em letras participante do PIBID, tem dificuldades para manter a sala calma, e os alunos começam a se levantar. A professora retorna e as apresentações de trabalho continuam. Um dos estudantes tem dificuldades para a leitura e é ajudado pela licenciando em Letras participante do PIBID. A professora disse estar muito contente com a apresentação dos trabalhos e cita como o falante da língua inglesa poderá ter mais facilidade para viajar por outros países, mesmo os países que não falam oficialmente a língua inglesa. Os alunos concordam e um aluno diz que tem vontade de ir visitar outro país durante o período de Copa do Mundo. Na sequência da aula, a professora pediu aos alunos para que abrissem

seus livros didáticos na página 31. Ela pergunta se os alunos fizeram a tarefa, que era para ouvir a música no CD indicado pelo livro e responder algumas perguntas. Poucos alunos fizeram o exercício em casa. Ela então começa a fazer as perguntas do exercício aos alunos e passa a corrigir com eles. Pediu para que todos prestassem atenção. Logo termina a aula e a professora deixa como tarefa o exercício da página 32 do livro didático.

#### **4.1.5 2ª aula – 7h50 – 9º ano**

Algo que não havia notado na aula anterior é que há uma estante na sala para que os alunos deixem o livro didático, assim quando não há tarefa elas não precisam levar o livro para casa, tendo a opção de poder deixar o livro na estante da sala. A professora, como na sala do 6º ano, sabe também o nome de todos os seus alunos do 9º ano. Ela disse, primeiramente, bom dia aos estudantes, e solicita para que se sentem na carteira escolar, abrindo o caderno na tarefa solicitada na última aula, e, então, pediu ao licenciando do PIBID para que verificasse em todas as carteiras se os alunos tinham realizado a tarefa. Com o auxílio do quadro negro começa a explicar a matéria da aula do dia: utilização do pronome reflexivo. A professora escreve exemplos no quadro negro: *I cut myself*. Por favor, vamos ver a listagem de pronomes reflexivos no livro didático. Page nº27. A professora bem-humorada chama os alunos de meus amores. Explica aos alunos a diferença entre o singular e o plural reflexivo: *Self/selves*. A professora percebe que alguns alunos estão fazendo a tarefa da aula de matemática durante o horário de sua disciplina. Ela então pediu aos alunos para que guardem o livro, se o livro não for guardado ela não continuaria a aula. Naquele momento eu sinto o cheiro de salgadinho de milho bem forte na sala, a hora do recreio está próxima. A professora escreve as respostas das questões do exercício de pronome reflexivo no quadro e pede para que os corrijam. A professora trouxe impresso mais um exercício sobre o tema e entrega aos alunos e ela solicita que eles o façam agora para fixar mais o conteúdo. Enquanto os alunos estão realizando o exercício extra, os estudantes do PIBID circulam pela sala dando assistência aos alunos que solicitam. Os alunos pedem para se sentarem em pares para compartilharem com os colegas as respostas dos exercícios. A professora permite. Os alunos demoram mais de 5 minutos para se colarem em dupla para reiniciar a atividade. A professora dá uma maior atenção ao aluno com deficiência auditiva e ela explica com a ajuda do intérprete de libras o que queria dizer um pronome reflexivo. O aluno que geralmente é bem inquieto, presta atenção na professora e começa a fazer o

exercício, sanando as dúvidas com o seu intérprete. A professora começa a andar entre os alunos e pergunta se eles estão entendendo o exercício. Os alunos dizem que o exercício está um pouco difícil. Os licenciandos do PIBID ajudam os alunos mais agitados e que tem maiores dificuldades a realizarem o exercício. A professora solicita para que quando eles acabarem o exercício colemb a página no caderno. A aula termina.

#### **4.1.6 Aula – 7h50 – 9º ano**

Nesta data os alunos estão particularmente agitados com a proximidade do período de avaliações. Os problemas geralmente são concentrados nas disciplinas de exatas. Vários alunos conversam também sobre questões pessoais que não são relacionadas ao ambiente escolar. A professora encontra grandes dificuldades para fazer com que os alunos se acalmem e sentem-se nas suas cadeiras. Ela diz aos alunos que independente do professor que estiver na frente, este deve ser respeitado. O aluno que não quer aprender deve deixar que o professor dê suas aulas porque há pessoas na sala de aula que vieram para aprender, disse ela. A professora disse ainda que eles estavam no 9º ano e que cada aula perdida seria uma oportunidade a menos de eles aprenderem. Mesmo assim, os alunos do fundo da sala não param de conversar e demonstram não se interessar por aquilo que a professora estaria falando. A professora continua dizendo que já foi aluna e havia alguns momentos que ela não tinha vontade de estudar, mas que mesmo assim ela tirava a oportunidade dos colegas de terem acesso ao aprendizado. Segundo Telles (2002), o professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que compõem o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Verifica-se como diferencial a relação dos docentes com seus educandos, pois essa relação trouxe variáveis para a pesquisa e que permitem associar a motivação dos alunos com os estímulos proporcionados pela professora. E, então, voltando à aula, a professora tenta começar a aula.... Ela pediu a uma aluna para que explicasse aos colegas quais os tipos de pronomes reflexivos que ela conhece. A aluna tem dificuldades para responder e diz apenas que são os pronomes terminados em *selves*. A professora pede a outro aluno que dê o exemplo com a alguma frase. O aluno diz: “*Make yourself this cake*”. A professora fala “*congratulations, Pedro*”. E dá outros exemplos: “*Did you clean up your bedroom by yourself today?* Alguns alunos respondem “*Yes, teacher*”. A professora continua dando exemplos com os nomes dos alunos. A turma começa a

interagir, aos poucos, com a professora. A professora pede para que os alunos abram o caderno na página do *homework*. A professora pediu ao licenciando em Letras participante do PIBID para que passasse de carteira em carteira olhando quem teria feito a tarefa. A professora fala que não tinha recursos para xerox, por isso iria escrever o exercício de recurso no quadro negro. Um aluno falou que enquanto a escola não tinha recursos para comprar xerox, ele não tinha recursos para comprar comida. Em 20 minutos de aula a professora teve grande dificuldade para ensinar aos estudantes, por conta da indisciplina em sala de aula. Relato que a postura da professora é calma e agradável em sala de aula. Ela se posiciona no centro da sala, tem uma voz forte, mas tranquila, e demonstra confiança e coragem para motivar seus alunos a voltarem aos estudos. Para Telles (2002), o professor tem que ser tratado pelo pesquisador que compreende de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão, em oposição à visão de um receptáculo vazio. O paradigma de que os professores entendem de suas práticas pedagógicas, mas não estão acostumados a explicitar seus conhecimentos e falar sobre eles não foi verificado neste contexto de pesquisa. Os licenciandos em Letras participantes do PIBID demonstram timidez e reserva. A professora começa a ouvir dos alunos às respostas das tarefas. Explica o plural do pronome reflexivo. A professora anda pela sala e apenas poucos alunos estão corrigindo o exercício. Ela ensina a função do “*it*” para os alunos. A professora tem que chamar a atenção de alunos que estavam de pé. A professora solicita que eles façam a tarefa, o exercício em sequência do livro. O sino toca. A aula termina. Ao ver os alunos comentando no final da aula, percebo como a aula foi interessante para eles, pois falam sobre o que foi apresentado pela professora. A seguir, será demonstrado o panorama geral da pesquisa com os resultados dos questionários apresentados em sala de aula.

#### **4.2 Panorama Geral da Pesquisa**

Nesta parte da pesquisa são demonstrados os resultados dos questionários já tabulados de forma a tornar-se visível as principais opções escolhidas pelos estudantes. O panorama geral tem por objetivo mostrar como foram as respostas dos estudantes. Posteriormente, será exposto um apanhado destes resultados com os dados colhidos nas entrevistas e nas narrativas visuais, para que assim possa se traçar categorias de análise na busca das respostas às perguntas que nortearam esta pesquisa. A professora me

permitiu dar as instruções aos alunos para que eles pudessem responder ao questionário proposto em minha pesquisa, conforme o Apêndice E, primeiramente, o questionário foi aplicado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Ao todo, 38 alunos responderam ao questionário.

1– Qual a sua idade?

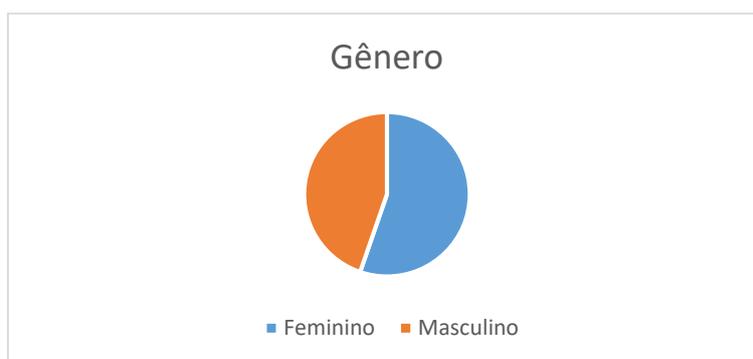
Para os alunos do 6º ano: A idade dos estudantes variou entre 10 e 12 anos.

Para os alunos do 9º ano: A idade dos estudantes variou entre 14 e 17 anos.

2– Gênero:

Para os alunos do 6º ano: No total de 38 estudantes, 21 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

Gráfico 1 – Gênero dos discentes da turma escolhida no 6ºano do ensino fundamental

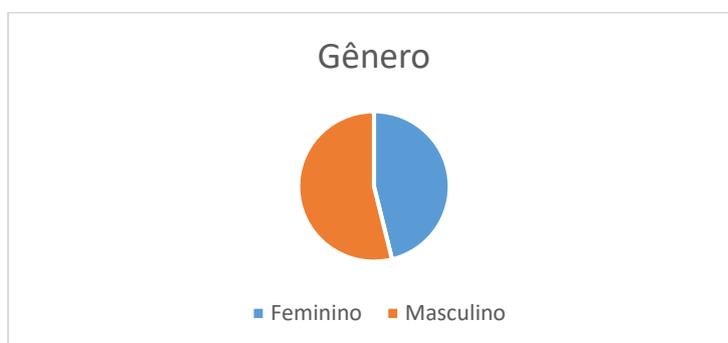


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 9º ano:

No total eram 26 estudantes, 12 meninas e 14 meninos

Gráfico 2 – Gênero dos discentes da turma escolhida no 9ºano do ensino fundamental



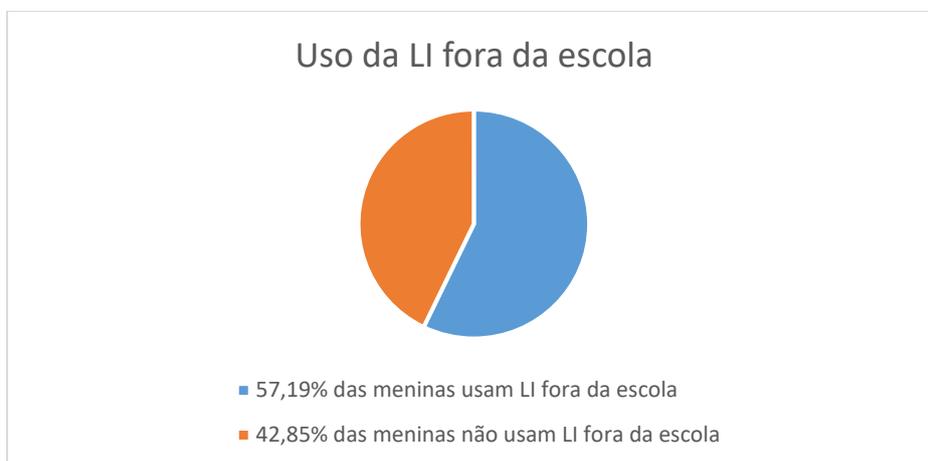
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

3- Você usa o inglês em situações fora da escola?

Para os alunos do 6º ano:

Nesta resposta 12 meninas responderam que sim e 9 meninas responderam que não. 57,19% das meninas usam o inglês fora da escola. 42,85% das meninas não usam o inglês fora da escola.

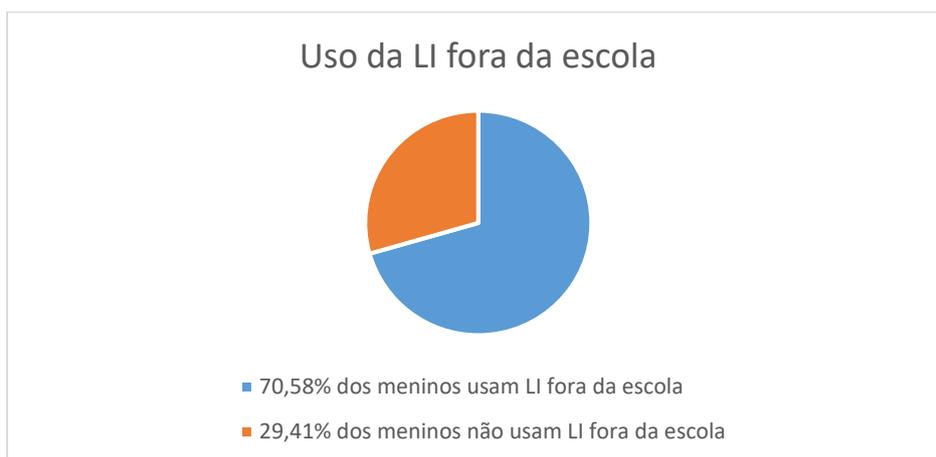
Gráfico 3 – Uso da LI fora da escola para meninas no 6ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Enquanto os meninos, 12 meninos responderam que sim e 5 meninos responderam que não usam. 70,58% dos meninos usam o inglês fora da escola. 29,41% dos meninos não usam o inglês fora da escola.

Gráfico 4 – Uso da LI fora da escola para meninos no 6ºano do ensino fundamental

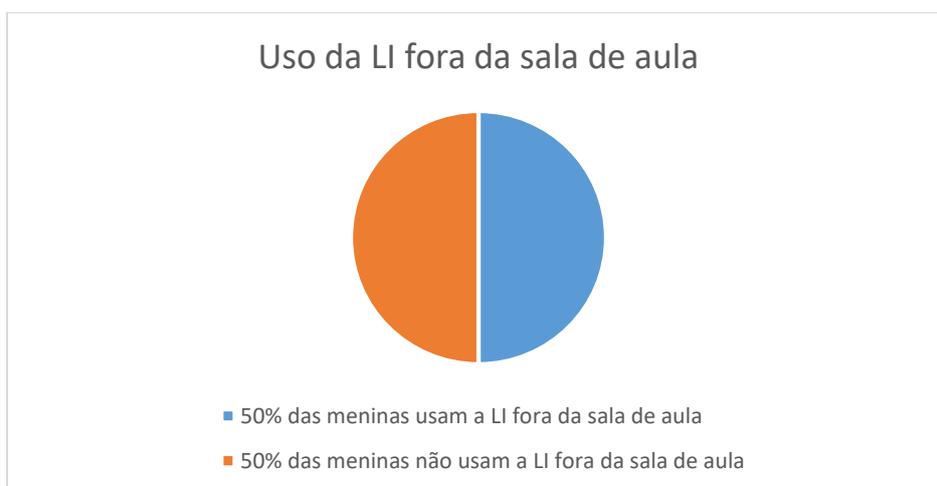


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 9º ano:

Nesta resposta 06 meninas usam o inglês fora da escola e 06 meninas não usam o inglês fora da escola. 50% das meninas usam o inglês fora da escola. 50% das meninas não usam o inglês fora da escola.

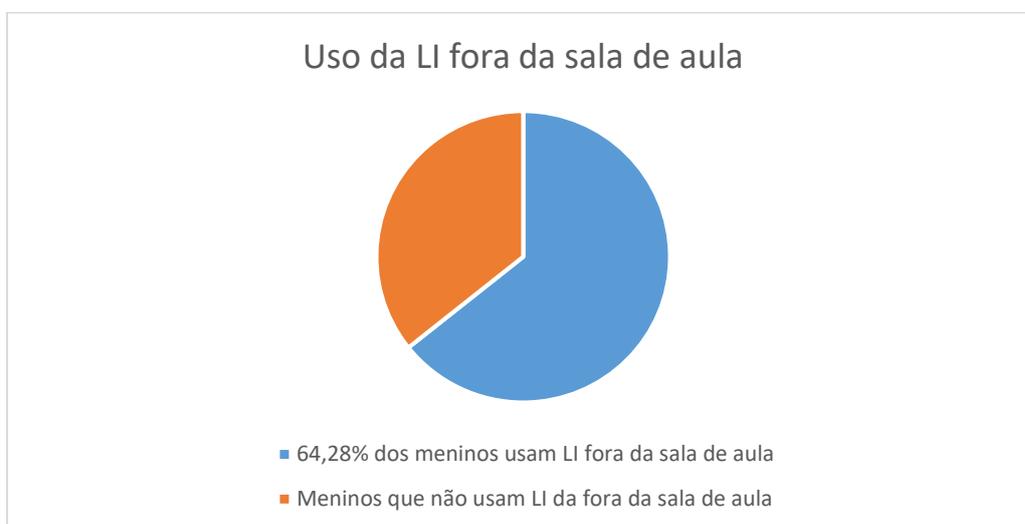
Gráfico 5 - Uso da LI fora da escola para meninas no 9ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Verifica-se que 09 meninas usam o inglês fora da escola e 05 não usam o inglês fora da escola. 64,28% das meninas usam o inglês fora da escola. 35,71% das meninas não usam o inglês fora da escola.

Gráfico 6 - Uso da LI fora da escola para meninos no 9ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em quais situações?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

Tabela 2 - Coleta de dados

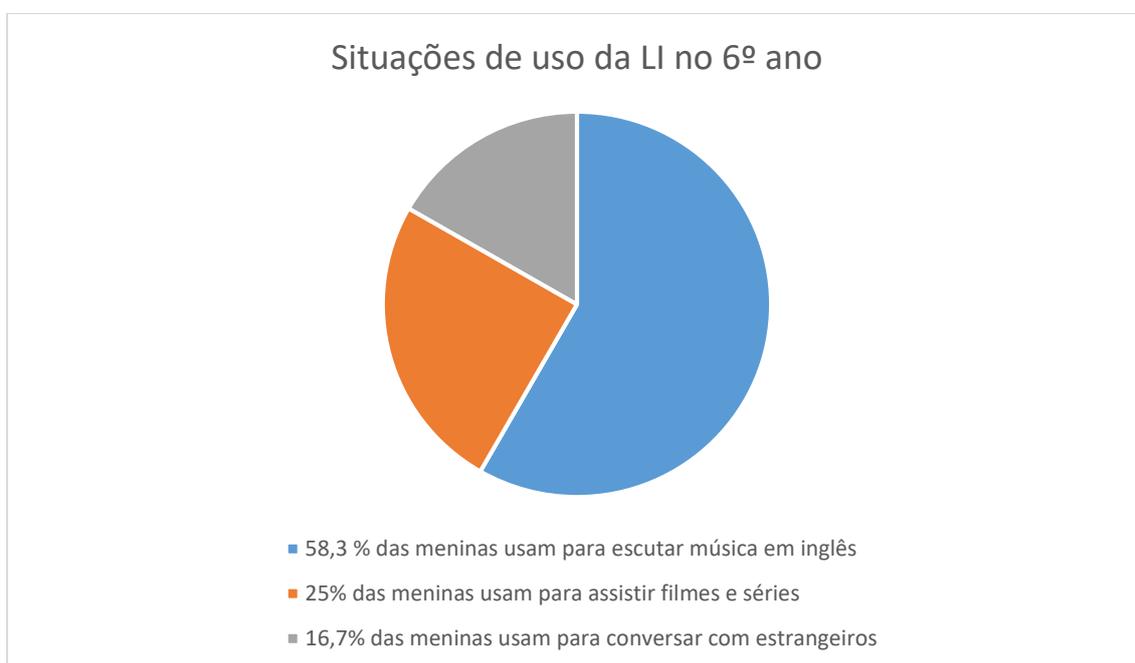
	lendo textos na internet, livros, revistas em inglês
	conversando com estrangeiros
	enviando e-mails em inglês
	assistindo à filmes/séries/ programas de TV a cabo
	escutando música
	jogando vídeo game ou jogos online

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 6º ano:

Entre as meninas que responderam à pesquisa sim para o uso do idioma inglês fora da sala de aula, 58,3% usam para escutar músicas em inglês, com a habilidade de compreender algumas partes. 25 % das meninas usam o inglês para assistir filmes, séries de TV em programas internacionais. E 16,6% usam para conversar com estrangeiros pela internet.

Gráfico 7 - Situações de uso da LI fora da escola para meninas no 6ºano do ensino fundamental



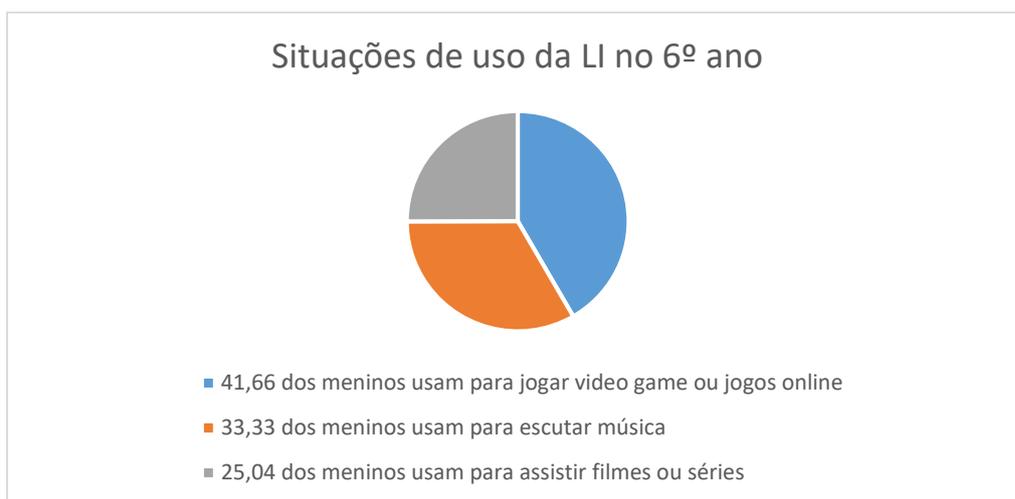
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O item menos utilizado nesta pergunta foi enviar e-mails em inglês. Foi o último ponto respondido para 33,33% das entrevistadas e foi o último ponto também para 25% das meninas que leem textos na internet, livros e revistas em inglês.

Dentre as opções possíveis para os meninos, a maioria, 41,66%, usa o inglês jogando vídeo game ou jogos online. Para atingir um melhor desempenho é ideal que eles saibam algumas palavras em inglês, que é praticamente a linguagem universal dos jogos. Como segunda opção mais votada esta: escutando música, como as meninas, os meninos gostam de se entreter escutando música e se interessam pela possibilidade de compreender algumas palavras e frases das músicas ouvidas.

Entre os meninos, os últimos tópicos que são utilizados são: ler textos na internet, livros, revistas em inglês e conversar com estrangeiros. Ambos, a última escolha para 33,33% dos entrevistados. O estudante Juliano, neste momento, fez questão de ressaltar que usava o inglês para falar com um amigo, que havia feito pela internet e que morava nos Estados Unidos.

Gráfico 8 - Situações de uso da LI fora da escola para meninos no 6º ano do ensino fundamental

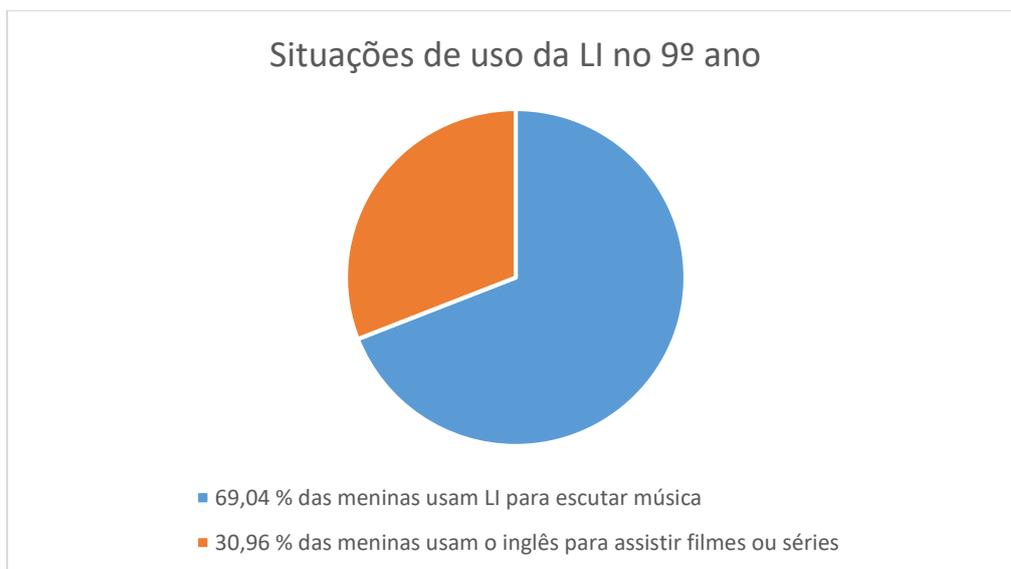


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 9º ano:

Para a maioria das meninas, 69,04%, a situação na qual mais utilizam a LI fora da escola é para escutar música e poder compreender algumas palavras e 60,96% usam para assistir filmes e séries, pois assim podem compreender algumas palavras. A situação na qual menos utilizam a língua inglesa para conversar com estrangeiros para 66,66% das entrevistadas, e enviar e-mails em inglês para 33,33% das meninas.

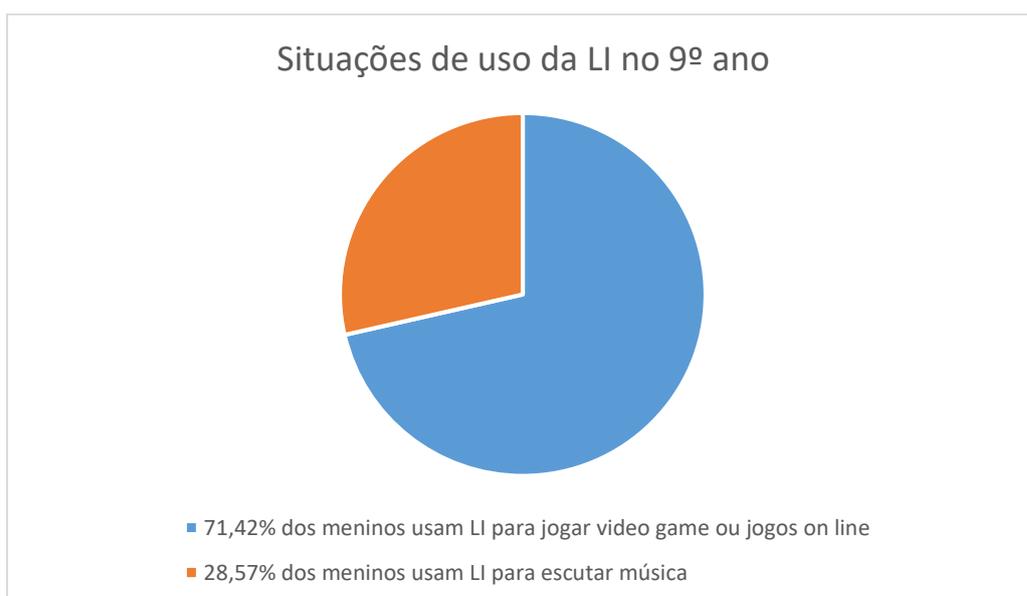
Gráfico 9 - Situações de uso da LI fora da escola para meninas no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para a maioria dos meninos, 71,42%, a principal situação na qual a LI é utilizada fora da escola é jogando vídeo game ou jogos online, e em segundo lugar escutando música em inglês, para 28,57% dos entrevistados. O quesito menos utilizado é o envio de e-mails em inglês, para 57,14%, e para ler textos na internet, livros, revistas em inglês, para 28,57% dos entrevistados.

Gráfico 10 - Situações de uso da LI fora da escola para meninos no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

4 – Qual/quais tipo (s) de atividades são mais interessantes para se aprender inglês na sala de aula?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante):

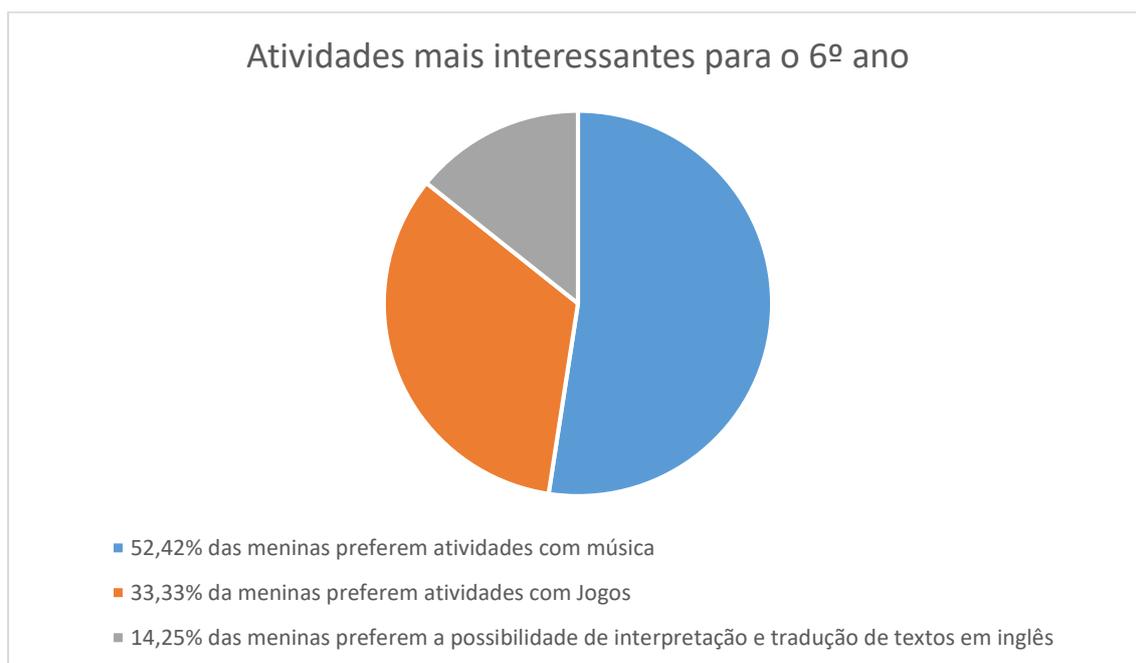
Tabela 3 - Atividades para aprender inglês

	Conhecer sobre novas culturas;
	Ter a possibilidade de conversar com o colega de sala em inglês;
	Debates interativos em inglês, nos quais toda turma comenta opiniões;
	Leitura de textos em inglês;
	Possibilidade de interpretação e tradução de textos em inglês;
	Atividades com música;
	Exercícios de gramática e vocabulário;
	Atividades com jogos;
	Atividades com vídeos/filmes;
	Atividades com o uso do computador.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 6º ano: Neste quesito, 52,42% das meninas preferem atividades com música, em segundo lugar “Atividades com Jogos” e “Possibilidade de interpretação e tradução de textos em inglês”, com 33,33% e 14,25% cada. Enquanto “Conhecer sobre novas culturas” e “Atividades com o uso do computador” são as atividades menos interessantes com 23,80% para última opção.

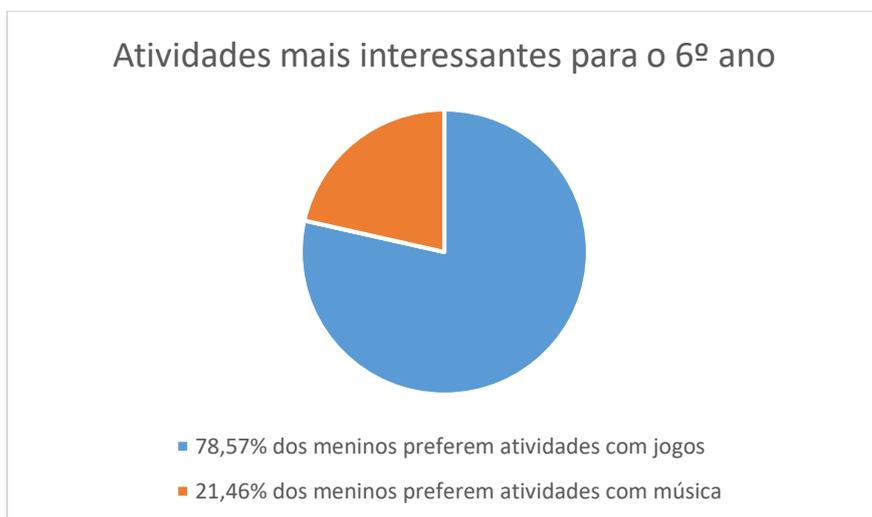
Gráfico 11 - Atividades mais interessantes para meninas no 6ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Já os meninos preferem “Atividades com jogos”, 78,57%, e “Atividades com música”, 21,46%. O item menos interessante para os meninos “Exercícios de gramática e vocabulário”, resposta de 19,04% para o item menos interessante.

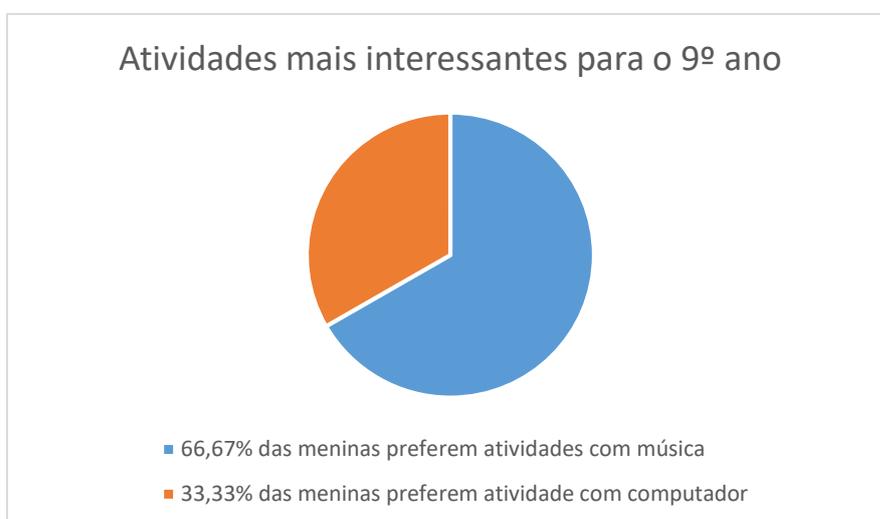
Gráfico 12 - Atividades mais interessantes para meninos no 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Para os alunos do 9º ano: para as meninas, as atividades mais interessantes são: atividades com música, 66,67 da preferência. Atividades com o uso do computador, 33,33%, como preferência das alunas. Entre os itens menos interessantes estão: “Possibilidade de interpretação e tradução de textos em inglês” e “Ter a possibilidade de conversar com o colega de sala em inglês” para 33,33% das meninas.

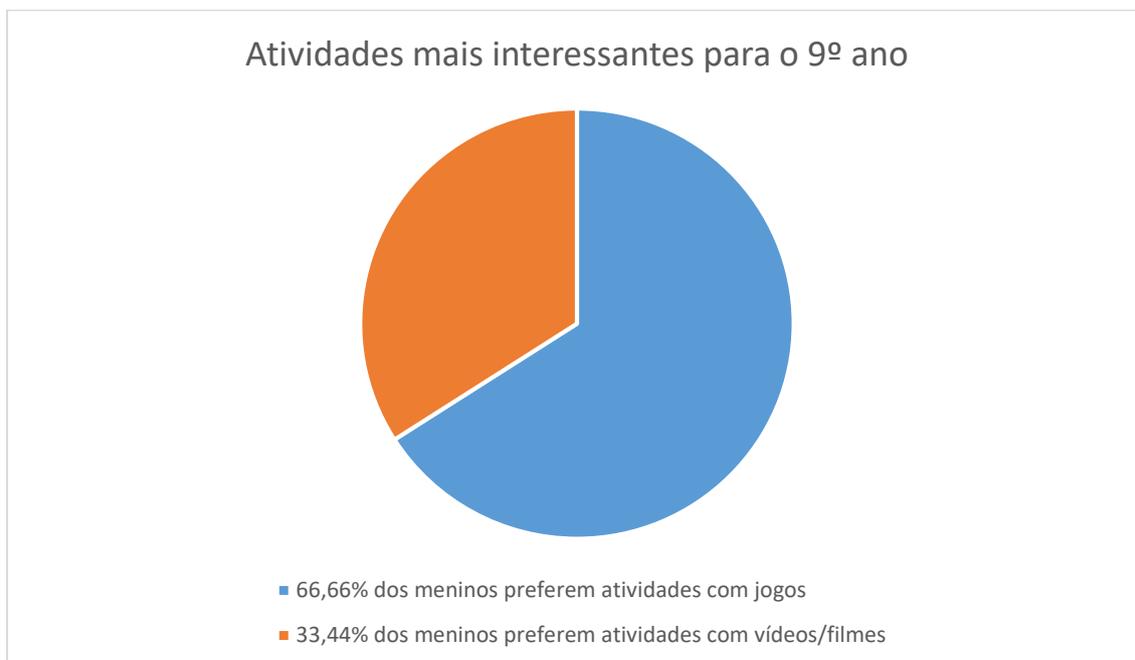
Gráfico 13 - Atividades mais interessantes para meninas no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Já para os meninos as atividades mais interessantes 66,66% são as atividades com jogos e atividades com vídeos/filmes 33,44% dos entrevistados. Em contrapartida, para os meninos as atividades menos interessantes são “Leitura de textos em inglês”, para 25%, “conhecer sobre novas culturas” para 16,66% dos entrevistados.

Gráfico 14 - Atividades mais interessantes para meninos no 9ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

5 - Na sua opinião, por que é importante aprender inglês na escola?  
(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

Tabela 4 - Importância sobre aprender LI

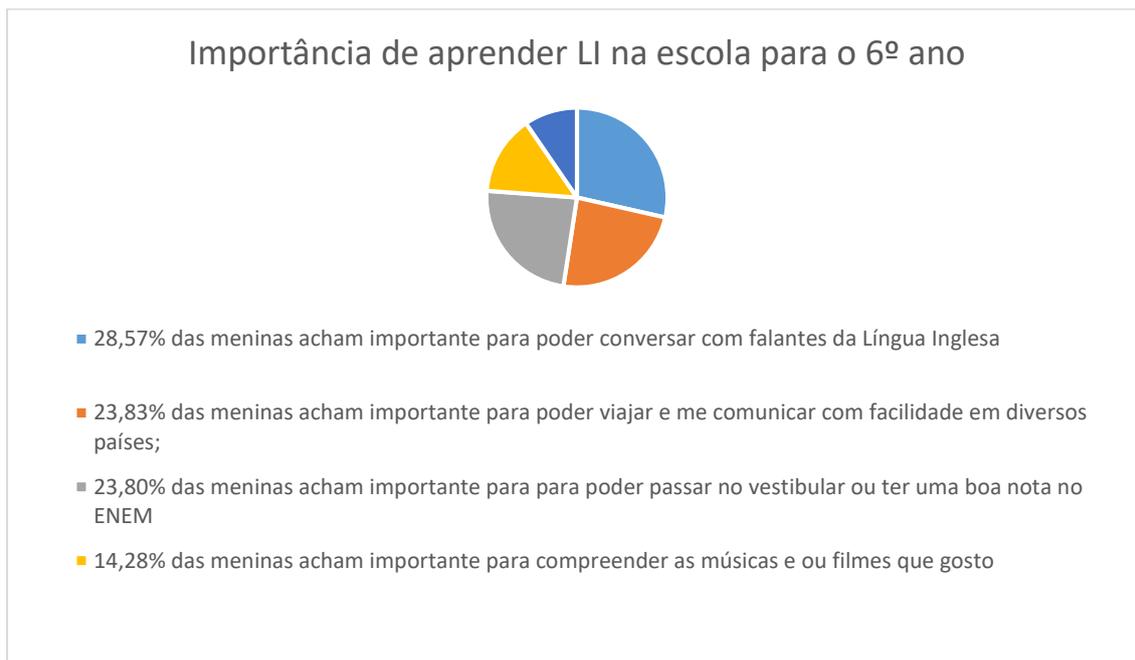
	Para poder conversar com falantes da Língua Inglesa;
	Para poder viajar e me comunicar com facilidade em diversos países;
	Para ter melhores oportunidades na minha carreira profissional;
	Para poder passar no vestibular ou ter uma boa nota no ENEM;
	Para acessar conteúdo online em inglês;
	Para tirar boas notas e concluir o ensino médio;
	Para compreender e participar de jogos online;
	Para compreender as músicas e ou filmes que gosto;
	Para ter conhecimento de pesquisas internacionais que vão me ajudar em minha futura profissão.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 6º ano:

O item mais importante para as meninas seria “Para poder conversar com falantes da Língua Inglesa” com 28,57% da preferência e “Para poder viajar e me comunicar com facilidade em diversos países” preferência para 23,80%. O item menos importante para as meninas é “Para compreender e participar de jogos online” item menos importante para 28,57% e “Para acessar conteúdo online em inglês”, item menos importante para 14,28%.

Gráfico 15 - Importância de aprender LI na escola para meninas no 6ºano do ensino fundamental

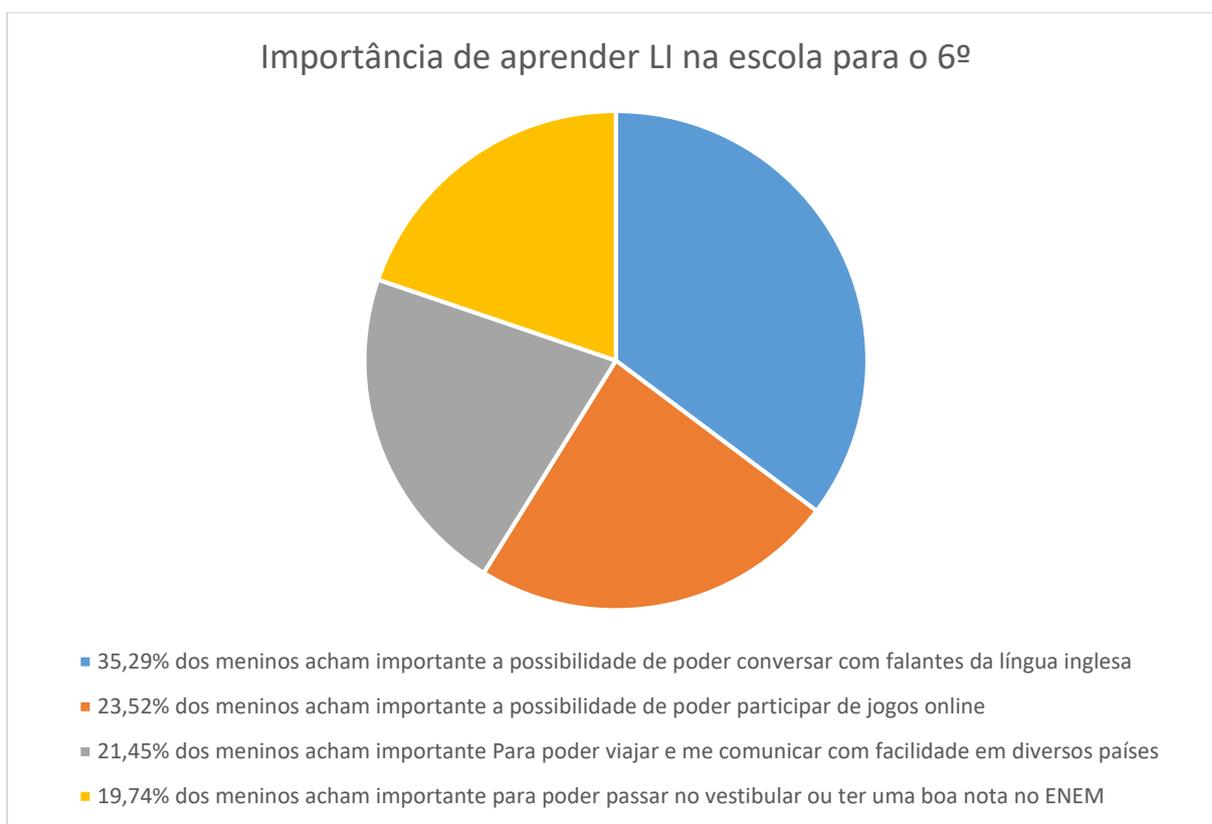


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Também para os meninos a possibilidade de poder conversar com falantes da língua inglesa é uso mais importante para a LI, 28,57%, e em segundo lugar está a possibilidade de poder participar de jogos online, item mais valorizado para 23,83%. Os itens da pesquisa menos importantes são “Para ter conhecimento de pesquisas internacionais que vão me ajudar em minha futura profissão” e “Para poder passar no vestibular ou ter uma boa nota no ENEM”, com 58,82% e 17,64% respectivamente.

Vejamos o gráfico da página a seguir:

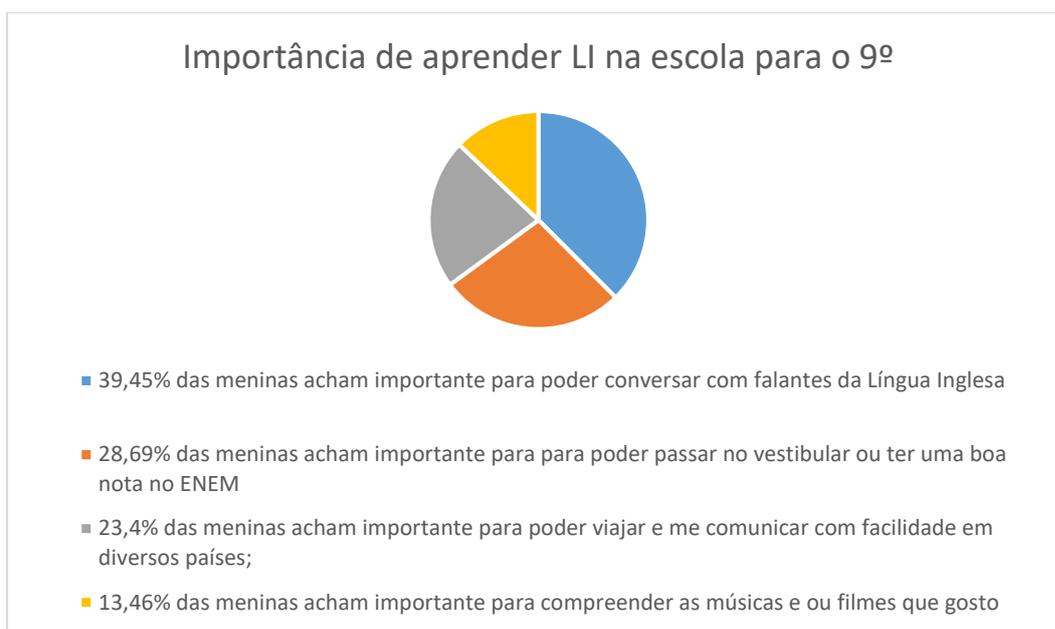
Gráfico 16 - Importância de aprender LI na escola para meninos no 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 9º ano: Para as meninas é importante aprender LI, para poder conversar com falantes da Língua Inglesa, 39,45%, e para poder passar no vestibular ou ter uma boa nota no ENEM, opção escolhida por 28,69% das entrevistas. A opção menos importante para as meninas é a possibilidade de jogar e compreender jogos online, que foi deixada por último como a opção de 33,33% das entrevistadas.

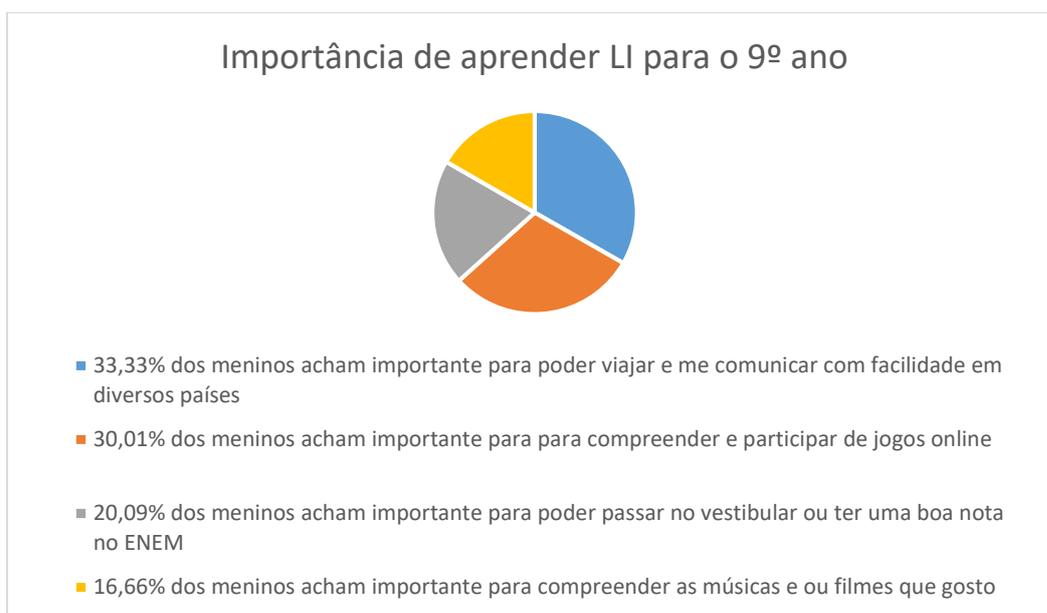
Gráfico 17 - Importância de aprender LI na escola para meninos no 9ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Enquanto para os meninos, a LI seria importante para poder viajar e comunicar com facilidade em diversos países, 33,33% dos entrevistados. Para 30,01% dos entrevistados, para compreender e participar de jogos online. 20,09% dos entrevistados, para poder passar no vestibular ou ter uma boa nota no ENEM, e para compreender as músicas e/ou filmes, para 16,66% dos entrevistados. A opção menos significativa para a utilização do aprendizado da LI é para ter conhecimento de pesquisas internacionais que vão ajudar na futura profissão, opção menos escolhida por 58,33% dos jovens participantes da pesquisa.

Gráfico 18 - Importância de aprender LI na escola para meninos no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

6 – Na sua opinião, qual é o item que mais facilita seu aprendizado de inglês na escola: (Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

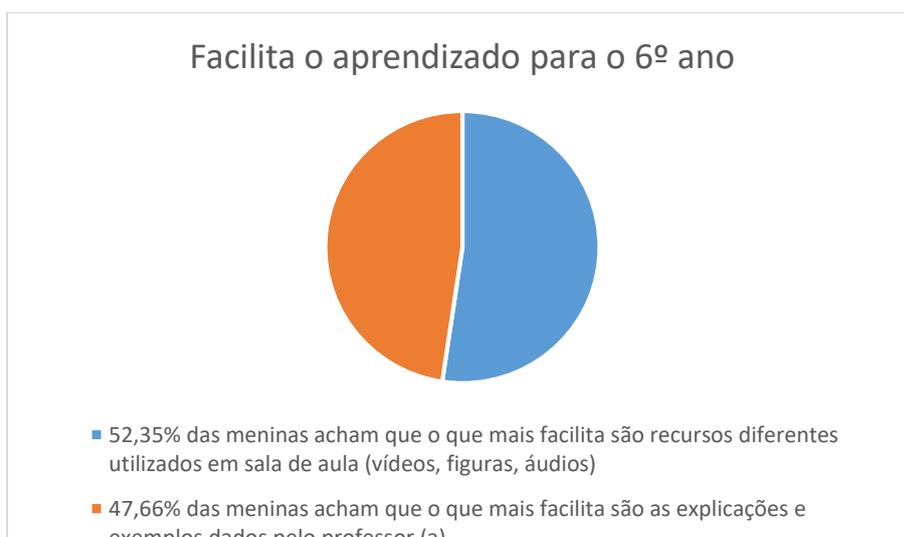
Tabela 5 - Item que facilita o aprendizado de inglês na escola

	Explicações e exemplos dados pelo professor (a);
	Material didático utilizado;
	Interação com os colegas dialogando em inglês;
	Recursos diferentes utilizados em sala de aula (vídeos, figuras, áudios)
	Realização de tarefas/trabalhos em grupo.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 6º ano: Para as meninas, os itens que mais facilitam o aprendizado da LI são “Recursos diferentes utilizados em sala de aula (vídeos, figuras, áudios)”, primeira opção para 52,38% das meninas. Já o “Material didático utilizado” seria o que menos importa para 42,85% das meninas.

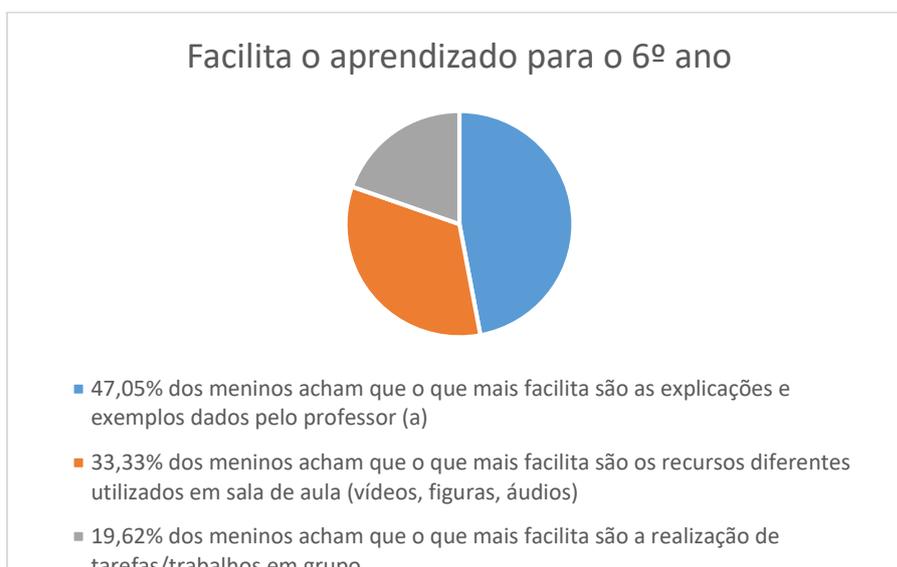
Gráfico 19 - Facilitadores do aprendizado para meninas no 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na opinião dos meninos as explicações e exemplos dados pelo professor é o item que mais facilita o aprendizado de LI na escola, opinião de 47,05%. Em contrapartida o item que menos facilitaria seria a interação com os colegas dialogando em inglês, na opinião de 23,52%.

Gráfico 20 - Facilitadores do aprendizado para meninos no 6º ano do ensino fundamental

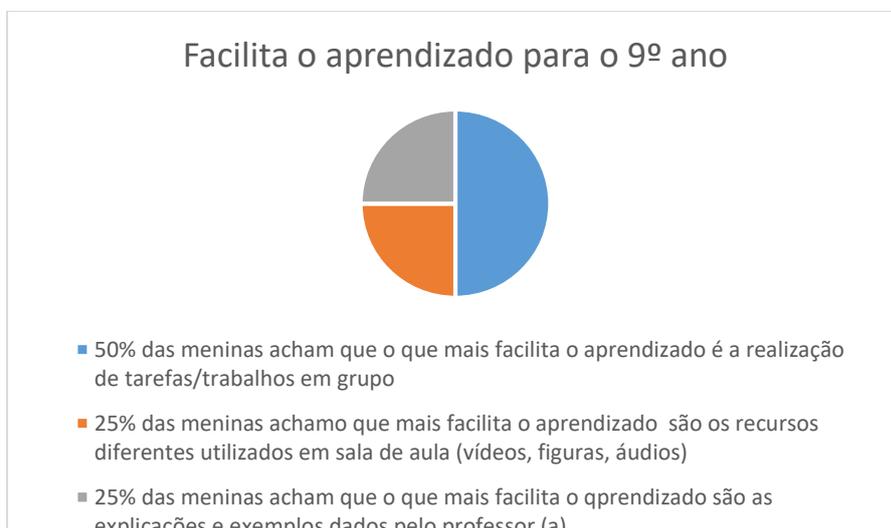


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 9º ano: Para as meninas do 9º ano, o item que mais facilita o aprendizado da LI é realização de tarefas/trabalhos em grupo. Para 25% das entrevistadas o que facilita recursos diferentes utilizados em sala de aula (vídeos, figuras, áudios). A

opção que menos facilitaria o aprendizado da LI seria na opinião das estudantes a interação com os colegas dialogando em inglês, na opinião de 66,66% das estudantes entrevistadas.

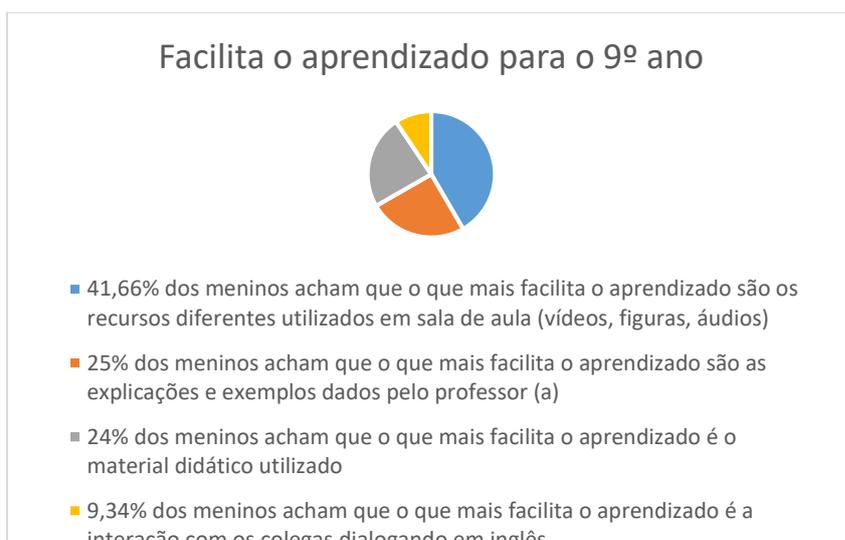
Gráfico 21 - Facilitadores do aprendizado para meninas no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os meninos, o que facilitaria mais o aprendizado de LI em sala de aula seria os recursos diferentes utilizados em sala de aula (vídeos, figuras, áudios), para 41,66% dos entrevistados. As explicações e exemplos dados pelo (a) professor (a), para 25% dos entrevistados. A opção que menos facilitaria o aprendizado da LI na opinião dos estudantes do sexo masculino seria a realização de tarefas/trabalhos em grupo, opção escolhida por 58,33% dos entrevistados.

Gráfico 22 - Facilitadores do aprendizado para meninos no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

7– Sobre o material didático utilizado nas aulas de inglês:

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

Tabela 6 - Avaliação sobre o material didático

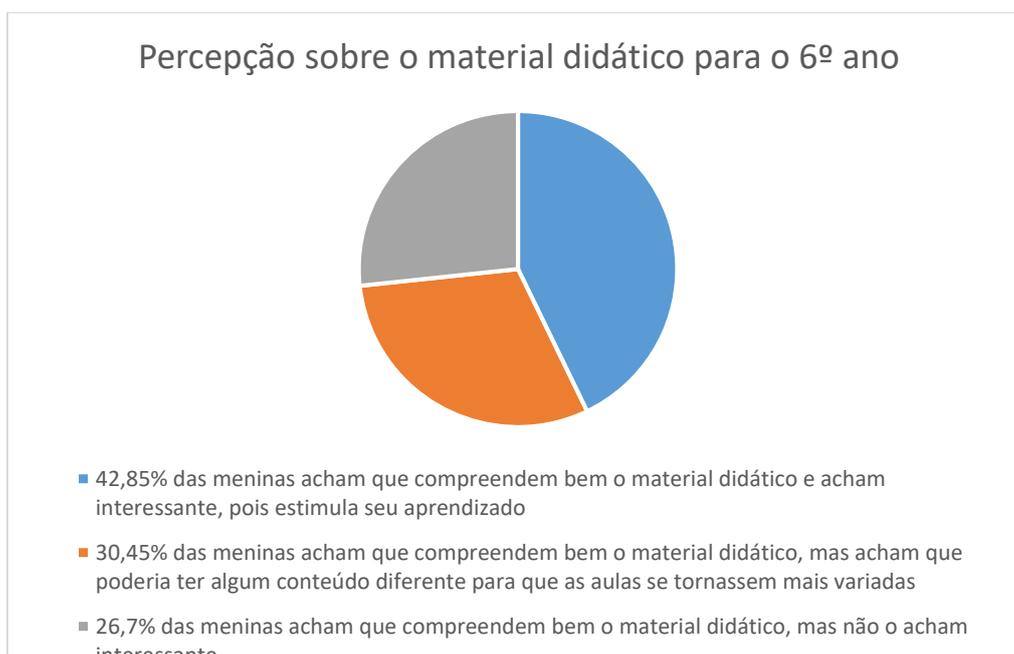
	Não consigo compreendê-lo bem;
	Compreendo bem, mas não acho interessante;
	Compreendo bem e acho interessante, pois estimula meu aprendizado;
	Compreendo bem, mas acho que poderia ter algum conteúdo diferente para que as aulas se tornem mais variadas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 6º ano:

As meninas, em sua maioria, compreendem bem e acham o conteúdo interessante, pois estimula o aprendizado, na opinião de 42,85%.

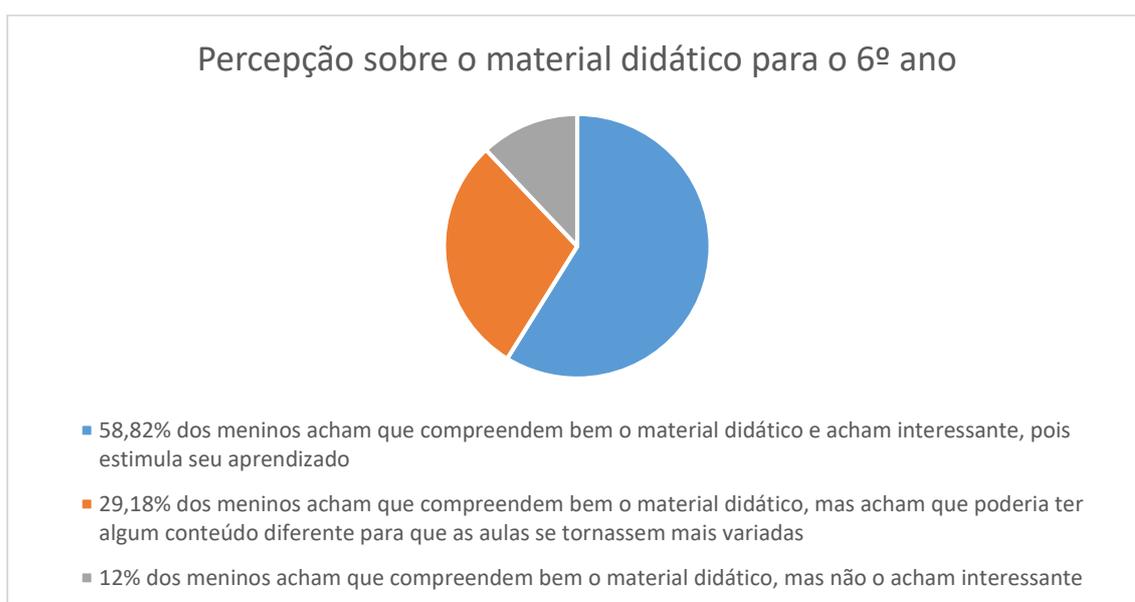
Gráfico 23 - Percepção do material didático para meninas no 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O mesmo pode ser verificado para os meninos que também, em sua maioria, compreendem bem e acham o conteúdo interessante, pois estimula o aprendizado, na opinião de 58,82%.

Gráfico 24 - Percepção do material didático para meninos no 6º ano do ensino fundamental

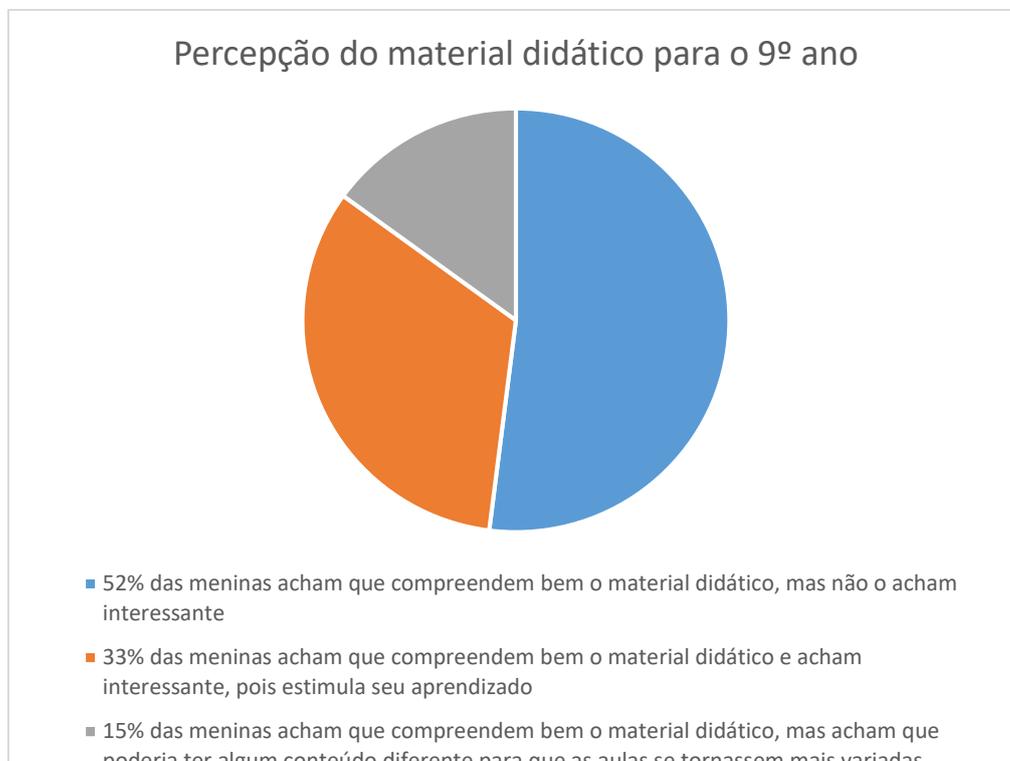


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para os alunos do 9º ano:

A maioria das meninas entrevistadas no 9º ano, 52%, compreendo bem, o material didático, mas não o acha interessante.

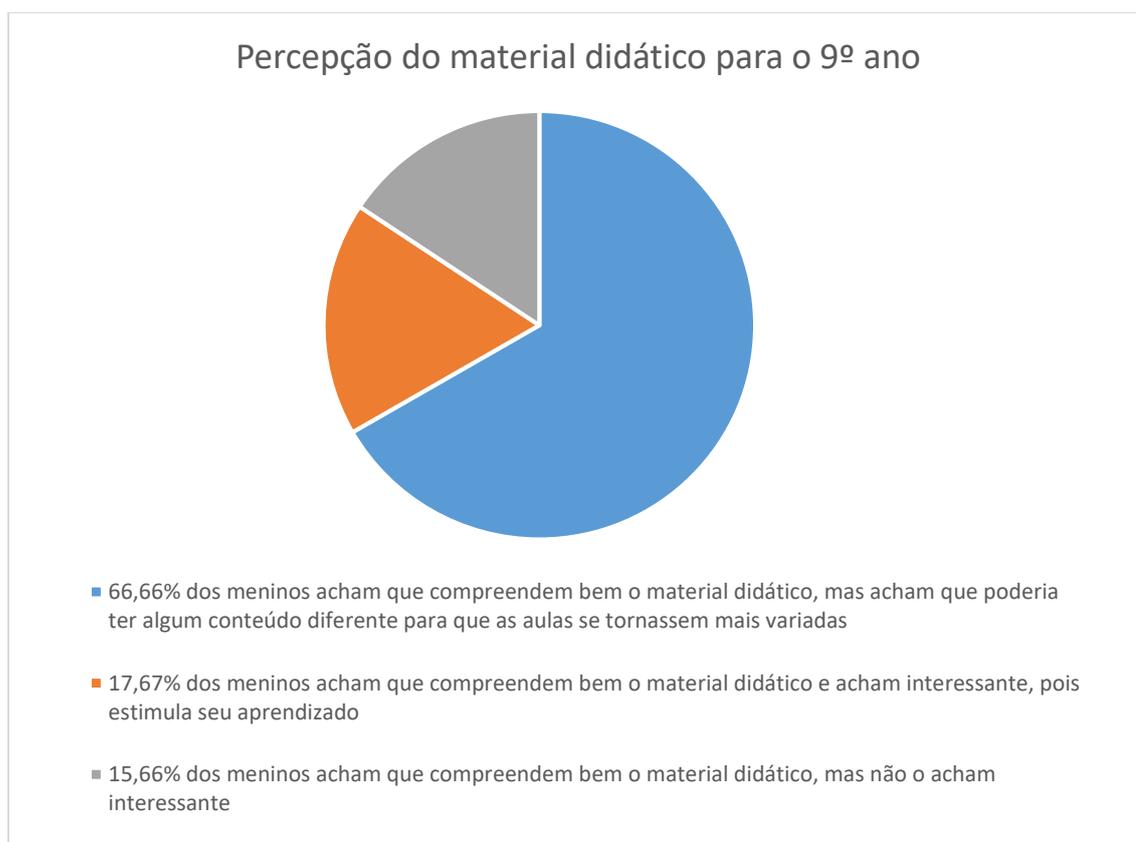
Gráfico 25 - Percepção do material didático para meninas no 9ºano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Enquanto aos estudantes do sexo masculino entrevistados no 9º ano, a maioria, 66,66% dos entrevistados, compreendo bem o material didático utilizado, mas acha que poderia ter algum conteúdo diferente para que as aulas se tornem mais variadas.

Gráfico 26 - Percepção do material didático para meninos no 9º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Verifica-se 66,66% dos meninos do 9º ano compreendem bem o material didático, mas estes meninos gostariam que as aulas fossem mais variadas e com outros tipos de conteúdo. 17,67% dos meninos acham este material interessante, pois ele estimula o aprendizado e apenas 15,66% dos meninos compreendem o material, mas não o acham interessante. Pode se verificar, portanto, que o material didático para o 9º ano é compreensível, mas é interessante para pouco mais da metade dos estudantes. A seguir, serão apresentadas as categorias de análises deste estudo, sendo elas: a) Motivação para aprender a LI; b) Desmotivação para aprender a LI; c) Identidades; d) Identidades de usuários de LI; e) Identidades de não usuários de LI; f) Comunidades Imaginadas: o inglês e o futuro; g) Motivação e identidades: possíveis relações. Estas categorias que serão a base para responder as perguntas desta pesquisa.

## **Capítulo 5. Categorias de Análises**

*Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades  
para a sua própria produção ou a sua construção.*  
(Paulo Freire)

Neste capítulo serão apresentadas as categorias de análises para busca das respostas às perguntas de pesquisa. Essas categorias foram elaboradas com base nos dados gerados e no estudo de Oliveira (2016). São elas as categorias:

- Motivação para aprender a LI;
- Desmotivação para aprender a LI;
- Identidades;
- Identidades de usuários de LI;
- Identidades de não usuários de LI;
- Comunidades Imaginadas: o inglês e o futuro;
- Motivação e identidades: possíveis relações.

### **5.1 Motivação para aprender a LI**

Motivação pode ser definida como impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo com que ele se esforce e persista em uma tarefa (DÖRNYEI, 2005). Os participantes relacionam mercado de trabalho, viagens sonhadas, possibilidade de conversar com pessoas estrangeiras como estímulo para terem melhores posições.

Nas análises dos dizeres enfatiza-se que os negritos serão usados para destacar o trecho a ser analisado nos excertos.

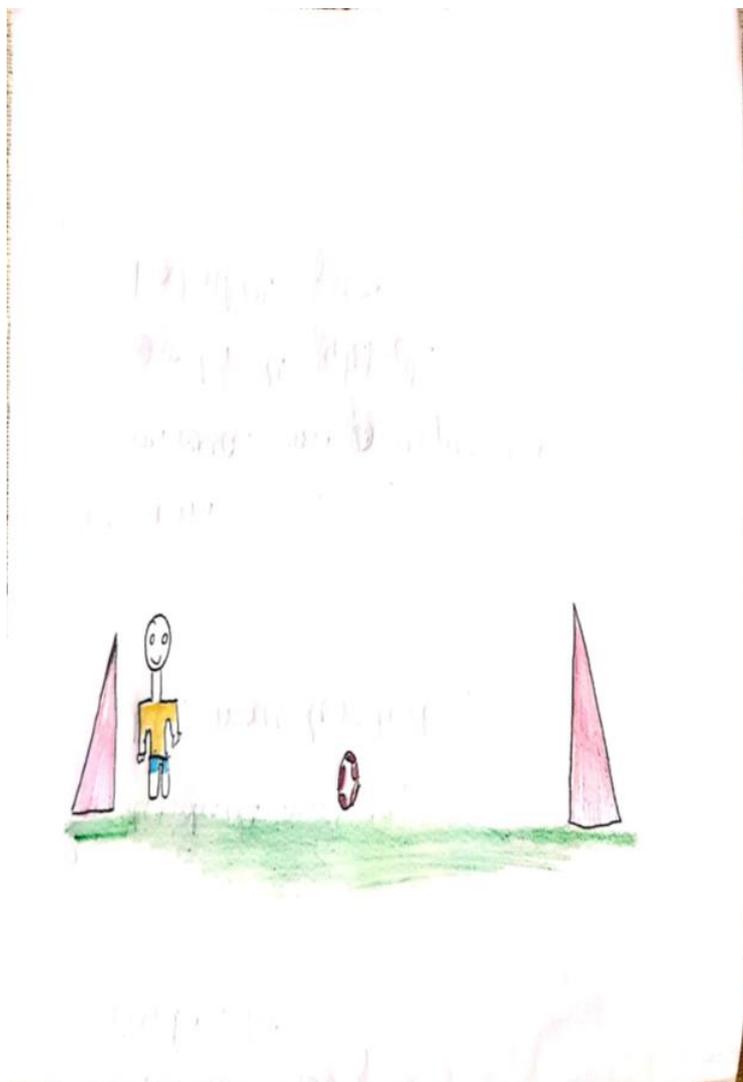
Conforme podemos notar em alguns dizeres dos participantes:

[E1]: “Eu acho que vou usar inglês na **minha profissão** porque eu quero ser jornalista e vou morar fora do Brasil.” (Estudante Joana<sup>6</sup>, grifo da autora)

[E2]: “Eu vou usar inglês para **conhecer pessoas de outros países**, aqui sempre tem gente de outros países visitando a cidade.” (Estudante Lucas, grifo da autora)

A narrativa visual a seguir é de um aluno do 6º ano do ensino fundamental e também se relaciona ao uso da LI para busca de objetivos futuros:

Figura 1 - Narrativa visual 1



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

---

<sup>6</sup> Por questões éticas os nomes dos estudantes nesta pesquisa foram substituídos por pseudônimos escolhidos pela autora.

Na narrativa visual 1 do estudante Lucas, apresentada acima, o estudante parece estar como jogador em uma partida de futebol, provavelmente um jogo internacional. Segundo Duncun (2010), os desenhos infantis na parte inferior do papel têm relação com necessidades físicas e materiais da criança, o que é interessante nesta relação, pois no desenho do aluno pode ser visto a necessidade de busca de maior prosperidade, jogadores de futebol ganham altos salários. Correlacionando o conceito de autoconfiança e autoeficácia, Dörnyei (2008) definiu metas que contribuem para o aprimoramento do interesse intrínseco por meio de uma ação favorável, ou seja, um envolvimento em atividades que resultariam em satisfação derivada da realização de uma meta. Os objetivos atingíveis, segundo o autor, também poderiam servir como um importante veículo no desenvolvimento da autoconfiança e eficácia dos estudantes, mas não seriam os únicos aspectos, pois esta relação motivação/estipulação de metas possui certa complexidade. Fazendo a ligação com a teoria da autoeficácia de Dörnyei (2008), a narrativa visual 2, da aluna do 9º ano do ensino fundamental, apresenta algumas características que são relacionadas a objetivos de consumo da aluna:

Figura 2 - Narrativa visual 2



Fonte: Arquivo da autora.

Na narrativa visual 2 vemos os aspectos sugeridos pela globalização e marcas mundialmente famosas que povoam a mente de adolescentes brasileiros criando também expectativas de consumo de produtos importados. Desenhos coloridos, segundo Duncun (2010), tem grande representatividade. O uso da cor vermelha representa a vida, o ardor, o ativo, denotando traços de motivação positiva. O amarelo demonstra curiosidade e alegria de viver. A cor verde, paz e tranquilidade e certa sensibilidade e intuição.

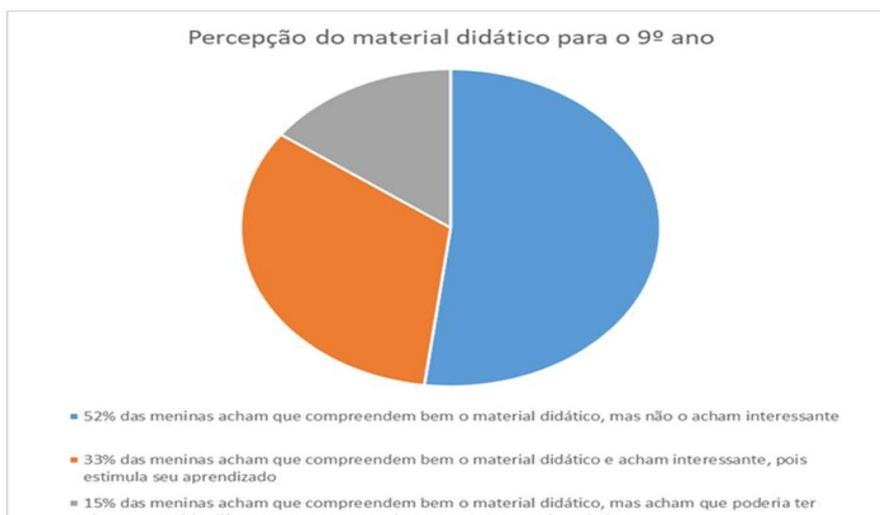
No entanto, Dörnyei (2005) pontuou que o termo motivação foi definido como um modo conveniente para se falar sobre um conceito que geralmente é visto como uma característica muito importante do ser humano e pode ser considerado como algo especificamente complexo para ser analisado como uma simples questão de exemplo ou de autoeficácia, pois apenas o estabelecimento de metas não seria motivador. Na análise desta complexidade, Dörnyei (2005) verificou diversos antecedentes que são capazes atribuir ao sujeito possibilidades de associações diferentes para aspectos relacionados à direção e intensidade e, justamente, estes antecedentes tornam o assunto motivação, a princípio, tão complexo. As metas precisam ser atingíveis para motivar os sujeitos.

## **5.2 Desmotivação para aprender a LI**

Para Falout (2013), existem alguns níveis que vão demonstrar a desmotivação de um estudante quanto aos fatores de aprendizagem:

- (1) uma pessoa sem motivação tem interesse ou intenção zero de seguir uma ação para seu objetivo;
- (2) uma pessoa desmotivada ainda pode manter um nível de motivação para trabalhar em direção a um objetivo específico;
- (3) uma pessoa muito desmotivada pode ter perdido toda a sua motivação, e ter o interesse de descontinuidade de uma ação, Falout (2013).

Gráfico 27 - Percepção do Material Didático para o 9º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Gráfico 28 - Percepção do Material Didático para o 9º ano, 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

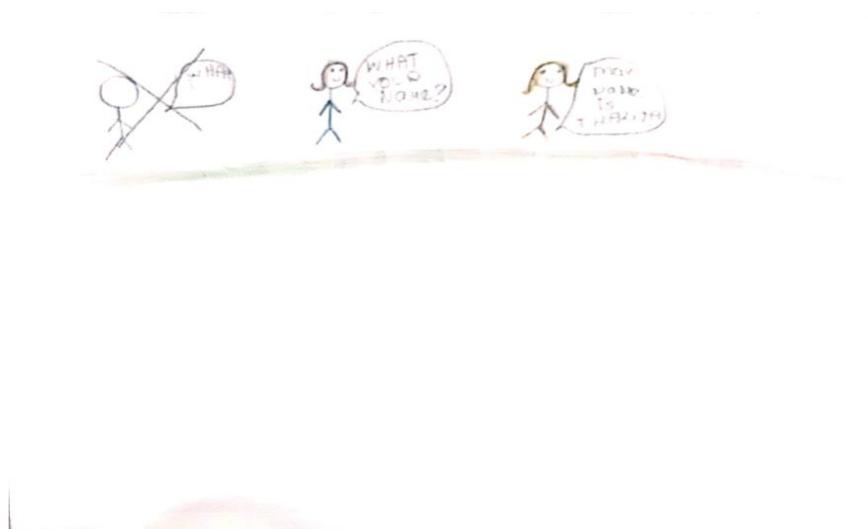
O Material Didático, principalmente para as meninas do 9º ano, não se apresenta com estimulador de aprendizagem. Elas dizem compreender bem, mas não possuem grande interesse por ele. Passa a perspectiva de que para as estudantes o material didático não traz motivação, pois tem baixo interesse de seguir uma ação para seu objetivo. Para Ryan e Deci (2004), a desmotivação é o estado de falta de vontade para agir em

determinada situação. Esse estado tem origem no sentimento de incompetência ou incapacidade que a pessoa tem para conseguir algo ou a falta de valorização da atividade em questão. A motivação extrínseca, que por sua vez seria uma regulação de fatores externos, variando à medida que há sucesso no processo de internalização de regras e valores externos, torna-se capaz de trazer fatores aptos a fomentar a desmotivação do estudante para o aprendizado de LI. Verifica-se, portanto, que a motivação extrínseca é regida por uma regulação externa, uma motivação extrínseca que passaria por uma regulação introjetada em sequência se tornaria uma motivação extrínseca por regulação identificada e, finalmente, a motivação extrínseca por regulação integrada (RYAN; DECI, 2004), o que não aconteceria nos estudantes que não conseguem se interessar pelo material didático fornecido pela escola. Na seção a seguir, será apresentada a análise quanto a identidade do estudante aprendiz de LI na escola pública objeto de pesquisa deste estudo.

### 5.3 Identidades

As identidades podem ser definidas como a forma como uma pessoa compreende o seu relacionamento com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro (NORTON, 2000). Em sequência, apresento mais duas narrativas visuais de estudantes do 6º ano e suas análises:

Figura 3 - Narrativa visual 3



Fonte: Arquivo da autora.

A narrativa visual 3, apresentada acima, tem a representatividade de uma estudante que parece estar se comunicando com outra pessoa em inglês. Desenhos feitos na parte de cima da folha, segundo Duncun (2010), estão relacionados com a imaginação e o intelecto da criança, curiosidades e desejos de descobrir coisas novas.

Figura 4 - Narrativa visual 4



Fonte: Arquivo da autora.

Na narrativa visual 4, apresentada acima, a estudante parece ter representado estar em algum lugar ao ar livre tendo a possibilidade de se comunicar com outra pessoa em inglês. O dia parece estar límpido e o céu claro. Desenhos na parte central da folha, segundo Duncun (2010), representam o momento atual da criança, uma relação interessante que pode ser feita ao sabermos que na cidade onde foi realizada a pesquisa existem muitos estrangeiros visitando os pontos turísticos e esta criança pode ter trazido à lembrança momentos nos quais ela vê estrangeiros conversando em LI ao passar em frente destes locais.

[E3]:

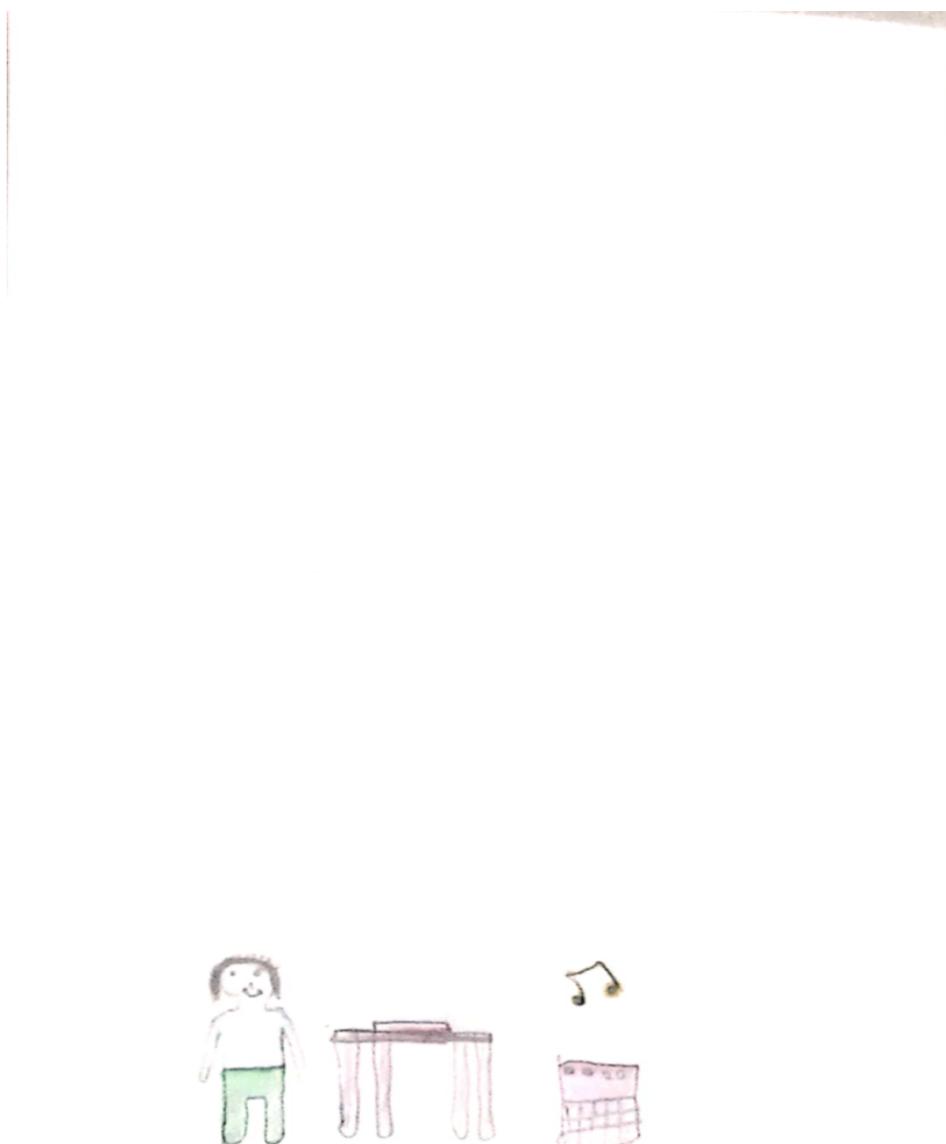
“Eu uso inglês jogar meus jogos favoritos, porque assim **fica mais fácil** entender.”(estudante Elias, grifo da autora)

[E4]:

“Só uso inglês para saber algumas palavras das músicas **que eu gosto** e nos filmes também quando não são dublados.” (estudante Carla, grifo da autora).

Nos excertos 3 e 4 podemos ver como a LI pode aproximar seus usuários de questões prazerosas, hobbies e atividades que transmitem identificação nestes estudantes. Em outro aspecto, podem ser verificadas as mesmas relações no desenho a seguir de uma aluna do 6º ano do ensino fundamental:

Figura 5 - Narrativa visual 5



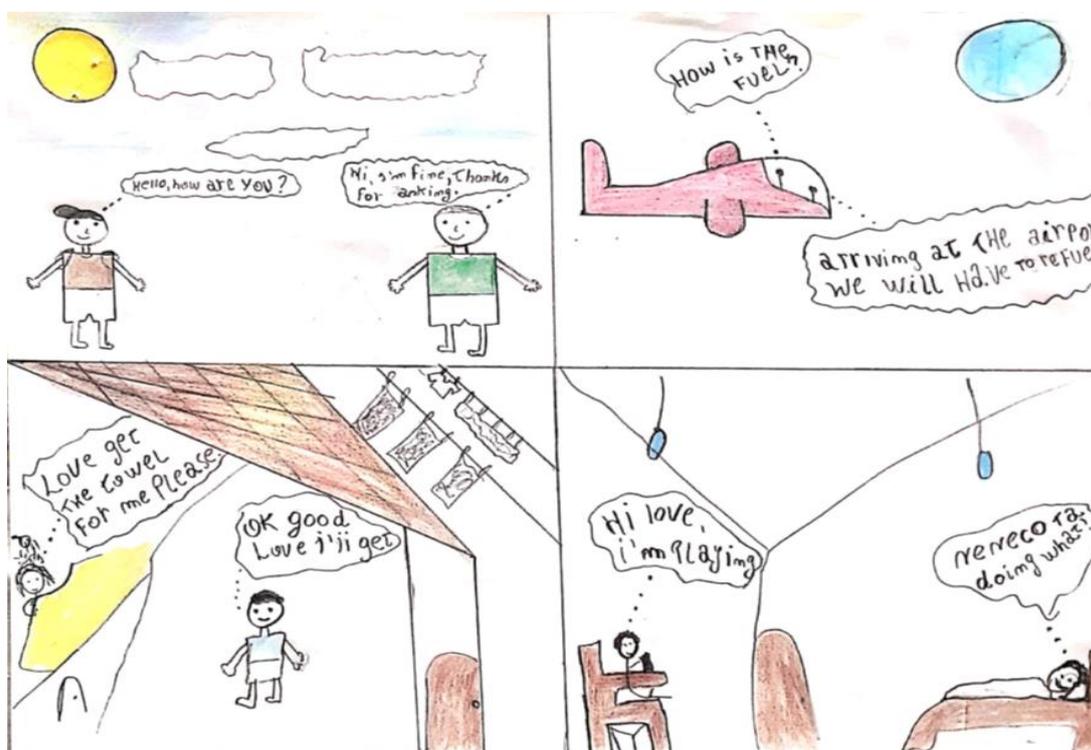
Fonte: Arquivo da autora.

Na narrativa visual apresentada anteriormente, o estudante parece estar em uma festa ouvindo música em inglês, provavelmente perto da mesa do DJ. Estes usos cotidianos da LI trazem a noção de pertencimento que, para Deci e Ryan (2004), demonstra que para se pertencer a algo, existiria o sentimento de estar conectado aos outros, isto é, a sensação de poder se sentir incluído em um grupo. É quando o sujeito sente que pertence ao ambiente social em que está inserido, percebendo-se como querido e pertencente àquela comunidade.

#### 5.4 - Identidades de usuários de LI

A identidade está relacionada com a maneira que os aprendizes se identificam e são identificados enquanto sujeitos sociais em um determinado contexto. A identificação está relacionada com a capacidade de investimento dos estudantes ao aprender LI. Compreendendo assim as motivações para usar a LI, estas motivações ou investimentos podem ou não influenciar na construção de suas identidades de usuários de LI, segundo Mastrela-de-Andrade (2011). Na narrativa visual a seguir, de um aluno do 9º ano do ensino fundamental, vê-se muitos aspectos relevantes:

Figura 6 - Narrativa visual 6



Fonte: Arquivo da autora.

Nesta narrativa visual 6, apresentada anteriormente, o estudante descreve expectativas para o uso do inglês fora da sala de aula. É possível ver a interação sobre a forma de diálogos e associações com possibilidades de viagens e conversas com estrangeiros. Esta narrativa visual de um aluno do 9º ano pode ser interpretada de maneira simbólica. Ele demonstra como o inglês possibilitaria a ele a abertura de novos horizontes, o conhecimento de novas culturas e o diálogo com estrangeiros. Em geral, desenhos grandes indicam que as crianças se sentem seguras e confortáveis. Por outro lado, os desenhos com formas pequenas indicam jovens com pouca confiança ou bastante reflexivos ou que precisam de um espaço reduzido para se expressar (DUNCUN, 2010).

Com a análise da narrativa visual 6, por meio da perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEWEEN, 2006), podemos verificar também a relação entre os elementos presentes nesta narrativa, segundo alguns aspectos relevantes, tal como referente ao primeiro, e destacamos a disposição dos elementos na esquerda e na direita do plano, representando, respectivamente, o dado passado e o novo/o futuro. O estudante utilizou a página inteira, o que traz o significado de continuidade para ele, ou seja, perspectivas de usos futuros. Os dados apresentados na narrativa visual 6 são interessantes para a perspectiva de criação de identidade dos estudantes, trazendo a possibilidade de verificação de como este estudante, por exemplo, identifica-se com o aprendizado da LI e o incorpora à sua determinação de elementos futuros e trazendo também novas possibilidades de uso do conhecimento adquirido em sala de aula, bem como se o estudante se identifica com o que aprende, ele investe e conseqüentemente irá se aprimorar para saber mais.

## **5.5 Identidades de não usuários de LI**

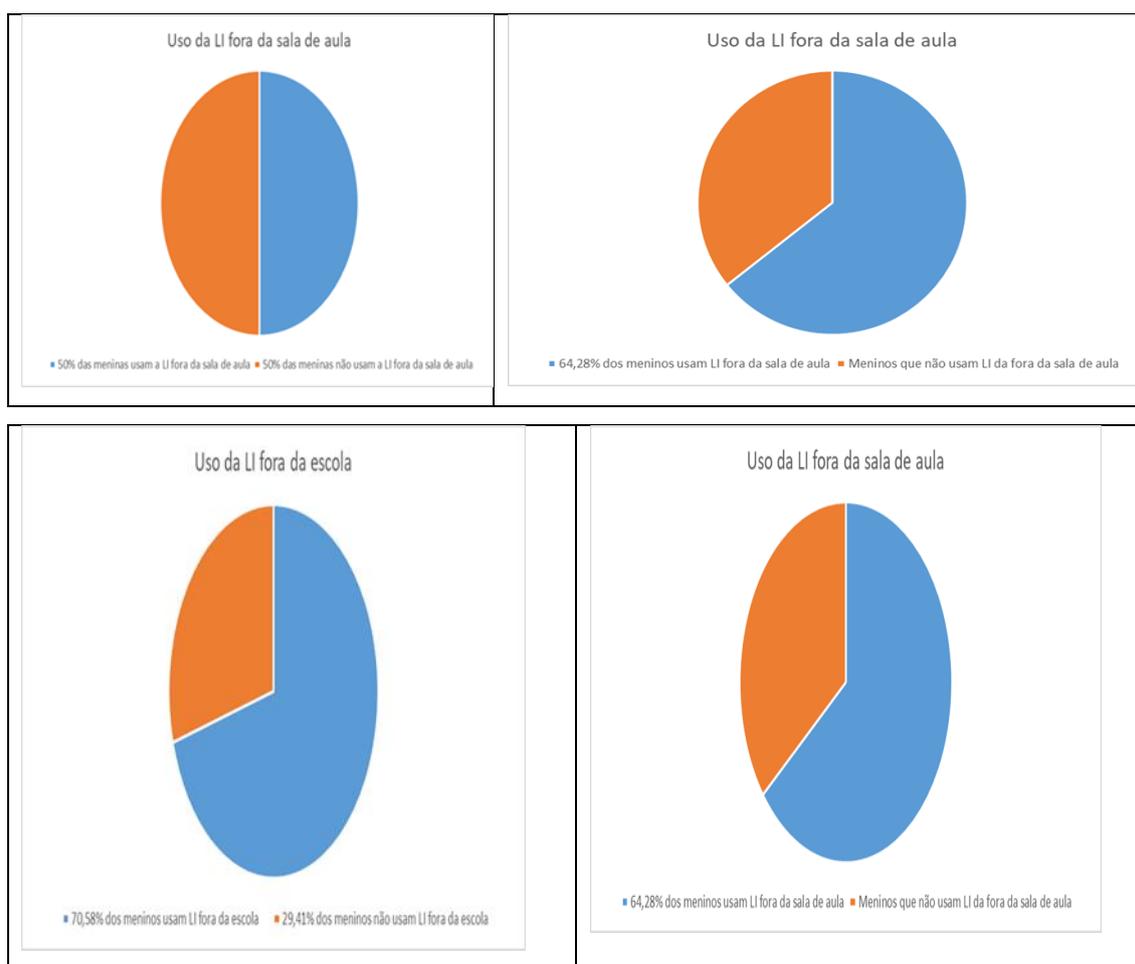
Nos estudos apresentados por Dörnyei em 2003, a motivação não permaneceria constante, mas seria caracterizada por reavaliações regulares e o equilíbrio entre várias forças externas às quais o sujeito está regularmente exposto, tais como os desejos antagônicos, anteriormente mencionados. Dessa forma, para um longo período de tempo, a motivação envolveria um padrão relativamente flutuante de esforço e comprometimento do estudante de LI.

Estes modelos flutuantes possibilitam analisar a motivação não como uma constante, mas como uma capacidade que o estudante tem de estabelecer relações ou vínculos com aquilo que aprende e suas necessidades ou expectativas, fazendo com que

determinadas disciplinas como LI tornem-se mais ou menos interessantes ao logo de sua jornada como estudante.

Os gráficos em sequência demonstram o uso da LI fora da sala de aula, o que poderia potencialmente aumentar o nível de interesse e motivação do aluno no aprendizado de LI:

Gráfico 29 - Uso da LI fora da sala de aula para o 6º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como vimos nesta parte da pesquisa, o percentual de usuários e não usuários de LI fora da sala de aula é quase paritário, o que demonstra que há um grande percentual de alunos que não conseguem verificar uma utilidade concreta para o aprendizado de LI fora do âmbito escolar. Como pontuado por Gardner (2001), ocorrem poucas oportunidades para o estudante experimentar a língua fora da sala de aula, o que acaba sendo mais um desafio para as escolas, pois as aulas de LI ocupam pouco espaço na grade curricular, e a frequência de uso da LI acaba por ser insuficiente. Apesar de que há

algumas atividades nas quais os alunos utilizam o inglês fora da sala de aula, não é a maioria dos estudantes que se interessam por estas atividades, conforme pontuado na pesquisa. Estes são fatores desestimulantes, pois os estudantes tendem a procurar maneiras para aplicabilidade do conteúdo adquirido em sala de aula, e se não as encontrarem, poderão ver o conhecimento adquirido como sem utilidade prática.

Na pesquisa de Sól (2014), tem-se o dado de que vários dizeres dos alunos apontam para a recusa à LI. Mesmo o foco desta pesquisadora ter sido a identidade docente, o estudo demonstrou que por parte dos estudantes não haveria um tipo de recusa deliberada, apenas por via da (in)disciplina ou da desqualificação do que é ensinado, que é o mais comum em sala de aula. É da ordem daquilo que o sujeito não vê e não controla. No caso do estudo de Sól (2014), para os alunos envolvidos, a decisão seria sobre o encontro/confronto com a LI que para muitos estudantes causaria estranheza. Esta estranheza pode ser relacionada com a não identificação com o aprendizado oferecido. Assim, vemos que a questão da identidade de não usuários de LI está relacionada com a baixa possibilidade de investimento dos estudantes, segundo Mastrella-de-Andrade (2011), bem como sua estranheza ao aprendizado proposto Sól (2014), como também a pouca possibilidade de uso do conhecimento adquirido em sala de aula em outros ambientes, conforme Gardner (2001). Na seção a seguir, será apresentada a relação das possibilidades de comunidades imaginadas, a maneira como os estudantes veriam o inglês para usos futuros.

## **5.6 Comunidades Imaginadas: o inglês e o futuro**

As comunidades imaginadas identificam as possibilidades de uso da LI na vida futura do estudante, como ele imagina que poderá utilizar o aprendizado adquirido em sala de aula em outros contextos posteriores em sua vida. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes não ficam restritos à escola; suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da sala de aula, segundo Norton (2001). Após a análise dos dados pesquisados, pode-se afirmar que os participantes se veem pertencendo a quatro comunidades que estão voltadas para: o ENEM, o mercado de trabalho, participação de jogos, possibilidade de conversar com estrangeiros.

Nos dizeres dos estudantes, repetidas vezes encontramos menções a palavra “emprego”, “profissão” e “melhor sucedido”, o que traz a ideia de que o estudante que

obtiver o conhecimento de LI no futuro poderá ter uma melhor posição no mercado de trabalho.

Estes dizeres “emprego”, “profissão” e “melhor sucedido” foram repetidos diversas vezes ao longo das entrevistas, o que demonstra o sentido da relação do aprendizado de LI como possibilidade de usos em ambientes profissionais melhores ou possibilidades de mais opções de boas oportunidades para os estudantes. Ao transmitir o conhecimento produzido e acumulado historicamente, tem-se a cultura, que propicia aos usuários da língua sistemas simbólicos de representação da realidade, permitindo a interpretação, não somente a reprodução do que é dito (BENSON, 2013). A representação desta realidade futura permite analisar como os estudantes veem a ligação do aprendizado de LI com a melhores possibilidades de inserções no mercado de trabalho, relatando o vínculo do aprendizado da LI com possibilidades de ganhos futuros. Na seção a seguir será relatada a relação entre a motivação e a identidades de estudantes de LI.

### **5.7 Motivação e identidades: possíveis relações**

As escolhas das comunidades imaginadas dos alunos, os fatores motivacionais para aprender a LI têm relação com a construção de suas identidades, conforme Oliveira (2016). As motivações dos participantes para aprender a LI estão relacionadas aos seguintes fatores: mercado de trabalho, viagens e vestibular, o caráter universal ou a globalização e a curiosidade de aprender um novo idioma.

[E5]:

A aula de inglês é boa para a gente poder **aprender coisas diferentes**, a professora sempre fala de coisas diferentes. (Estudante Joice, grifo da autora)

[E6]:

Às vezes saber inglês pode me ajudar a **ter um emprego melhor**, aqui em minha cidade sempre tem muito estrangeiro. (Estudante Allan, grifo da autora).

[E7]:

Aprender inglês faz com que eu possa falar com meu irmão **de uma forma que ninguém mais entenda**. (Estudante Caroline, grifo da autora).

Depreende-se dos dizeres acima, presentes excertos 5, 6 e 7, que são marcantes os recortes de incentivo que a LI poderá trazer novas possibilidades aos estudantes, possibilitando assim novas perspectivas para seus desempenhos futuros e possibilidades de se diferenciarem dos outros estudantes. Nestes excertos podemos identificar dizeres que expressam características que trazem identificação aos estudantes, como no excerto 7 que, por exemplo, a aluna expressa que falar inglês com seu irmão é um diferencial de outras pessoas.

Segundo Oxford e Shearim (1994), a linguagem favorece a atribuição de conceitos verbais e escritos, pela mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, logo é possível estabelecer relações e troca de informações sobre o assunto em discussão. Pela linguagem os sujeitos são capazes de desenvolver suas funções mentais que são formadas social e culturalmente. No estudo de Sól (2014, p. 219), mesmo o foco sendo os professores, depreende-se muitos aspectos similares aos identificados neste estudo quanto às tomadas de posição dos alunos frente ao aprender e saber da LI. Recortes de observações e filmagens das aulas demonstraram a alegria e satisfação dos mesmos em aprender a língua e, principalmente, a falar. “Não se podem descartar as contingências desse contexto, o ensino e aprendizagem da LI em sala de aula de uma escola pública, com relação à faixa etária, condições e recursos de ensino, proficiência na língua, dentre outros fatores, que o estudo não daria conta de abarcar” (p. 219), fatores preponderantes que como a pesquisadora ressaltou, podem ser essenciais para definir a motivação dos estudantes. Sól (2014) pontua, também, que apesar das conversas isoladas, a maioria dos alunos fazia as atividades com interesse, pedindo a ajuda da professora nas atividades e demonstra interesse pelas aulas e pela LI, condição verificada também na maior parte das aulas observadas nesta pesquisa, interesse que poder estar relacionado à identidade.

Neste mesmo sentido, Sól (2014) resalta que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Norton (2013) também reforça que a identidade é constituída pela linguagem que, por extensão, toda vez que os estudantes falam, leem ou escrevem a língua-alvo, não estão apenas trocando informações com os membros da comunidade de língua-alvo, estão também organizando e reorganizando um senso de quem eles são e como eles vão se relacionar com o mundo social. Como tal, eles estão envolvidos na construção da identidade e negociação de sentidos.

Como dito anteriormente, em alguns momentos da pesquisa é perceptível que estudantes que desenvolvem o interesse pela língua inglesa criam um sentido de diferenciação, um sentido de que o que eles estão aprendendo em sala de aula é importante, o que reforça a sua identidade como aprendiz de LI. A seguir, serão apresentadas as considerações finais do presente estudo.

## Considerações Finais

Nesta seção são retomadas as perguntas de pesquisa relacionando-as aos dados gerados nesta pesquisa, bem como às análises realizadas para compreensão do contexto de discussão do tema proposto nesta dissertação.

### 6.1 Retomada das perguntas de pesquisa

- Quais fatores motivam os estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino para a aprendizagem de Língua Inglesa?

Os principais fatores que motivam os estudantes se relacionam ao mercado de trabalho, curiosidades quantos às músicas, séries, filmes e jogos. Possibilidades de conversas com pessoas estrangeiras na cidade onde mora, para Boruchovich (2004), a relação de necessidades extrínsecas podem influenciar a motivação intrínseca de uma pessoa, mesmo que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas sejam realizadas isoladamente, o que demonstra a importância do sentimento de pertencer, pois, uma sensação de segurança capacitaria o sujeito para o crescimento saudável. Por isso fatores extrínsecos aos sujeitos podem ser introjetados para que se tornem objetivos a serem alcançados, segundo Boruchovich (2004).

Em Sol (2019) foi demonstrado que os dizeres dos estudantes apontavam para alguma recusa à LI, porém foi verificado que seria uma recusa deliberada, dada pela via da (in)disciplina ou desqualificação do que é ensinado, que é o mais comum em sala de aula, mas podendo ser definido como algo da ordem daquilo que o sujeito não vê e não controla.

Também neste estudo é verificado que os estudantes têm maior facilidade de aprendizado com os aspectos que conseguem relacionar à sua vida cotidiana, os conteúdos que distantes das suas realidades vivenciadas trazem maiores dificuldades para o aprendizado.

Embora não seja o escopo do estudo, é válido ressaltar que a relação da docente com os estudantes também é percebida como um diferencial motivacional, pois em muitas práticas em sala de aula foi observado que a docente buscava relacionar o conteúdo oferecido para a aprendizagem dos estudantes com fatores cotidianos para que o conteúdo adquirido torna mais útil e proficiente aos estudantes.

- Como os estudantes se relacionam com as práticas de ensino e os conteúdos didáticos?

Os estudantes do 6º ano tem uma boa relação com o material de ensino, enquanto os alunos do 9º ano, em sua maioria, acham o material pouco interessante e desmotivador. A identificação de problemas, dificuldades e lacunas no processo de ensino aprendizagem pode ser percebida na avaliação de atividades individuais e em grupos quando o professor perceber o nível de entendimento e interação com o conteúdo trabalhado. Estas dificuldades ou a consideração delas é primordial para perspectivas de melhoras no material utilizado pelo aluno (GASPARIN, 2002).

O Ensino fundamental se baseia nos princípios norteadores da BNCC, e PNCs, estes documentos são as bases para elaboração do currículo apresentado aos estudantes em sua série de estudos e são idealizados pelo PPP, elaborado de forma democrática pela comunidade escolar. Os conteúdos buscam, em certo parâmetro uma relação das teorias com as práticas sociais vivenciadas pelo aluno, neste estudo foi verificado o esforço da docente em suas práticas em sala de aula de propiciar aos seus alunos um aprendizado emancipatório, demonstrando na práxis educacional a maneira como relacionar conteúdos teóricos e práticos em sala de aula. Esta seria uma verificação positiva de como a escola pública pode ter seu papel social construtivo na formação de uma sociedade mais crítica e colaborativa.

- Como os fatores motivacionais se relacionam/interferem no processo de aprendizagem dos estudantes?

As respostas estão ligadas a interesses profissionais futuros. Coerente com esse desejo, compreende-se que ao longo das análises, com base nos estudos de Revuz (1998), esse sentimento promove grande influência na maneira como os (as) aprendizes se engajam e investem na aprendizagem. O propósito de ligar o aprendizado da língua inglesa com questões profissionais futuras impulsiona o desejo de estudantes de querer aprender mais.

- Como se dá a constituição identitária dos estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino em relação à aprendizagem de Língua Inglesa?

Grande parte dos estudantes estão vendo a LI como parte integrante do seu dia a dia, pois a LI está inserida em músicas, séries e filmes que eles apreciam, porém não são

muitos os estudantes que tem o ideário de buscar um aprofundamento nos estudos de LI, com exceção àqueles que pretendem utilizar a LI na sua vida profissional. Verificou-se na pesquisa como a docente buscou trazer a relação da disciplina apresentada em sala de aula com questões cotidianas dos alunos, essa contextualização facilita a motivação dos alunos, pois estimula que eles elaborem uma relação do aprendido em sala de aula com os usos em sua vida diária. Na relação dialética vivenciada no dia a dia entre discentes e docentes, percebe-se o confronto que objetiva que o conhecimento leve a participação ativa, valorizando-se o fazer e o refletir (SANTOS, 2000).

A criação desta relação entre docente e educando no processo de ensino e aprendizagem assume um caráter mediador, permitindo tanto ao docente quanto ao educando reverem os caminhos para compreenderem e agir sobre o conhecimento, sendo este um ponto de partida para o avanço da investigação e suporte para a internalização do conhecimento (SANTOS, 2000).

## **6.2 Limitações da Pesquisa**

O alcance do objetivo de um estudo amostral, assim como de um estudo de caso, está centrado na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe (TELLES, 2002), porém este recorte não tem o poder de generalização de outras modalidades de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informações ou bancos de dados.

No entanto, deve-se considerar que este recorte pode levar outros professores a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas, podem fornecer experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. (TELLES, 2002, p.108)

Assim, a proposta de estudo não é generalizar seus resultados para os estudos da motivação e o aprendizado em LI dentro da sala de aula em instituições públicas brasileiras, mas sim colaborar como um recorte que propõe reflexão e compreensão de como a LI integra a vivência do estudante em sala de aula e, também, desmistificar crenças precedentes de que os estudantes não aprendem LI em sala de aula e, ainda, poder colaborar para desconstruir o imaginário de que não se aprende LI na escola pública.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, V. A. *Especialização em práticas reflexivas de ensino – Aprendizagem de inglês na Escola Pública*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANGOSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELOS, A. M. F. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BAUMESTEIR, R.F; LEARY, M.R. *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. *Psychological bulletin*, v.3 p.497-529. 1985.

BENSON, P. *Narrative Inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2013.

BOEKAERTS, M. *Motivated learning: Bias in appraisals*. *International Journal of Educational Research*, v. 12, p. 297-280, 1988.

BOHN, H.I. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS. A construção de uma identidade profissional. In: *Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife (UFPE), v.17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua estrangeira*. Secretaria da educação – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROPHY, J. *Developing Students' Appreciation for what is taught in School*. *Educational Psychologist*. v. 43(3), p. 132–141. 2008.

BURNS, A. *Collaborative research for English language teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DÖRNYEI, Z. *Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação dos alunos*. School of English Studies. University of Nottingham: UK, 2011.

DÖRNYEI, Z. *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Source: The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, pp. 273-284. Published by: Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language. 1994.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DUNCUN, P. *Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual*. *Revista Imaginar*, n. 52, 2010, p.413. (Consultado em 03/06/2019 [<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr52.pdf>]), 2010.

DURAN, T. *Leer antes de leer*. Salamanca: Anaya, 2002.

- FALOUT, J. Prospecting possible EFL selves. *The Language Teacher*: 37.5. September/October 2013.
- FIGUEIREDO, L. *O Papel da Motivação na Construção da Aprendizagem*. 2011. 153 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Alemães) - Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. Lisboa, Jul. 2011.
- GARDNER, R. C. *Language learning motivation: the student, the teacher and the researcher*. Journal Articles (080) Reports Descriptive. Texas Papers in Foreign Language Education; v6 n1 p1-18 Fall. 2001
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- KALAJA, P. Research on Student's Beliefs about SLA within a Discoursiv Approach. In: Beliefs about SLA: New Research Approaches. Editors, Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A.M., Springer, 2015, 87-108. 2015.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos*. 7. Ed. – 2. reimpr. – Editora Atlas: São Paulo, 2008.
- LAMB, M. *The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study*. TESOL Quarterly, v. 41, Cap. 4, p. 757-780. 2007.
- LANDRY, R.; ALLARD, R.; DEVEAU, K. *Self-determination and bilingualism*. Theory and Research in Education, 2009, v. 7(2) p. 203-213.
- LIMA, F. F. de; SALES, L. C. Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública. Anais... 18º EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2 de julho de 2007, Alagoas, 2007.
- MATTAR, F. N. *Pesquisa, metodologia e planejamento*. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1999.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOREIRA, D. A. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NORTON. B. *Identity and Language Learning*, Bristol, UK. 2013.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. 8th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- OLIVEIRA, B. M. *Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). UFV, Viçosa, 2016.
- OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. *Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a qualidade dos cursos de idiomas de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas*. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas: ed. Unicamp, n. 42, p. 125-134, 2003.

- ORLANDI, Eni, P. *Análise do discurso, Princípios e Procedimentos*. Campinas: Editora Pontes. Campinas, 2009.
- OXFORD, R.; SHEARIM, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal* 78: 12-28. 1994.
- PECHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio – 5ª Ed.* – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.
- REEVE, J., DECI, E. L. RYAN, R. M. *Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation*. In: MCINERNEY, Dennis M.; VAN ETTEN, Shawn (Ed.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, Cap. 3, p. 31-60. v. 4. 2004.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORIRI, I. (Org). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. In: \_\_\_\_\_ *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press, Cap. 1, 2004.
- SANTOS, Lucíola L.C.P. *Pluralidade de saberes e processos educativos. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. *Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. *Journal of Educational Psychology*. v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993. Disponível em: Acesso em: 08 fev. 2014.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOL, V. S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. Tese de Doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2014.
- SOL, V. S. A. *Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos*. *Revista Calestróscópio*, 2019.
- STANICH, K.; Meireles, S. *Processamento cognitivo relacionado à produção em língua estrangeira e aprendizagem de falantes não-nativos de alemão*. *Pandaemonium germanicum* 14/2009.2, p. 179-205.
- TAGATA, W. M. *Letramento crítico ética e ensino da língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas*. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116). Universidade Estadual Paulista Assis, 2002.
- VANDERGRIFT, L. *Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in l2 listening*. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 26, n. 1, p. 70–89, 2005. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2014.
- VEENMAN, M. V. J.; VAN HOUT WOUTERS, B. H. A. M., AFFLERBACH, P. *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*. *Methodological considerations*. New York, v. 1, n. 1, p 3-14, 2006.

WANG, Yi-Lin. *The Factors in L2 Learning Motivation and Their Pedagogical Implications in English Classroom*. *Sino-US English Teaching*, v. 3 n. 7, p. 32- 37, jul. 2006. Disponível em: <[http://www.airiti.com/ceps/ec\\_en/ecjnlarticleView.aspx?jnlcattype=0&jnlptype=0&jnlty pe=0&jnliid=3426&issueiid=40351&atliid=565297](http://www.airiti.com/ceps/ec_en/ecjnlarticleView.aspx?jnlcattype=0&jnlptype=0&jnlty pe=0&jnliid=3426&issueiid=40351&atliid=565297)> Acesso em: 10 fev. 2014.

XAVIER, M do C. *Refletindo sobre o ensino de inglês na escola pública*. Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores professores de línguas, p. 281-292, 2010.

ZOLNIER., M da C. A. P. *O ensino ideal de inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora*. *Revista de C. Humanas, Viçosa*, v. 12, n. 2, p. 432-445, jul./dez. 2012.

## APÊNDICES

### SOBRE PLATAFORMA BRASIL

O projeto de pesquisa ora apresentado faz parte do projeto guarda-chuva intitulado “Identities de professores de língua inglesa: (re)significando a formação inicial e continuada” (CAAE: 23175719.4.0000.5150 ), submetido na Plataforma Brasil, sob coordenação da Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól, que está aprovado em “ad referendum” no Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto. Todas as pendências do projeto foram encaminhadas ao CEP e o projeto encontra-se em apreciação final (Número do Parecer: 3.721.639).

## Apêndices

### Apêndice A

Carta de apresentação à diretoria da Escola Estadual

Mariana, 20 de março de 2019.

Prezada diretora,

Sou discente do curso de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. Como parte de minha pesquisa para a dissertação, pretendo conduzir o estudo com a colaboração do professor de Língua Inglesa do 6º e outra do 9º ano do Ensino Fundamental desta instituição educacional. Meu projeto tem como objetivo analisar a motivação dos estudantes de uma turma do 6º e outra do 9º ano do Ensino Fundamental público no município da região dos inconfidentes para o aprendizado da Língua Inglesa.

Para tanto, solicito o acesso a 3 aulas de uma turma do 6º e outra do 9º ano do Ensino Fundamental desta instituição educacional, com a possibilidade de observação de aulas, com a gravação de material para análise – o material gravado não será divulgado - e anotações quanto a observações do material didático disponível para os alunos.

Solicito ainda a permissão de que todos os alunos destas turmas do 6º e outra do 9º ano do Ensino Fundamental - que em minha pesquisa serão identificados apenas como informantes A - possam responder ao questionário anexo. Na sequência da pesquisa, peço permissão também para que cinco alunos desta turma, que serão escolhidos aleatoriamente, possam responder uma entrevista semiestruturada conduzida por mim.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais e será garantido o sigilo na identificação dos participantes, bem como a não identificação da escola no qual o estudo será realizado.

Agradeço antecipadamente caso possa colaborar com minha pesquisa.

Em caso da permissão para a realização desta pesquisa em sua instituição de ensino, encaminho o termo de consentimento anexo para assinatura.

Atenciosamente,

---

Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro  
Telefone: 34 999878584  
E-mail: turismoaraxa@gmail.com  
Mestranda em Estudos da linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto

## Apêndice B

Carta de apresentação à professora

Mariana, 20 de março de 2019.

Prezada professora,

Sou discente do curso de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. Como parte de minha pesquisa para a dissertação, pretendo conduzir o estudo com a colaboração do professor de Língua do 6º ano do Ensino Fundamental desta instituição educacional. Meu projeto tem como objetivo analisar a motivação dos estudantes de uma turma 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino no município da região dos inconfidentes para o aprendizado da Língua Inglesa.

A direção desta instituição de ensino concordou com meu acesso a 3 aulas da turma do 6º ano do Ensino Fundamental na qual é professora de Língua Inglesa, necessito, assim, de seu consentimento para poder realizar a observação destas aulas, com a gravação de material para análise – o material gravado não será divulgado - e anotações quanto a observações do material didático disponível para os alunos.

Solicito ainda a permissão de que todos os alunos desta turma 6º ano do Ensino Fundamental - que em minha pesquisa serão identificados apenas como informantes A - possam responder ao questionário anexo. Na sequência da pesquisa, peço permissão também para que cinco alunos desta turma, que serão escolhidos aleatoriamente, possam responder uma entrevista semiestruturada conduzida por mim.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais e será garantido o sigilo na identificação dos participantes, bem como a não identificação da escola no qual o estudo será realizado.

Agradeço antecipadamente caso possa colaborar com minha pesquisa.

Em caso da permissão para a realização desta pesquisa em sua sala de aula, encaminho o termo de consentimento anexo para assinatura.

Atenciosamente,

---

Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro  
Telefone: 34 999878584  
E-mail: turismoaraxa@gmail.com  
Mestranda em Estudos da linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto

## Apêndice C

Carta de apresentação à professora

Mariana, 20 maio de 2019.

Prezada professora,

Sou discente do curso de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. Como parte de minha pesquisa para a dissertação, pretendo conduzir o estudo com a colaboração do professor de Língua Inglesa da turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Meu projeto tem como objetivo analisar a motivação dos estudantes de uma da turma do 9º ano do Ensino Fundamental do ensino público no município da região dos Inconfidentes para o aprendizado da Língua Inglesa.

A direção desta instituição de ensino concordou com meu acesso a 3 aulas da turma do 9º ano do Ensino Fundamental na qual é professora de Língua Inglesa, necessito, assim, de seu consentimento para poder realizar a observação destas aulas, com a gravação de material para análise – o material gravado não será divulgado - e anotações quanto a observações do material didático disponível para os alunos.

Solicito ainda a permissão de que todos os alunos desta turma do 9º ano do Ensino Fundamental- que em minha pesquisa serão identificados apenas como informantes B - possam responder ao questionário anexo. Na sequência da pesquisa, peço permissão também para que cinco alunos desta turma, que serão escolhidos aleatoriamente, possam responder uma entrevista semiestruturada conduzida por mim.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais e será garantido o sigilo na identificação dos participantes, bem como a não identificação da escola no qual o estudo será realizado.

Agradeço antecipadamente caso possa colaborar com minha pesquisa.

Em caso da permissão para a realização desta pesquisa em sua sala de aula, encaminho o termo de consentimento anexo para assinatura.

Atenciosamente,

---

Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro  
Telefone: 34 999878584  
E-mail: turismoaraxa@gmail.com  
Mestranda em Estudos da linguagem  
Universidade Federal de Ouro Preto

## Apêndice D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** *Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o aprendizado de língua inglesa.*

**UFOP / ICHS / DELET – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguística Aplicada

**Responsável pela pesquisa:** Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro

### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa denominada “*Motivação e identidade de estudantes da rede pública para o aprendizado de língua inglesa: ~~um estudo amostral.~~*”, a ser realizada pela mestrandia Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro. Sua participação é de suma importância dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa é investigar as representações e a motivação e a constituição identitária de estudantes de Língua Inglesa com relação ao aprendizado de Inglês no contexto das escolas públicas desta cidade, e, portanto, visa colaborar com os estudos sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a formação de professores na área da Linguística Aplicada. À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em artigos e em livros; que a identidade do(a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo pesquisado(a) poderão ser obtidas quando quiser. Assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte. Além de que, por fim, sua participação na pesquisa não incorrerá em quaisquer retribuições pecuniárias.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento nesta participação, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado(a) em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Também autorizo a utilização de meus depoimentos relacionados ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, para pesquisa em questão, sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da pesquisadora mestrandia Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro.

A pesquisa consiste na análise dos enunciados dos estudantes de língua inglesa de escolas públicas de ensino fundamental neste município. Esta pesquisa está sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanderlice dos Santos Andrade Sól.

Autorizo a divulgação dos resultados em publicações de divulgação científica: periódicos, livros, anais de congressos, em meio eletrônico ou impresso, sendo mantido o sigilo sobre minhas informações. Estou ciente de que não terei qualquer participação financeira no caso de inserção em livros.

Reservo-me o direito de retirar este consentimento em caso de me sentir prejudicado(a).

Nesses termos,

( ) autorizo o uso do pseudônimo: \_\_\_\_\_

( ) prefiro que me atribuam um número ou uma letra do alfabeto.

Mariana/Ouro Preto, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2019

Assinatura do(a) voluntário(a) ou seu responsável legal. \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

**E-mails e telefones de contato da pesquisadora:** Fernanda Ferreira de Araújo Ribeiro  
Vanderlicesolufop@gmail.com Tel.: (34) 999878594

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto**

**Endereço:** Centro de Convergência, Campus Universitário. UFOP.

**E-mails:** [cep.propp@ufop.edu.br](mailto:cep.propp@ufop.edu.br)

**Telefone:** (31) 3559-1368

## Apêndice E

Questionário – participante aluno do 6º ano do Ensino Fundamental

Este questionário faz parte da pesquisa sobre a motivação dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental para o aprendizado da Língua Inglesa.

Nome do aluno (a):

\_\_\_\_\_

1– Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

2– Gênero:

Feminino

Masculino

3 - Você usa o inglês em situações fora da escola?

Não

Passa para a pergunta 4.

Sim

Em quais situações?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

<input type="checkbox"/>	lendo textos na internet, livros, revistas em inglês
<input type="checkbox"/>	conversando com estrangeiros
<input type="checkbox"/>	enviando e-mails em inglês
<input type="checkbox"/>	assistindo a filmes/séries/ programas de TV a cabo
<input type="checkbox"/>	escutando música
<input type="checkbox"/>	jogando vídeo game ou jogos online

4 – Qual (is) tipo (s) de atividades são mais interessantes para se aprender inglês na sala de aula?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante):

<input type="checkbox"/>	Conhecer sobre novas culturas;
<input type="checkbox"/>	Ter a possibilidade de conversar com o colega de sala em inglês;
<input type="checkbox"/>	Debates interativos em inglês, nos quais toda turma comenta opiniões;
<input type="checkbox"/>	Leitura de textos em inglês;
<input type="checkbox"/>	Possibilidade de interpretação e tradução de textos em inglês;
<input type="checkbox"/>	Atividades com música;
<input type="checkbox"/>	Exercícios de gramática e vocabulário;
<input type="checkbox"/>	Atividades com jogos;
<input type="checkbox"/>	Atividades com vídeos/filmes;

	Atividades com o uso do computador.
--	-------------------------------------

6 - Na sua opinião, por que é importante aprender inglês na escola?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	Para poder conversar com falantes da Língua Inglesa;
	Para poder viajar e me comunicar com facilidade em diversos países;
	Para ter melhores oportunidades na minha carreira profissional;
	Para poder passar no vestibular ou ter uma boa nota no ENEM;
	Para acessar conteúdo online em inglês;
	Para tirar boas notas e concluir o ensino médio;
	Para compreender e participar de jogos online;
	Para compreender as músicas e ou filmes que gosto;
	Para ter conhecimento de pesquisas internacionais que vão me ajudar em minha futura profissão.

7 – Na sua opinião, qual é o item que mais facilita seu aprendizado de inglês na escola:

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	Explicações e exemplos dados pelo professor (a);
	Material didático utilizado;
	Interação com os colegas dialogando em inglês;
	Recursos diferentes utilizados em sala de aula (vídeos, figuras, áudios)
	Realização de tarefas/trabalhos em grupo.

8– Sobre o material didático utilizado nas aulas de inglês:

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	Não consigo compreendê-lo bem;
	Compreendo bem, mas não acho interessante;
	Compreendo bem e acho interessante, pois estimula meu aprendizado;
	Compreendo bem, mas acho que poderia ter algum conteúdo diferente para que as aulas se tornem mais variadas.

**Apêndice F**

Roteiro da entrevista semiestruturada - participante aluno do 6º ano do Ensino Fundamental

1 – Idade \_\_\_\_\_

2– Gênero:

Feminino

Masculino

3 – Fale sobre as situações nas quais você usa o Inglês fora da escola:

Em caso do participante ter respondido não na questão 3 do questionário pular esta questão.


4- Cite como são realizadas as atividades que para você são as mais interessantes na aula de inglês:


5- Fale de como você imagina o uso futuro do aprendizado que adquiriu nas aulas de inglês:


## Apêndice G

Questionário – participante aluno do 9º ano do Ensino Fundamental

Este questionário faz parte da pesquisa sobre a motivação dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental para o aprendizado da Língua Inglesa.

Nome do aluno (a):

\_\_\_\_\_

1– Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

2– Gênero:

Feminino

Masculino

3 - Você usa o inglês em situações fora da escola?

Não

Passa para a pergunta 4.

Sim

Em quais situações?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	lendo textos na internet, livros, revistas em inglês
	conversando com estrangeiros
	enviando e-mails em inglês
	assistindo à filmes/séries/ programas de TV a cabo
	escutando música
	jogando vídeo game ou jogos online

4 – Qual (is) tipo (s) de atividades são mais interessantes para se aprender inglês na sala de aula?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante):

	Conhecer sobre novas culturas;
	Ter a possibilidade de conversar com o colega de sala em inglês;
	Debates interativos em inglês, nos quais toda turma comenta opiniões;
	Leitura de textos em inglês;
	Possibilidade de interpretação e tradução de textos em inglês;
	Atividades com música;
	Exercícios de gramática e vocabulário;
	Atividades com jogos;
	Atividades com vídeos/filmes;

	Atividades com o uso do computador.
--	-------------------------------------

5 - Na sua opinião, por que é importante aprender inglês na escola?

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	Para poder conversar com falantes da Língua Inglesa;
	Para poder viajar e me comunicar com facilidade em diversos países;
	Para ter melhores oportunidades na minha carreira profissional;
	Para poder passar no vestibular ou ter uma boa nota no ENEM;
	Para acessar conteúdo online em inglês;
	Para tirar boas notas e concluir o ensino médio;
	Para compreender e participar de jogos online;
	Para compreender as músicas e ou filmes que gosto;
	Para ter conhecimento de pesquisas internacionais que vão me ajudar em minha futura profissão.

6 – Na sua opinião, qual é o item que mais facilita seu aprendizado de inglês na escola:

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	Explicações e exemplos dados pelo professor (a);
	Material didático utilizado;
	Interação com os colegas dialogando em inglês;
	Recursos diferentes utilizados em sala de aula (vídeos, figuras, áudios)
	Realização de tarefas/trabalhos em grupo.

7– Sobre o material didático utilizado nas aulas de inglês:

(Marque na sequência de importância, sendo 1 a mais importante).

	Não consigo compreendê-lo bem;
	Compreendo bem, mas não acho interessante;
	Compreendo bem e acho interessante, pois estimula meu aprendizado;
	Compreendo bem, mas acho que poderia ter algum conteúdo diferente para que as aulas se tornem mais variadas.

## Apêndice H

Roteiro da entrevista semiestruturada - participante aluno do 9º ano do Ensino Fundamental

1 – Idade \_\_\_\_\_

2– Gênero:

Feminino

Masculino

3 – Fale sobre as situações nas quais você uso o Inglês fora da escola:

Em caso do participante ter respondido não na questão 3 do questionário pular esta questão.


4- Cite como são realizadas as atividades que para você são as mais interessantes na aula de inglês:


5- Fale de como você imagina o uso do aprendizado que adquiriu nas aulas de inglês:


## **Apêndice I – Instrução para a produção da Narrativa Visual**

- 1) Represente através de um desenho como o uso de inglês poderá ser útil na sua vida: