

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

**FATORES DE (DES)MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DO
INGLÊS NO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DOS ALUNOS**

ARARAQUARA - SP

2019

Marcelo Aparecido Alonso Garcia

**Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio:
o olhar dos alunos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA - SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

G21f	<p>Garcia, Marcelo Aparecido Alonso Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA 2019. 75f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro</p> <p>1. Motivação. 2. Desmotivação. 3. Ensino Médio 4. Interação professor- aluno</p> <p style="text-align: right;">CDU 370</p>
------	---

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GARCIA, M.A.A. Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos 2019. 75 folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Marcelo Aparecido Alonso Garcia
TÍTULO DO TRABALHO: Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos
TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Marcelo Aparecido Alonso Garcia

Endereço completo: Travessa Santa Maria, 105. Centro. Tabatinga – SP. CEP: 14.910-000

E-mail: marcelo.garcia9@etec.sp.gov.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **MARCELO APARECIDO ALONSO GARCIA**

TÍTULO DO TRABALHO: **"Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos"**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (Orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

() Aprovado () Reprovado



Profª. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone
Universidade de Araraquara – UNIARA

() Aprovado () Reprovado



Profª. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista - UNESP

() Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 05/04/2019



Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (Orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por todas as graças alcançadas em minha vida e pela conclusão desta nova etapa profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha família, a base da minha existência, pela educação, apoio e incentivo que sempre dispensaram a mim;

Aos meus colegas da turma do mestrado pela união e apoio dispensados; em especial Adriana, Vanessa, Fúlvio e Luciano, que se tornaram meus grandes amigos;

A UNIARA e a todos os professores que tive neste período nesta instituição, por disponibilizarem este programa de mestrado e ter possibilitado mais este título para a minha formação profissional;

Aos meus amigos que sempre estiveram do meu lado me incentivando a concluir mais este desafio;

À professora Marinete (em memória), que foi uma pessoa muito importante para o meu crescimento profissional, que sempre acreditou no meu potencial e sempre esteve ao meu lado. Foi uma pessoa sensacional que Deus colocou em minha vida e com quem pude conviver por alguns anos, até que o destino nos separou; entretanto, ela estará eternamente em meu coração.

À equipe gestora da minha unidade escolar, por todo o apoio dispensado.

Às professoras Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone e Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, por terem aceitado participar das minhas bancas e por todas as contribuições dispensadas.

A Aucileia, secretária responsável pelo nosso mestrado, por toda a atenção e prontidão em nos atender sempre que precisamos;

E, por fim, a minha orientadora Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro. Não tenho palavras para agradecer por toda a atenção e carinho a mim dispensados desde o primeiro dia em que nos conhecemos. Agradeço muito a Deus por ter colocado essa pessoa maravilhosa e iluminada em meu caminho nesta etapa tão importante da minha vida.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo identificar os possíveis fatores da (des)motivação de um grupo de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) em Informática para a aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Também procurou desvelar concepções dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, refletir sobre as práticas consideradas motivadoras e não motivadoras pelos alunos no ensino do inglês técnico e avaliar a importância da interação professor-aluno. Justifica-se pela percepção da desmotivação de grande parte dos alunos no processo de ensino-aprendizado de LI, em especial no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), buscando, com base nos dados coletados na pesquisa, identificar práticas pedagógicas. A primeira seção apresenta o referencial teórico para o tema motivação, que foi baseado principalmente em Gardner (1959, 1985), Dörnyei (1998, 2001a; 2001b, 2005), Dörnyei e Ushioda (2011) e Ushioda (2008, 2011). A segunda seção apresenta o percurso metodológico desta pesquisa qualitativa de natureza descritiva, que pareceu mais adequada para o tipo de investigação pretendida, pois atende às características propostas por Bogdan e Biklen (1994). A pesquisa foi realizada com alunos da 1ª série do ETIM, em Informática em uma Escola Técnica (ETEC) da rede pública de ensino localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A terceira seção apresenta a análise e discussão dos dados coletados com a aplicação do questionário. A última seção apresenta as considerações finais. Dentre os resultados obtidos, podemos destacar que a (des)motivação pode ser atribuída a um conjunto de fatores de natureza intrínseca e extrínseca. Os principais fatores de motivação de ordem intrínseca foram: gostar da matéria, admirar a cultura dos povos falantes de LI, influência de pais ou familiares. Dentre os fatores motivadores de ordem extrínseca, destacam-se alguns provenientes do contexto da sociedade como a necessidade do inglês no mundo globalizado, e para conseguir um bom trabalho. Dentre os provenientes do contexto escolar, destacamos: um professor motivado, com conhecimento da matéria, que desenvolve atividades com música, vídeos e jogos, que interage com os alunos conduzindo-os à autonomia, entre outros. Os principais fatores desmotivadores de ordem extrínseca no contexto da sala de aula foram: professor desmotivado, falta de colaboração dos alunos, indisciplina, não diversificação da aula, falta de interatividade, material didático desinteressante; pouco domínio da matéria pelo professor. Ao apresentar o olhar dos alunos sobre (des)motivação no ensino aprendizagem de LI, esperamos contribuir para uma prática docente mais motivadora e eficaz.

Palavras-chave: (Des)motivação. Práticas (des)motivadoras. Interação professor-alunos. Ensino Médio. Ensino-aprendizagem de LI.

ABSTRACT

The objective of this work was to identify the (de)motivation factors of a group of students from Technical Education Integrated to High School in Computer Science for the English Language Learning. Also sought to discover students' conceptions regarding teaching-learning in the English language, to reflect on the practices considered motivating and not motivating by the students in the teaching of technical English and to evaluate the importance of the teacher-student interaction. It is justified by the perception of the demotivation of a large part of the students in the teaching-learning process of LI, especially in the Technical Education Integrated to High School, seeking, based on the data collected in the research, to identify pedagogical practices. The first section presents the theoretical reference for motivation, which was based mainly on Gardner (1959, 1985), Dörnyei (1998, 2001a, 2001b, 2005), Dörnyei and Ushioda (2011) and Ushioda (2008, 2011). The second section presents the methodological course of this qualitative research of descriptive nature, which seemed more adequate for the type of research sought, because it meets the characteristics proposed by Bogdan and Biklen (1994). The research was carried out with students of the 1st grade of a Technical Education Integrated to High School, in Computer Science at a Technical School (ETEC) of the public network located in a city in the interior of the state of São Paulo. The third section presents the analysis and discussion of the data collected with the application of the questionnaire. The last section presents the final considerations. Among the obtained results, we can highlight that the (de)motivation can be attributed to a group of factors of intrinsic and extrinsic nature. The main factors of intrinsic motivation were: liking the subject, admiring the culture of LI-speaking peoples, influence of parents or relatives. Among the motivating factors of extrinsic order, we highlight some coming from the context of society as the need of English in the globalized world, and to get a good job. Among those coming from the school context, we highlight: a motivated teacher, with knowledge of the subject, who develops activities with music, videos and games, that interacts with the students leading them to autonomy, among others. The main demotivating factors of extrinsic order in the context of the classroom were: unmotivated teacher, lack of collaboration of the students, indiscipline, non-diversification of the class, lack of interactivity, uninteresting didactic material; little mastery of the subject by the teacher. By presenting students' (de)motivation in the teaching of LI, we hope to contribute to a more motivating and effective teaching practice.

Keywords: (De)motivation. (De) motivating practices. Teacher-student interaction. High school. LI teaching-learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Em relação à língua inglesa, você gosta:.....	38
Tabela 2 - Gosto muito da língua inglesa porque:.....	39
Tabela 3 - Gosto mais ou menos, pouco ou não gosto da língua inglesa porque:	42
Tabela 4 - Você tem algum familiar que fala inglês?.....	44
Tabela 5 - Se respondeu sim à pergunta anterior, assinale uma, ou mais de uma, das alternativas abaixo:.....	44
Tabela 6 - Que tipo de aula mais te motiva a aprender o conteúdo?.....	45
Tabela 7 - Durante as aulas de inglês, você se sente motivado a participar quando:.....	48
Tabela 8 - Durante as aulas de inglês, você se sente desmotivado a participar quando:.....	51
Tabela 9 - Na sua opinião, qual(quais) é/são a(s) melhor(es) forma(s) de aprender uma língua estrangeira?	54
Tabela 10 - Você considera que a interação do professor com os alunos é importante para motivá-los a participarem das aulas?.....	56
Tabela 11 - Com base em suas respostas, você sente motivação durante as aulas de língua inglesa?.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas ao tema motivação.....	22
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Caderno do Aluno

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC – Escola Técnica

ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio

FATEC – Faculdade de Tecnologia

EFL – English as a Franca Language

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

L2 – Qualquer língua aprendida após a primeira língua

LD – Livro Didático

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCLEM – Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTOS.....	15
1.1 Motivação em ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: autores de referência.....	15
1.2 Algumas pesquisas sobre o tema no contexto nacional.....	20
1.3 Interação professor-aluno.....	30
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	35
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
5 REFERÊNCIAS.....	65
6 APÊNDICES.....	69
Apêndice A - Questionário para os alunos.....	69
Apêndice B - Termo de Assentimento	72
Apêndice C - TCLE - Pais.....	74

INTRODUÇÃO

Formado em Letras em 2008, atuo como docente de língua inglesa e língua espanhola desde 2009 e, durante todo esse período, já trabalhei com alunos de todos os ciclos. Porém, nos últimos 4 anos, minhas atividades docentes estão voltadas para alunos do Ensino Médio na disciplina de língua inglesa em uma escola estadual do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (doravante ETEC) e, desde então, venho observando este perfil de alunos que, após vários anos de contato com o idioma nas séries anteriores, chegam ao Ensino Médio desmotivados e, muitas vezes, sem saber o básico do idioma. Este ano, ministro apenas aulas de língua inglesa, em 9 turmas que abrangem as três séries do Ensino Médio.

A partir desta vivência profissional, pelo contato com outros colegas de área e pelo conhecimento da realidade de outras escolas, decidi realizar uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a análise direta do cenário de atuação profissional e foi desenvolvida com uma das turmas em que ministro aulas, com a finalidade de obter dados que permitissem analisar a problemática em questão.

A opção por uma turma de Informática justifica-se por considerar a maior necessidade desses alunos utilizarem a língua inglesa na área de estudos, no cotidiano e na trajetória profissional futura.

Para Almeida Filho (2008, p. 23),

A tecnologização das sociedades contemporâneas é generalizada e isso começa a mudar nossa percepção do mundo e das pessoas agora em escala global. Digo tecnologização generalizada porque não se trata mais de produzir um invento como a roda ou a impressão gráfica com seus consequentes novos modos de leitura e esperar repercussões em longo prazo.

A necessidade de atentarmos para essa questão nas FATECs e ETECs é apontada pelo mesmo autor:

No caso dessas instituições tecnológicas em especial, nas quais a formação tecnológica é ainda mais consciente, visível e focalizada, o ensino de línguas precisa ser ainda mais bem equacionado, compreendido e instrumentado para alcançarmos os níveis de satisfação buscados por dirigentes, professores e pelos próprios estudantes. Queremos aqui reconhecer a urgência desse empreendimento (entender o lugar das línguas) da formação tecnológica específica além da formação globalista regular também afetada pela condição de vida na sociedade tecnológica do conhecimento. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.23) (grifo nosso).

A proposta curricular das ETECs é baseada no Plano de Curso do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (SÃO PAULO, 2013). Nele, o ensino é trabalhado por meio

de competências, habilidades, valores e atitudes. Para o ensino de línguas estrangeiras modernas os objetivos são:

Competências: Usar línguas estrangeiras modernas como instrumentos de acesso a informações, a outras culturas ou etnias e para comunicar-se interpessoalmente.

Habilidades: Comunicar-se por escrito ou oralmente em idioma estrangeiro; Utilizar estratégias verbais e não verbais para favorecer e efetivar comunicação e alcançar o efeito pretendido, tanto na produção quanto na leitura de texto; Utilizar as línguas estrangeiras como instrumento de acesso: à pesquisa, à consulta de sites na Internet, entre outras fontes, e a diferentes manifestações culturais de outros povos, expressas em suas próprias línguas.

Valores e Atitudes: Valorizar as manifestações culturais de outros povos. (SÃO PAULO, 2013, p. 23).

A proposta do referido plano está em consonância com os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** (BRASIL, 1998), documento que contempla o ensino de línguas estrangeiras para o Ensino Médio de maneira a preparar o aluno para os impactos causados pela globalização e, com isso, preza, como principal meta, a comunicação oral e escrita.

O Plano de Curso, no qual se baseia a proposta curricular das ETECs, também está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017)¹ que inclui a disciplina de Língua Inglesa na área de *Linguagens e suas tecnologias*, ao lado dos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, cujos objetivos estão assim explicitados:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2017, p.470).

Como se pode observar, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que contemplem o protagonismo dos alunos durante as aulas como forma de promoção da autonomia e participação do compartilhamento do desenvolvimento cultural.

Ainda segundo a BNCC,

[...] a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além

¹ O texto da BNCC para o Ensino Médio foi homologado pelo MEC em 14/12/2018.

disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 476)

Nas situações de aprendizagem do Inglês, a proposta da BNCC (BRASIL, 2017, p. 476) é a ampliação de suas vivências [...] “com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades” [...]. Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

De acordo com a BNCC, o domínio da Língua Inglesa permitirá que os alunos do Ensino Médio aprofundem sua compreensão sobre o mundo atual, que explorem novas formas de pesquisa e de obtenção de informações bem como adquiram a capacidade de argumentar e saber lidar com conflitos gerados por opiniões discordantes.

Considerando a importância do estudo da Língua Inglesa na sociedade atual, explicitada nos documentos que regulam o seu ensino atualmente, é preciso entender porque alguns alunos não estão motivados para a aprendizagem desse componente curricular.

Perguntas de pesquisa e objetivos

O cenário, representado pela trajetória profissional, provocou inquietações que levaram à formulação das seguintes perguntas de pesquisa:

Por que os alunos do ensino médio apresentam desmotivação para aprender o inglês?

Dentre os que estão motivados, quais as razões apresentadas?

Quais práticas pedagógicas e/ou atividades são mais motivadoras pelos alunos?

As perguntas de pesquisa apresentadas levaram à proposição dos seguintes objetivos para esta pesquisa:

Objetivo geral:

Identificar os possíveis fatores da (des)motivação de um grupo de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) em Informática para a aprendizagem da Língua Inglesa (LI).

Objetivos específicos:

- a) Desvelar as concepções desses alunos em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- b) Descobrir quais práticas são consideradas motivadoras e não motivadoras para o ensino de LI no contexto do ensino técnico.
- c) Verificar a importância da interação professor-aluno na motivação sob o olhar dos alunos.

Esta dissertação foi organizada nas seguintes seções:

A seção 1 apresenta fundamentos básicos necessários à investigação objetivada. Na primeira subseção foram selecionados alguns conceitos sobre motivação com base em autores consagrados que trataram deste tema no ensino de inglês como língua estrangeira (LE.) Na sequência, são apresentadas algumas pesquisas que trataram do tema e que auxiliaram na análise e discussão dos dados obtidos. A seção 1 será encerrada com a seleção de alguns fundamentos sobre a interação professor aluno com base em Lessard e Tardif (2013).

A seção 2 apresenta o percurso metodológico desta pesquisa qualitativa, um estudo de caso, realizado com alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico (ETIM), Informática, de uma escola técnica de uma cidade do interior paulista, descrevendo o contexto de desenvolvimento da pesquisa bem como os participantes e instrumentos/procedimentos utilizados para a coleta de dados.

A seção 3 contém a análise e discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário aos alunos dialogando com os autores que ofereceram fundamentos para esta pesquisa.

Nas considerações finais são apresentados os principais resultados da pesquisa, apontando suas contribuições para a prática do professor de língua inglesa no Ensino Médio, oferecendo o olhar do aluno sobre os fatores de (des)motivação.

1 FUNDAMENTOS

Nesta seção serão abordados estudos de autores consagrados como Gardner, Dörnyei, Ushioda, que investigaram o tema motivação em língua inglesa como língua estrangeira. Na sequência, serão apresentadas algumas pesquisas que trataram do tema e que auxiliaram na análise e discussão dos dados obtidos. A seção 1 será encerrada com a seleção de alguns fundamentos sobre a interação professor-aluno com base em Lessard e Tardif (2013).

1.1 Motivação em ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: autores de referência

Embora o termo motivação seja amplamente empregado é difícil defini-lo. Para Guerrero (2015) a motivação é frequentemente associada a comprometimento, entusiasmo e persistência para atingir metas.

O tema motivação tem sido objeto de estudo de várias áreas, principalmente da Psicologia e da Pedagogia. Considerando que o interesse nesta pesquisa está voltado para o conceito de motivação no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, o referencial teórico foi baseado principalmente em Gardner (1959, 1985), Dörnyei (1998, 2001a; 2001b, 2005), Dörnyei e Ushioda (2011) e Ushioda (2008, 2011).

Dörnyei e Ushioda (2011) consideram que os estudos motivacionais voltados para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa podem ser divididos em três períodos: a) sociopsicológico (1959 - 1990), b) cognitivo (décadas de noventa) e c) orientado para o processo.

a) O período *sociopsicológico* está associado principalmente ao trabalho de Robert Gardner, um dos precursores sobre o tema, atuando em um contexto bilíngue no Canadá. Embora a motivação seja um constructo complexo e de difícil apreensão por meio de uma definição simples, Gardner (1985 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2011) considera um indivíduo motivado como alguém que estabelece um objetivo e luta para alcançá-lo.

Para Gardner (1985), citado por Dörnyei (2001a), a motivação pode ser definida como uma força que impulsiona o ser humano, dependente de três elementos: esforço, desejo e atitudes positivas em relação ao estudo da língua. O indivíduo motivado não mede esforços para aprender a língua, realiza as tarefas necessárias e busca oportunidades de aprender mais. O indivíduo motivado além de ter um objetivo e se esforçar para atingi-lo, demonstra prazer em realizar a tarefa (afetividade).

O papel do professor seria “ajudar a despertar a motivação e direcioná-la para um conjunto de objetivos ou com uma qualidade interpessoal forte (integrativa) ou com uma qualidade prática forte”²(GARDNER 1985 apud DÖRNYEI, 2001a, p.49).

Para Gardner, o contexto social e as atitudes em relação à comunidade falante da língua estrangeira constituem elementos importantes na motivação do aluno, no caso, a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Gardner e Lambert (1959) defendem uma relação entre motivação e orientação ou “objetivo”. Consideram dois tipos de relação: *a integrativa e a instrumental*. O primeiro termo refere-se à disposição positiva de um indivíduo em aprender uma língua, sua cultura e sua comunidade. A motivação integrativa é identificada com atitudes positivas em direção ao grupo que fala a língua-alvo, sua cultura, seus costumes e tradições bem como ao esforço, desejo e atitude em relação à aprendizagem.

Ushioda (2011, p.199) comenta sobre a necessidade da revisão desse conceito, considerando o papel do Inglês no contexto atual:

Recentemente, o impacto da globalização e o status dominante do Inglês têm provocado discussões críticas no campo de motivação em L2. Conceitos tradicionais tais como motivação integrativa perdem seu poder explicativo quando o Inglês está se tornando uma habilidade educacional básica e obrigatória e quanto não há nenhuma comunidade linguística alvo definida.³

Gardner e Lambert (1959) consideram também *a motivação instrumental* que se refere às razões mais funcionais de se aprender uma língua: conseguir um emprego melhor ou uma promoção, ou passar num exame.

Para Robert Gardner (1985), citado por Dörnyei (2001a), a influência dos pais na motivação dos alunos é bem forte e é, portanto, considerada no modelo socioeducacional. Dentre as influências externas, consideradas pelo autor nesse construto teórico, está o *background* familiar do aluno. Crianças que crescem em lares onde a aprendizagem de uma segunda língua é valorizada têm uma história diferente daquelas de lares onde essa não é valorizada o que denota a importância do papel dos pais na motivação para aprender. Gardner identificou duas dimensões importantes no papel dos pais no processo de aprendizagem das

² [...] to help to arouse motivation and direct it towards a set of goals, either with a strong interpersonal quality (integrative) or a strong practical quality (instrumental)” (GARDNER 1985 apud DÖRNYEI, 2001a, p.49)

³ Recently, the impact of globalization and the dominant status of English have provoked critical discussion in the L2 motivation field. Traditional concepts such as integrative motivation lose their explanatory power when English is becoming a ‘must-have’ basic educational skill and when there is no clearly defined target language community.

crianças: um papel *ativo*, que envolve encorajamento, apoio e monitoração e um papel *passivo*, incluindo modelagem indireta e comunicando atitudes relacionadas à aprendizagem de LE e à comunidade de L2.

Gardner desenvolveu estudos da década de 50 até a década de 90, através de uma sondagem sociopsicológica sobre motivação para a aprendizagem da segunda língua. Para ele, a motivação vem antes do sucesso escolar, ou seja, é necessário estar motivado para aprender satisfatoriamente.

Nesse período, Dörnyei destaca a importância, para o ensino - aprendizagem de línguas, das teorias de motivação, principalmente a da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), que consideram a motivação intrínseca e extrínseca. Dörnyei (2001a, p. 27) explica que “o primeiro tipo de motivação lida com comportamento realizado por ele próprio a fim de experimentar prazer ou satisfação tais como a alegria de fazer uma atividade particular ou satisfazer a própria curiosidade”. (tradução do autor)⁴

Já a motivação extrínseca, segundo Dörnyei (2001a, p.27), “envolve realizar um comportamento com uma finalidade, isto é, para receber alguma recompensa extrínseca (por exemplo, boas notas) ou para evitar punição” (tradução do autor)⁵

A motivação extrínseca pode prejudicar a intrínseca na situação em que alguém que realize uma atividade por prazer seja obrigado a realizá-la compulsoriamente.

Dörnyei (2001a, p.123) cita Brophy (1998) ao comentar sobre esta possibilidade considerando que o currículo acadêmico não oferece muitas oportunidades de escolha e o seu conteúdo geralmente é selecionado com base no que a sociedade considera importante e não com base no que o aluno se sente motivado a aprender.

Ryan e Deci (2000) foram os pesquisadores que investigaram mais profundamente esses dois tipos de motivação e concentraram suas pesquisas em explorar os fatores sociais que podem afetar ou aumentar a motivação intrínseca bem como auxiliar a internalizar a motivação extrínseca.

É importante destacar que, durante esse período, existiram outras teorias sobre motivação depois de Gardner e Lambert, que não serão aprofundadas neste estudo.

⁴ The first type of motivation deals with behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure or satisfaction, such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity.

⁵ The second involves performing a behaviour as a means to an end, that is, to receive some extrinsic reward (e. g. good grades) or to avoid punishment.

b) Enquanto o período sociopsicológico tinha como foco a importância de atitudes e sentimentos da linguagem dos aprendizes em direção a L2, *o período cognitivo* que predominou na década de 90, pretendia trazer o foco da investigação para o campo psicológico, enfatizando principalmente a cognição ou processos mentais. Os contextos de aprendizagem e as necessidades dos alunos e professores em sala de aula foram considerados mais significantes do que a comunidade e o contexto social. A ideia foi ampliar as teorias prévias, e não descartá-las.

Dörnyei (1994), citado por Guerreiro (2015, p. 97), propôs 3 níveis diferentes para a motivação que contribuíram para o período sociopsicológico:

a) *language level* (nível da linguagem): considera a linguagem e a comunidade assim como as motivações integrativas e instrumentais propostas por Gardner;

b) *learner level* (nível do aprendiz): envolve os traços particulares dos aprendizes e os processos cognitivos;

c) *learning situation level* (nível da situação de aprendizagem): focando nos três níveis de aprendizagem existentes em sala de aula (professor, curso, grupo).

Com o foco dos estudos sobre motivação não apenas em fatores sociais, mas voltados para a sala de aula, Dörnyei (2005) chama a atenção para a importância das características motivacionais do professor:

Não há dúvida que a motivação do professor é um fator importante para a compreensão da base afetiva da aquisição de uma segunda língua, uma vez que a motivação do professor tem suportes significativos para a disposição motivacional dos estudantes e, de modo mais geral, sobre os seus resultados de aprendizagem (p.115) ⁶

c) O terceiro período - *orientado para o processo*- inclui três perspectivas importantes voltadas para a motivação em L2. A primeira, apresentada por Williams e Burden e citada por Dörnyei e Ushioda (2011), propõe (1) motivação para engajamento e (2) motivação durante o engajamento. A segunda, pertencente a Ushioda e também citada por Dörnyei e Ushioda (2011), foca na motivação temporária do aprendiz. A última, proveniente das teorias de Dörnyei e Otto

⁶ There is no doubt that teacher motivation is an important factor in understanding the affective basis of instructed SLA, since the teacher's motivation has significant bearings on the students' motivational disposition and more generally, on their learning achievement. (DÖRNYEI, 2005a, p.115).

e citada por Dörnyei e Ushioda (2011), foram as mais completas das apresentadas neste período, que consideravam dois estágios: o da ação e o da motivação e será mais detalhada a seguir.

Numa tentativa de operacionalizar a concepção de motivação em L2 orientada para o processo, Dörnyei e Otto propuseram um modelo processual que descreve alguns aspectos da evolução motivacional, distribuídos em três fases distintas, segundo Dörnyei (2005):

1. fase pré-acional: primeiramente a motivação tem que ser gerada- *choice motivation*, porque a motivação gerada é que leva à seleção do objetivo ou tarefa que o indivíduo buscará.

2. A fase acional: a motivação gerada precisa ser ativamente mantida e protegida enquanto durar a ação. Tem sido chamada de *executive motivation* e é importante principalmente se levarmos em consideração os ambientes escolares com influências perturbadoras como ansiedade em relação às tarefas, ou condições físicas que dificultam a finalização da tarefa.

3. Fase pós-acional: esta fase que se segue à finalização da ação - chamada de *motivational retrospection*, refere-se à avaliação retrospectiva de como as coisas aconteceram. O modo como os estudantes processam suas experiências passadas nessa fase retrospectiva determinará os tipos de atividades para as quais estarão motivados a realizar no futuro.

Para Dörnyei (2001b), as mudanças da motivação ao longo do tempo são importantes, pois o processo motivacional não é estático, mas é desenvolvido a longo prazo. Trata-se de processo no qual a motivação pode flutuar, aumentando ou diminuindo, portanto não basta que o estudante esteja apenas motivado no início do processo. Essa variação pode ser atribuída a uma multiplicidade de fatores. Só para citar alguns: a fase do ano escolar, o tipo de atividade que o estudante tem que realizar, entre outras. É preciso que o professor encontre formas de manter a motivação.

Segundo Ushioda (2001), a motivação não deve ser vista como produto das experiências de aprendizagem, mas enquanto processo, que envolve como o aprendiz pensa sobre ou interpreta eventos em experiências relevantes de segunda língua ou relacionadas à segunda língua e como tais cognições e crenças moldam o envolvimento subsequente na aprendizagem. Para a autora, portanto, a motivação envolve crenças do aprendiz sobre a própria aprendizagem, que podem influenciar o grau de persistência do indivíduo em atividades futuras.

Dentre as teorias motivacionais mais recentes, de acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), podemos acrescentar um quarto período – o *sociodinâmico*, com foco na constante mudança e na interação do aprendiz. Todas apresentam um núcleo comum, no sentido de que duas ou mais variáveis devem ser consideradas pois os indivíduos apresentam uma combinação

de características cognitivas, emocionais e pessoais, fazendo de cada indivíduo uma pessoa única.

Resumindo, para Dornyei (1998), a motivação é vista e descrita de maneiras diferentes, citando duas correntes: a) psicólogos motivacionais, que veem o ser humano como indivíduo e não como ser social e, por isso buscam motivos internos para justificar os comportamentos; b) psicólogos sociais, que veem a ação como função do contexto social e procuram medir os padrões comportamentais pelas atitudes sociais do indivíduo.

De acordo com Dörnyei (2001a), as pesquisas no passado se preocupavam mais em validar teorias motivacionais do que em desenvolver técnicas para aumentar a motivação de alunos e professores. A partir dessa constatação Ribas, (2008, p. 339) aponta

[...] a necessidade de se investir em pesquisas futuras, principalmente aquelas voltadas para a análise de novos recursos, metodologias e procedimentos no ensino de línguas que possam promover a motivação, considerando-se as peculiaridades de cada contexto [...]

Complementa que:

Em geral, é esperado que os professores ensinem conteúdos. Motivar os alunos não costuma ser uma preocupação dos professores. No entanto, esquecemos que para ensiná-los, é preciso envolver os alunos nas aulas, despertando seu interesse em aprender. Focalizar a motivação dos aprendizes é, portanto, uma das maneiras de conhecermos melhor seus interesses, objetivos, expectativas e crenças, para que, assim, possamos implementar estratégias e metodologias para ajudá-los na aprendizagem da LE. (RIBAS, 2008, p. 339)

1. 2 Levantamento de algumas pesquisas sobre o tema no contexto nacional

A inquietação com a desmotivação de grande parte dos alunos do Ensino Médio para a aprendizagem da língua inglesa levou à busca por pesquisas que tratassem do tema nas Bibliotecas Digitais da UNESP, UNICAMP, USP, PUC-SP e no site da ANPEd.

Os mapeamentos realizados nos bancos de teses e artigos durante a disciplina de Bases para a Elaboração de Projetos de Pesquisa, ministrada no primeiro semestre de 2017, apresentados a seguir, mostrarão o resultado das pesquisas feitas com base nas palavras-chave utilizadas no momento da pesquisa, os resultados encontrados na busca, os títulos ou quantidades que foram descartadas juntamente com as justificativas e também as obras que foram pré-selecionadas para serem utilizadas no referencial teórico. Estas obras,

posteriormente, foram agrupadas por temas de maneira sucinta, com as principais informações de cada uma em relação ao tema de pesquisa.

A seguir, são apresentados os dados do acesso ao banco de dados e teses na primeira pesquisa:

Na biblioteca da UNICAMP, foi pesquisado inicialmente pelas palavras-chave: “Ensino de língua inglesa no Ensino Médio”, resultando em 16 títulos, dos quais 15 foram descartados, pois abordavam dissertações na área infantil, ensino de vocabulário, exames de proficiência, formação de professores, entre outros que não estavam relacionados à interação e motivação nas aulas de língua inglesa para o Ensino Médio. Na segunda busca, as palavras-chave utilizadas foram: “Interação nas aulas de língua inglesa (inglês)”, resultando 9 títulos, dos quais 7 novamente foram descartados pelos mesmos motivos da primeira busca.

Na biblioteca da PUC-SP, foi pesquisado pelas mesmas palavras-chave da UNICAMP, selecionando apenas 2 títulos que estavam relacionados ao tema de pesquisa. Os demais foram descartados por se tratarem de dissertações sobre: caderno de língua inglesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, língua inglesa no ENEM, PCNs, proficiência, ensino de vocabulário, empregabilidade, construção de valores, língua inglesa para surdos, leitura de textos, mediação no ensino de LI infantil, elaboração de material didático, formação de professores, currículo de LI, dentre outros que não tratavam diretamente do ensino de língua inglesa no Ensino Médio.

A busca na biblioteca da UNESP, com as mesmas palavras-chave das anteriores, resultou em 5 títulos, dos quais 3 foram descartados em razão das temáticas - ensino de língua inglesa para crianças, formação de professores e oralidade - não estarem voltadas para o nosso objetivo.

Na biblioteca da USP, usando as mesmas palavras-chave especificadas anteriormente, foi obtido um total de 26 títulos, dos quais apenas 2 foram aproveitados e os restantes descartados por tratarem de dissertações sobre temas como o ensino de inglês para formação de professores, para educação infantil, produção de material didático, entre outros semelhantes.

O acesso *aos artigos* foi feito na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na qual foram usados os seguintes grupos de palavras-chave: língua inglesa, Ensino Médio, motivação, interação, aulas de língua inglesa, língua inglesa no Ensino Médio, língua estrangeira moderna e inglês para o Ensino Médio. Os resultados não foram satisfatórios, uma vez que só foi possível encontrar 2 artigos sobre motivação, sendo que um deles não estava relacionado ao contexto escolar.

A seguir, apresenta-se um quadro contendo as pesquisas selecionadas que puderam trazer alguma contribuição ao tema pesquisado

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas ao tema motivação

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	TÍTULO
SILVA, Isadora Eckardt da	2015	UNICAMP	Doutorado	Era uma vez uma guria de Inglês: fazia arte, ensinava, aprendia, alegria
CARREIRA, Paula Pasques.	2014	PUC-SP	Mestrado	O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares: cognição e afetividade caminham juntas.
TELES, Josenilda Maria.	2014	USP	Mestrado	O valor de aprender inglês: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica piagetiana.
RIBAS, Fernanda Costa.	2008	UNESP	Doutorado	Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública
KAWACHI, Cláudia Jotto	2008	UNESP	Mestrado	A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino
MAITINO, Lídia Maria.	2007	UNESP	Mestrado	Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada.
OLIVEIRA, Elisa Pinto de.	2007	USP	Mestrado	A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos
GOMES, Gysele da S. C.	2006	PUC-SP	Mestrado	A promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de língua inglesa: a importância do papel da reflexão e da interação.
BAGHIN, Débora C. Mantelli	1993	UNICAMP	Mestrado	A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar.

Fonte: elaboração própria, 2017.

Silva (2015) objetivou pesquisar o trabalho nas aulas de língua inglesa com manifestações artísticas, especialmente com a literatura, para alunos do Ensino Fundamental e Médio de um colégio militar de Manaus. Analisou os problemas do ensino atual que causam rejeição dos alunos criticando as razões utilitárias para se aprender uma língua estrangeira: conseguir um bom emprego, tirar boas notas, entre outras. Após muita reflexão sobre os seus fracassos como professora, buscou caminhos alternativos para motivar os alunos, propondo atividades artísticas como forma de interação. Esta pesquisa apresenta uma outra opção para

trabalhar a interação e motivação nas aulas de língua inglesa, mostrando que as manifestações culturais, principalmente a literatura, podem realmente ser grandes aliadas no processo de ensino de LI. Nas suas palavras:

[...] o fato é que eu acredito fortemente que, antes de qualquer coisa, para os meus alunos gostarem da minha aula, eu tenho que gostar dela primeiro. E eu gosto de aulas mais dinâmicas e mais alegres, por isso o meu gosto especial por brincadeiras e pela Literatura, porque afinal de contas, nada mais prazeroso do que uma boa história. (SILVA, 2015, p.243)

Carreira (2014) investigou o papel dos aspectos afetivos no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, na visão dos alunos, em dois diferentes contextos: escola regular e centro de línguas. Os resultados apontam que o papel dos aspectos afetivos é possibilitar que os alunos se envolvam de forma prazerosa no processo de aprendizagem. Uma das condições para que esse envolvimento ocorra é pautar o ensino de Língua Inglesa (LI) em práticas pedagógicas relacionadas a questões de seu cotidiano, com interação professor-aluno e aluno-aluno.

No contexto do Centro de Línguas, segundo os alunos, as aulas de LI:

- Proporcionam uma boa interação entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula;
- São aulas que promovem a aprendizagem tanto da habilidade escrita quanto da habilidade oral;
- O professor realiza atividades que levam o aluno a aprender o idioma de forma mais lúdica (divertida);
- O professor os envolve em tarefas que abordam temas de seu cotidiano;
- Dão oportunidade de conhecer novas pessoas, permitindo, assim, aprender um novo idioma e ao mesmo tempo conseguir comunicar-se com elas na Língua Inglesa.

Já as aulas de Língua Inglesa na escola regular, na visão dos alunos:

- São aulas fracas, cansativas e sem desafios;
- Os professores dão um enfoque maior na habilidade escrita e no ensino de regras gramaticais, deixando de lado a habilidade oral;
- O foco são as notas, e as aulas de Inglês não abordam situações do seu cotidiano, do seu dia a dia;
- As aulas não os envolvem em tarefas que contribuem para a aprendizagem.

Os relatos dos alunos permitiram constatar que, no ensino da Língua Inglesa na escola regular, há um predomínio maior de aulas expositivas, pautadas na aprendizagem da gramática e na prática da escrita. Essa perspectiva de ensino geralmente é marcada por um fator normativo e estável, em que enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos.

A partir do depoimento dos alunos e dos estudiosos da área da linguística referidos, a pesquisadora conclui que o papel primordial dos aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa é possibilitar o envolvimento dos alunos com as atividades propostas; é propiciar uma relação prazerosa com o conhecimento de uma nova língua.

No tocante ao papel do professor, vale considerar que as considerações feitas pelos alunos apresentadas neste estudo mostram que a afetividade pode influenciar na qualidade e nos rumos das ações pedagógicas, e na aquisição da Língua Inglesa pelos alunos.

Este trabalho trouxe contribuições para minha pesquisa pois aborda uma reflexão sobre uma prática pedagógica baseada nas necessidades dos alunos, que inclua estratégias interativas e motivacionais nas aulas de Inglês.

Teles (2014), preocupada com as dificuldades enfrentadas por crianças e adultos na aprendizagem de uma língua estrangeira, buscou entender a questão da motivação. Para ela

[...] a motivação relaciona-se às estratégias de aprendizagem do aluno, às estratégias de ensino do professor, ao ambiente de aprendizagem, ao tipo de metodologia (no caso do ensino de línguas) e às questões afetivas, ligadas não só ao sentimento do aluno em relação ao objeto de conhecimento, mas também aos valores atribuídos pelo aprendiz a esse objeto de conhecimento. (TELES, 2014, p. 13).

Ryan e Deci (2000) ofereceram o aporte teórico para sua pesquisa nas questões relacionadas à motivação, baseando-se nos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Apoiou-se em Piaget para analisar a construção da inteligência e da afetividade com o objetivo de entender como se constroem valores suficientemente fortes para que o sujeito possa ter êxito no seu processo de aquisição de seu conhecimento linguístico.

Na primeira parte da pesquisa, faz uma revisão bibliográfica sobre a teoria piagetiana da afetividade, motivação e aprendizagem de língua. A segunda parte apresenta os resultados de 20 entrevistas sobre os valores da aprendizagem da língua inglesa apontados pelos alunos adultos de um curso de línguas que poderão auxiliar a relacionar esses valores com a questão motivacional.

Destaca alguns resultados relacionados à dimensão afetiva. Verificou que 25% dos entrevistados declararam sentimentos com tonalidades negativas no contato com o novo idioma e, para evitar o fracasso, tendiam a se isolar, desenvolvendo bloqueios. Esses casos ilustram situações em que os sentimentos não auxiliaram na construção de valores centrais quanto ao idioma. As mulheres manifestaram sentimentos mais positivos do que os homens, exceto com relação à habilidade oral, em relação à qual demonstraram mais sentimentos negativos que os homens.

Em relação às motivações iniciais, 52,5% dos participantes declararam motivações diferentes das metas iniciais, oferecendo indícios de que os adultos descobrem outros usos e aplicações do idioma ao longo do processo de aprendizagem. Esse resultado é importante para perceber que o processo de aprendizagem pode ter um papel modificador na vida dos estudantes, valorizando bastante o trabalho do professor.

Ribas (2008) desenvolveu uma pesquisa baseada no conceito de Okada, Oxford e Abo, sobre como o desenvolvimento cultural, por meio de intervenção pedagógica, pode influenciar na motivação das aulas de LI. Houve participação de uma professora e seus alunos de ensino médio de escola pública. A contribuição principal desta pesquisa vai além da questão motivacional relacionada à intervenção cultural, discutindo um conjunto de fatores interferentes na motivação do aluno para a aprendizagem de LI.

Segundo Ribas (2008), a desmotivação dos alunos é um assunto que tem preocupado professores de diversos níveis escolares, sendo motivo de queixa constante. Sua hipótese é que o trabalho com atividades que permitem o desenvolvimento da conscientização cultural dos aprendizes pode levar, em certa medida, à superação dessa desmotivação, por possibilitar o aumento do esforço e do interesse dos alunos em relação às aulas de LE e o aumento do entusiasmo dos professores. A autora defende que a motivação para aprender tem uma natureza dinâmica e processual a qual é resultado de fatores pessoais (percepções, crenças, objetivos e expectativas), metodológicos (influência do professor) e contextuais (influência da escola). Acrescenta ainda que tais fatores devem ser considerados de maneira interdependentes ao estudar a motivação de forma a permitir uma reflexão mais profunda a respeito do que pode gerar ou inibir a motivação para aprender.

No entanto, para explicar a variação na motivação do grupo, prefere recorrer principalmente aos fatores relacionados ao contexto de sala de aula, como a maneira de interagir do professor, os conteúdos e as atividades trabalhadas, entre outros, para explicá-la.

De acordo com Ribas (2008), diversos estudos apontam o papel do professor na motivação dos alunos, dependendo da maneira como ele administra sua aula. Destaca que um

alinhamento formal nas interações, ou seja, mais assimétrico dificulta a participação dos alunos, enquanto que um alinhamento informal, caracterizado por uma relação de menor assimetria entre o professor e os alunos, aliado a outros fatores, permite que os aprendizes participem mais ativamente das discussões e que se sintam mais confortáveis para expressarem suas ideias, desenvolvendo, assim, a autonomia.

Outro resultado de sua pesquisa refere-se aos conteúdos e aos tipos de atividades abordados pelo professor, bem como a maneira de trabalhá-los, que também podem fazer com que o grupo se sinta mais ou menos motivado.

O tipo de conteúdo apresentado pelo professor, principalmente se este reflete apenas aspectos ligados à gramática da LE, a repetitividade no tratamento das atividades, o não monitoramento dos alunos durante a execução das tarefas, o distanciamento entre professor e alunos são fatores associados à desmotivação. Em contrapartida, a variação nos conteúdos e atividades, o emprego de materiais e recursos diversos durante as aulas, o auxílio e o incentivo do professor e a relação de proximidade, de menor assimetria entre professor e alunos, se mostram como geradores de motivação.

Resumindo, dentre os principais resultados da pesquisa de Ribas, podemos citar: a) a variação da motivação que pode oscilar dependendo de vários fatores, principalmente a postura e a forma de trabalhar dos professores; b) a interdependência entre “ três tipos de fatores - pessoais (percepção, crenças, objetivos e expectativas); metodológicos (conteúdos e atividades desenvolvidas); físicos, materiais e administrativos da escola (número de aulas semanais, número de alunos por sala, materiais e recursos disponíveis), com foco para o papel exercido pelo professor.” (RIBAS, 2008, p.5)

Ribas (2008) lembra que as pesquisas no passado se preocupavam mais em validar teorias motivacionais do que em desenvolver técnicas para aumentar a motivação de alunos e professores. Aponta, portanto, a necessidade de se investir em pesquisas futuras, principalmente aquelas voltadas para a análise de novos recursos, metodologias e procedimentos no ensino de línguas que possam promover a motivação, considerando-se as peculiaridades de cada contexto. Em geral, é esperado que os professores ensinem conteúdos, mas, para ensiná-los é preciso envolver os alunos nas aulas, despertando seu interesse em aprender. Focalizar a motivação dos aprendizes é, portanto, uma das maneiras de conhecermos melhor seus interesses, objetivos, expectativas e crenças, para que, assim, possamos implementar estratégias e metodologias para ajudá-los na aprendizagem da LE.

Kawachi (2008) realizou pesquisa investigando como o uso da música pode ser um recurso importante contribuindo para o envolvimento dos alunos e influenciando positivamente

na motivação para a aprendizagem do Inglês tanto com alunos do Ensino Fundamental como do Ensino Médio de uma escola pública. Esta pesquisa pôde contribuir com estudos relacionados à produção de material didático na medida em que, com o auxílio da música, é possível elaborar atividades que estimulam as quatro habilidades da língua – leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, desenvolvendo, também, o trabalho com vocabulário, aspectos gramaticais e interpretação de texto, mantendo-se, durante as aulas, uma associação entre o conteúdo delas e o recurso estudado.

A pesquisadora também apontou a importância do uso da música na motivação da professora e, principalmente na interação professor-aluno.

Kawachi conclui que

[...] é possível confirmar, mediante os resultados obtidos, a eficácia da música em despertar o interesse, a alegria e o clima de bem-estar. Esperamos que esta pesquisa colabore para incentivar o uso de recursos didáticos por meios dos quais ocorra a aprendizagem do inglês como LE de maneira significativa, motivadora e, acima de tudo, eficaz. (KAWACHI, 2008, p.127).

Maitino (2007) mapeou as crenças sobre o ensino de inglês presentes nas ações e discursos de uma professora de Língua Inglesa (LI) e de seus alunos de Ensino Médio de uma escola pública. A pesquisa utilizou como instrumentos um questionário aberto, entrevistas e diário de bordo. Trouxe contribuições com relação ao levantamento das crenças dos alunos e da professora sobre o ensino e aprendizado de inglês que podem interferir nesse processo.

No trabalho de formação continuada desenvolvido junto à professora, foram observados resultados positivos tanto em seu discurso como em sua prática. Para Maitino, as mudanças mais significativas dizem respeito à conscientização da professora acerca da importância da promoção de interação, de atividades mais comunicativas e voltadas para a realidade dos alunos e à valorização do conhecimento dos mesmos. Além disso, o trabalho de formação continuada fez com que a professora percebesse o processo de ensino e aprendizagem de maneira diferente, ou seja, a importância de olhar para suas crenças e as de seus alunos, a necessidade de criar alternativas metodológicas e, principalmente, a valorização do constante desenvolvimento profissional.

Ficam claros os efeitos positivos do trabalho de formação continuada, no sentido de criar oportunidades para que o professor torne explícitas suas crenças, tome consciência dos pontos fortes de sua prática, bem como daqueles que precisam ser melhorados, recorra à teoria acadêmica a fim de que os saberes da prática e da teoria possam se informar e desenvolver

mutuamente e, por fim, reflita de maneira individual e coletiva as questões críticas do processo de ensinar e aprender línguas.

Fica evidente, também, a importância de investigar as crenças no contexto onde elas se manifestam, olhar também para os fatores contextuais de ordem social, cultural e política, resgatar histórias de vida e acontecimentos marcantes que fizeram parte da trajetória acadêmica dos participantes, a fim de que possamos compreender e até mesmo justificar as crenças, em vez de julgá-las.

Oliveira (2007), com base nos dados obtidos por meio de gravações de pais e de alunos e de questionários abertos para os alunos, faz uma análise do discurso dos pais e alunos sobre a relevância de ensinar/aprender a língua inglesa, fundamentado na análise de discurso de linha francesa de Michel Pêcheux. A análise revelou que o discurso está ancorado na tendência neoliberal tecnicista da Filosofia da Educação bem como no discurso neoliberal capitalista presente na mídia. Os resultados revelaram que nas duas ideologias mencionadas a LI é considerada como um instrumento a ser usado nas questões utilitárias relacionadas ao mercado de trabalho, à globalização, à ascensão social e ao status, em suma, à necessidade de aprender inglês para conseguir melhores condições na vida profissional e pessoal.

Em razão de apresentar os pontos de vista de alunos e professores sobre a importância do ensino e aprendizado de língua inglesa, trouxe informações pertinentes.

Gomes (2006) buscou compreender a importância do professor-pesquisador refletir sobre sua prática, em interagir com seus alunos para encorajá-los a assumir sua responsabilidade e autonomia no processo de aprendizado. Realizou uma pesquisa de campo aplicada com uma professora de LI e seu grupo de alunos. A pesquisa foi fundamentada nas obras de Dewey, Brown e Levinson, Goffman, Halliday e Vygotsky. Partiu do pressuposto de que o papel fundamental do professor é refletir sobre sua prática de interagir e encorajar os alunos a assumirem responsabilidades e serem autônomos e críticos no seu processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa, a professora alterou sua postura, diminuindo a distância entre ela os aprendizes, e a minimização dessa distância permitiu que os alunos participassem do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, sentindo-se capazes de se enxergarem como aprendizes de uma L2 e de se avaliarem para buscarem mudanças com a finalidade de evolução na prática oral.

Baghin (1993), embora tenha realizado sua pesquisa no início da década de noventa, foi inserida neste mapeamento em razão de ser uma pioneira nas pesquisas sobre motivação no contexto nacional e de ser citada na maioria das pesquisas encontradas sobre o tema. Analisou a manifestação da motivação dos alunos de uma 5ª série nas aulas de LI de uma escola pública,

com base no ensino interdisciplinar. A sala de aula foi o contexto principal da investigação, onde o aluno tem contato exclusivo, na maioria das vezes, com a língua estrangeira. A proposta interdisciplinar foi satisfatória de acordo com a pesquisadora. Apesar de ser uma pesquisa com alunos do ensino fundamental, apresenta fatores pertinentes a esta pesquisa, pois trouxe informações sobre o grau de satisfação dos alunos com base no ensino interdisciplinar de LI.

Baghin (1993) conclui que a motivação dos alunos para a aula se manifesta por meio de várias facetas, numa multiplicidade de formas, ou seja, implica numa motivação em relação ao conteúdo linguístico trabalhado, em relação ao professor da LE (aos procedimentos metodológicos utilizados por ele, ao seu relacionamento com os alunos), ao livro ou material didático utilizado, entre outros. Aliado a esse aspecto, a manifestação da motivação para a aula se dá de forma composta, ou seja, através da (re)combinação dos vários fatores influenciadores (linguístico, metodológico, socioambiental, externo, físico-humano e físico-ambiental) que podem atuar, como foi visto na análise dos dados, em quantidade e qualidade distintas. Esses aspectos revelam a configuração oscilante (ou variável), da manifestação da motivação dos alunos para a aula de LE, e apontam, portanto, para a sua complexidade.

Com relação aos fatores detectados como influenciadores da motivação dos alunos para a aula, cumpre lembrar, de forma resumida, os resultados da análise. Como estimuladores, revelaram-se:

- os procedimentos e recursos utilizados em sala de aula pelo professor considerados procedentes pelos alunos; entre os procedimentos utilizados, as avaliações (formais e informais) realizadas durante o ano (quando o aluno conseguia atingir um bom rendimento);
- o bom relacionamento com o professor (proporcionado em grande parte pela troca de diários dialogados), e com os demais colegas em sala de aula, o que proporcionava a sensação de pertencer ao grupo, de ser aceito por ele;
- a opinião e/ou informações favoráveis sobre o povo, o país e a língua-alvo, veiculadas por pessoas (estrangeiras ou não), fora da sala de aula, por noticiários na TV, revistas, jornais, filmes, músicas (podendo esses elementos, muitas vezes, estimular a criação de fantasias, pelos aprendizes, em relação ao povo e ao país da língua-alvo).

Diante das pesquisas realizadas e do que foi observado nas obras selecionadas, foi possível identificar que o ensino da língua inglesa tem sido um desafio para todos os professores e que atuações pedagógicas diversificadas já foram pensadas e colocadas em prática como

forma de despertar o interesse dos alunos no processo de aprendizagem deste idioma, bem como formas de repensar técnicas e práticas docentes que levem ao encantamento das aulas.

A motivação afeta diretamente professores e alunos e está relacionada a vários fatores, sejam eles externos ou internos em relação à escola, sejam eles relacionados às aulas em si ou ao professor em específico, seja pela estrutura da escola, pelo material didático utilizado, seja pelo relacionamento dos alunos em sala de aula, dentre vários outros.

O convívio diário entre professor-aluno em sala de aula, resultando em um relacionamento afetivo por meio da empatia e da interação, também pode auxiliar no desenvolvimento da motivação. É preciso considerar também a questão da afetividade e do relacionamento entre os envolvidos. As crenças, de ambos (professor-alunos, alunos-alunos) também devem ser levadas em consideração e respeitadas.

As considerações acima apontam para a necessidade de buscar respostas que auxiliem na proposição de estratégias pedagógicas mais interativas e motivadoras no ensino-aprendizagem de LI para o Ensino Médio.

1.3 A interação professor-aluno

Para analisar a questão da interação professor-aluno como um dos fatores de (des) motivação dos alunos nos apoiaremos principalmente em Tardif e Lessard (2013), pesquisadores do trabalho docente e que compreendem a docência, diferentemente de outros tipos de trabalho, “como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.8,9)

A pesquisa realizada pelos autores resultou de 150 entrevistas com professores complementadas por centenas de outras entrevistas com os demais agentes escolares e educadores. Foram também feitas observações de aulas dos professores.

Embora reconheçam a necessidade de estudos mais abstratos sobre a docência, Tardif e Lessard (2013) apontam a necessidade de mais pesquisas sobre o trabalho docente, que levem em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria escolar a cobrir, os recursos disponíveis, entre outros. Consideram que é necessário “que o estudo da docência se situe no contexto o mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar.” (p.24)

Destacamos, a seguir, alguns aspectos pontuais da obra mais abrangente de Tardif e Lessard (2013) que ofereceram subsídios para fundamentar esta pesquisa.

Primeiramente é importante apresentar a visão desses autores sobre as razões de se estudar a docência como um trabalho. Tardif e Lessard não concordam com a visão de que a docência seja uma ocupação secundária, apenas voltada para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho: “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.17)

Apontam dados numéricos de professores e alunos comprovando que “os agentes escolares constituem, atualmente tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas”. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.22)

Apesar das evoluções do mundo atual, consideram que o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.23).

O trabalho sobre e com seres humanos leva a relações entre pessoas com todas as sutilezas presentes nas relações humanas. Uma constatação importante em relação ao trabalho docente é que os professores “se dirigem a pessoas cuja presença na organização com o fim de receber um tratamento ou serviço é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei”. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.34).

E complementam que, nesse caso, os professores, além de executarem as ações de trabalho ainda precisam convencer os alunos dos benefícios de sua ação, fazendo com que os alunos participem verdadeiramente das tarefas ou simplesmente que parem de opor resistência:

[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho - os alunos - no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam

convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas de trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e colegas de classe. [...] (TARDIF; LESSARD, 2013, p.35).

Outra característica dificultadora do trabalho docente é que os professores trabalham com *grupos* de alunos, ao passo que outras profissões, como médicos, trabalham com um cliente de cada vez em ambientes privados. Conseqüentemente, o professor precisa ter o controle do grupo e saber como tratar a todos de forma igualitária.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.[...] o fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 35).

Sem negar a importância de estudos que abordam o ensino “pelo alto”, enfatizam que, para a investigação do trabalho docente, é preciso investigar o que os *professores fazem* e não o que deveriam ou não deveriam fazer.

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola. [...] (TARDIF; LESSARD, 2013, p.38).

Ao apresentar suas considerações sobre a ordem na classe, os autores citam Gauthier (1993) lembrando que a ação pedagógica, para ser bem-sucedida, não pode simplesmente ocorrer sob um controle autoritário, pois precisa da participação dos alunos, ou como dizem os psicopedagogos, de “motivação”. Apenas manter os alunos dentro da sala de aula não garante que eles aprendam, pois o aprendizado precisa de participação.

Essa participação dos alunos está no centro das “estratégias de motivação” que empenham uma boa parte do ensino. Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.68).

Uma diferença entre outras coletividades de trabalho é que o grupo de alunos não é uma equipe de colaboradores, constituindo, “para o professor, ao mesmo tempo o espaço de seu trabalho (entrando na classe, o professor empreende interações com o grupo) e seu material (o professor atua sobre o grupo de alunos e com ele), além de ser a fonte de resistências que precisa superar para atingir seus objetivos.

É preciso lembrar que, além da interação professor-alunos, é preciso considerar as interações constantes dos alunos entre si como membros de um grupo, que tanto podem resultar em projetos comuns como também podem provocar tensões ou mesmo rejeição de projetos do professor.

Os autores apontam para o duplo papel do professor na sala de aula que é o de instruir e socializar. Mas para ensinar o professor precisa manter uma certa ordem. As pesquisas dos autores apontam que a disciplina na classe é a dificuldade mais mencionada e que traz mais insatisfação para os professores.

Outro componente da interação docente que precisa ser considerado é a relação afetiva com os alunos, mesmo quando é positiva, depende de múltiplos fatores não afetivos: a pobreza, a dificuldade de grupos, a idade dos alunos. Para Tardif e Lessard (2013), não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de motivação não é nada mais do que tal envolvimento. Ele pode ser suscitado de diversas maneiras (recompensas, punições, etc), mas, em todo caso, não se trata de um processo estritamente racional e faz apelo a emoções “positivas” ou “negativas” das pessoas presentes.

Manter o interesse e, assim, a atenção dos alunos é uma das tarefas centrais dos professores. Ora, esse interesse é afetivo, e traduz a capacidade, o desejo dos alunos para envolver-se e continuar numa tarefa.

No capítulo final da obra os autores se debruçam inicialmente sobre as características interativas do trabalho docente, com foco no professor, seguidas de considerações sobre a interatividade do ponto de vista do aluno. A importância de uma interação bem-sucedida é um dos fatores da aprendizagem. O professor precisa considerar que os indivíduos são diferentes e que é preciso respeitar essa individualidade. Os alunos não podem ser tratados de forma homogênea, devendo levar em conta as diferenças entre eles. Nesse processo interativo é preciso considerar os alunos como seres sociais,

A docência é um tipo de trabalho que comporta um componente emocional. O professor experiente, sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los nas tarefas.

Outra característica da docência é trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, considerando sua capacidade, concentração, dificuldades de engajar-se em uma tarefa, entre outras.

Lembrando que os alunos são obrigados a virem para a escola, o que pode gerar resistências, outro desafio para o professor é fazer com que essa obrigatoriedade se transforme em interesse que precisa ser mantido seja por meios extrínsecos (as notas), ou intrínsecos (motivação e produção de sentido).

Em suma, concluem que a tarefa da docência apresenta exigências contraditórias:

[...] o professor precisa exercer autoridade e controlar os alunos, mas também motivá-los intrinsecamente: deve respeitar o programa, mas para fazer isso, precisa transformá-lo, adaptá-lo; deve atingir, de forma autônoma, objetivos gerais e imprecisos, deve tratar cada um dos alunos individualmente, trabalhando com uma coletividade, etc. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.282).

Essa visão da docência como um trabalho interativo exige que o professor provoque e mantenha o interesse do aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a interação um fator central da (des)motivação.

Apresentados os fundamentos sobre motivação e sobre interação professor-aluno, a próxima seção trará os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo pode ser considerado um estudo qualitativo e quantitativo de natureza descritiva e foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o número 2.430.772. A opção por uma pesquisa dessa natureza nos pareceu mais adequada para o tipo de investigação pretendida, pois atende às características propostas por Bogdan e Biklen (1994) para este tipo de investigação: a fonte de dados foi um grupo de alunos do Ensino Médio; o interesse está mais voltado para o processo do que para o produto; da análise dos dados obtidos foi realizada de forma indutiva, não pretendendo confirmar hipóteses prévias; e) o significado foi considerado fundamental nesta pesquisa, pois o objetivo era entender as razões da (des)motivação dos alunos para aprenderem a língua inglesa.

Contexto

O ambiente escolar no qual a pesquisa foi realizada é uma Escola Técnica (ETEC) da rede pública de ensino localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A escola completou 11 anos em 2017 e, a partir de 2015, passou a oferecer o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática.

A escola conta com uma boa infraestrutura, com 6 (seis) salas de aula e 4(quatro) laboratórios de informática. Todos esses espaços possuem projetores de multimídia instalados. Há também uma biblioteca e um espaço com mesa de tênis de mesa e pebolim para os alunos usufruírem nos intervalos e no horário de almoço.

Participantes

A turma selecionada foi uma primeira série do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática (ETIM), composta por 40 alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos, provenientes de todas as regiões da cidade, em sua grande maioria, ex-alunos de escolas estaduais e municipais da cidade; porém, também há ex-alunos de escolas particulares. Nesse contexto, nos deparamos com um perfil heterogêneo de alunos vindos de regiões e sistemas de ensino diferentes, resultando em classes com o nível de conhecimento de LI bem diversificado. Há aqueles alunos que conhecem muito sobre a língua, alguns até com um razoável domínio do idioma, bem como aqueles que sabem muito pouco.

A opção por essa turma justifica-se por não ter tido qualquer contato anterior com o pesquisador e por ter vivenciado experiências de ensino-aprendizagem das mais variadas nas etapas escolares anteriores ao Ensino Médio.

Critérios de inclusão: todos os alunos da classe que aceitaram participar do estudo e que estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

Critérios de exclusão: os alunos que não aceitaram participar do estudo e os que não estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

Instrumentos/procedimentos

A seguir, serão detalhadas as informações sobre a elaboração e aplicação do instrumento de pesquisa selecionado para a coleta de dados, o questionário.

Questionário: elaboração e procedimentos de aplicação

Para a coleta de dados foi selecionado o questionário, pois segundo Cervo e Bervian (2003, p.48), “o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja [...] contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central”.

Uma das vantagens do questionário apontada por esses autores é a possibilidade dos respondentes se sentirem mais à vontade em razão do anonimato, diferentemente da situação de entrevista, na qual os participantes podem sentir alguns constrangimentos, comprometendo a fidedignidade dos dados.

Como ponto de partida para a elaboração do questionário foram consultados alguns questionários já utilizados em pesquisas sobre o tema motivação (DÖRNYEI, 2001a); em seguida, foram elaboradas questões próprias, consideradas mais importantes de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa.

A aplicação do questionário com a orientação prévia do pesquisador foi julgada importante para solucionar possíveis dúvidas e garantir maior fidedignidade dos dados obtidos.

O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, para obter informações sobre a (des)motivação dos alunos do Ensino Médio para aprender a língua inglesa. (Apêndice A). A opção por mesclar esses dois tipos de questão – abertas e fechadas – levou em conta as orientações de Cervo e Bervian (2003) segundo as quais as perguntas fechadas permitem obter informações mais precisas, são de fácil aplicação e são mais fáceis de analisar. Já as perguntas

abertas possibilitam a obtenção de informações mais ricas, mas são mais difíceis de serem analisadas.

A seguir, são explicitados os procedimentos utilizados para a aplicação do questionário.

Os 40 alunos da turma selecionada - 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico (ETIM), área de Informática, foram convidados para participar da pesquisa no meu primeiro dia letivo de aula com eles. Após me apresentar e oferecer informações básicas necessárias à turma, disse a eles que eu era um aluno de mestrado e que iria realizar uma pesquisa para coletar dados para a minha dissertação. Convidei-os a participar, explicando como seria o questionário a ser aplicado, deixando claro que eles não seriam obrigados a participar e que nenhum aluno seria prejudicado por isso. Pedi para que cada aluno conversasse com seu responsável em casa, repassando o que eu havia explicado e pedindo a autorização formal para participação.

Na semana seguinte, após conversar com a classe e me informar sobre quem iria participar, após o consentimento dos responsáveis, entreguei a cada um os termos de assentimento (alunos) e os termos de consentimento (pais/responsáveis) para que ambos, alunos e responsáveis, assinassem e devolvessem na semana seguinte, antes da aplicação do questionário.

Os alunos que aceitaram participar assinaram o Termo de Assentimento - TA (Apêndice B) e os pais/responsáveis dos alunos menores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

No dia da aplicação, 28 alunos compareceram, realizando o preenchimento da pesquisa em sala no horário da minha aula com a turma. Realizei a leitura individual de cada questão, esclarecendo quaisquer dúvidas. Os alunos não tiveram dificuldades em responder às questões e acharam o questionário bem claro e objetivo. Alertei-os sobre a importância da veracidade das informações selecionadas ou descritas por eles, lembrando sempre que o questionário não era identificado, e, portanto, não acarretaria nenhum tipo de prejuízo a eles. O tempo de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Apresentamos, nesta seção, a análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário.

A tabela 1 traz os resultados referentes à primeira questão sobre o gosto pelo idioma:

Tabela 1 - Em relação à língua inglesa, você gosta:

Respostas	Alunos
Muito	16
Mais ou menos	09
Pouco	03
Não gosto	0
Total	28

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Com base nas informações coletadas para a questão 1, foi possível observar que 16 participantes declararam gostar muito da língua inglesa e, dos 12 restantes, 9 informaram gostar mais ou menos do idioma. Percebemos, também, que nenhum deles declarou não gostar do idioma, deixando evidente que, para todos eles, o idioma tem alguma importância e interesse.

A maioria dos alunos revelou possuir motivação intrínseca, afirmando gostar de Inglês por algum motivo ainda não declarado nesse momento, e, de acordo com Gardner (1985) e Deci e Ryan (1985), querer algo é o primeiro passo para a motivação.

Harmer também faz uma análise entre as diferenças motivacionais por faixa etária. Em relação aos adolescentes, que são o foco desta pesquisa, o autor afirma que eles “são, talvez, os alunos mais empolgantes para se ensinar; mas eles também podem apresentar ao professor mais problemas do que qualquer outro grupo” (HARMER, 1986, p.7) tradução do autor. Segundo ele, esses alunos dificilmente terão motivação extrínseca.

Tapia e Fita (2015), em estudo sobre motivação não especificamente voltado para o ensino-aprendizagem de LE, defendem o papel do contexto nas considerações sobre motivação. Saber motivar implica ter presentes tanto os contextos da aprendizagem mais próximos como os mais distantes, desde o espaço físico até a família, passando pelos ambientes informais e legais. Apenas considerando esses contextos, poderá entender alguns comportamentos não motivados para aprender.

Ainda para os autores Tapia e Fita (2015), os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho

que tem de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre.

A tabela 2 traz resultados referentes aos alunos que assinalaram gostar *muito* do idioma e foram orientados a assinalar uma opção ou mais.

Tabela 2 - Gosto muito da língua inglesa porque:
(Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
Me identifico com esse idioma e sua cultura;	06
Gosto dos povos (ingleses e americanos) que falam essa língua;	06
Tenho alguém na família ou amigo que me incentiva a aprender inglês	04
Pretendo trabalhar em uma área na qual o inglês é um requisito;	09
Pretendo continuar os estudos em que o inglês é pré-requisito;	02
Pretendo viajar para um país de língua inglesa;	16
Porque vejo a necessidade do inglês no mundo globalizado atual;	09
Outro:	03

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Os dados coletados na questão 2 evidenciam que, dos 16 alunos que declararam gostar muito do idioma, todos eles têm pretensão de viajar para um país no qual a língua inglesa é o idioma principal.

A globalização estabeleceu “uma nova sociedade na qual o inglês é compartilhado entre muitos grupos de falantes não-nativos” (WARCHAUER, 2000, apud RIBAS, 2008, p. 512), não sendo mais propriedade apenas dos americanos ou britânicos.

Outro resultado importante refere-se ao fato de que 9 alunos pretendem trabalhar em uma área profissional na qual o inglês é um pré-requisito. Este tipo de motivação pode ser considerado instrumental e, de acordo com Harmer (1986), está diretamente ligada às crenças de que o novo idioma trará melhores posições profissionais no mercado de trabalho, uma vez que a língua será o instrumento a ser utilizado pelo estudante. Para Oliveira (2007), a LI faz-se necessária para comunicar com o mundo e com as novas tecnologias advindas por meio da

globalização. Segundo a mesma autora, pais e alunos afirmam que a língua é um instrumento para se conseguir um emprego.

Nove alunos também apontaram a importância do Inglês no mundo globalizado, sendo considerado como língua franca. Essa denominação passa a existir após a globalização e, junto com ela, o interesse pelo uso do inglês em situações interculturais onde falantes com diferentes *backgrounds* linguístico-culturais compartilham o inglês como língua comum de comunicação e como um recurso linguístico dinâmico e coconstruído. Gimenez et al. (2015) discutem sobre os desdobramentos da posição atual do Inglês como língua franca e sobre as implicações desse novo paradigma - *English as a Franca Language*, (EFL), para a formação de professores.

Seis entrevistados afirmaram que gostam muito da língua inglesa por se identificarem com o idioma, sua cultura e seus povos. Ribas (2008) deixa claro que o indivíduo não precisa viajar para entrar em contato com uma cultura diferente da brasileira. Mesmo em se tratando dos contextos de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE), em que há pouca (ou nenhuma) interação com falantes da língua alvo, a mídia, a música, a internet e o turismo tornam possível esse confronto entre as culturas. Nesse sentido, a inserção de aspectos linguístico-culturais nas aulas de LE se torna cada vez mais imprescindível no mundo globalizado. Integrando língua e cultura, os professores podem levar os alunos a reconhecerem a existência de uma diversidade cultural no mundo e a se comportar diante dela, a partir da análise, reflexão e interpretação de fenômenos culturais.

Podemos entender cultura, de uma perspectiva mais ampla, se acordo com Silva (2015) que também comprovou em sua pesquisa que as manifestações culturais, principalmente a literatura, podem realmente ser grandes aliadas no processo de ensino de LI.

Harmer (1986) já apontava que muitos alunos se interessam pelo idioma porque eles são atraídos pela cultura dos países falantes do idioma, o que faz com que eles queiram saber mais sobre as pessoas e os locais onde o idioma é falado. Classifica esse tipo de motivação como extrínseca e integrativa.

Notou-se que 4 deles afirmaram gostar muito do idioma por terem alguém na família ou amigos que os incentivavam a aprender o inglês. Gardner (1985 apud DÖRNYEI, 2001a) já apontava a influência de pais ou familiares na motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para 2 alunos, o gosto pelo inglês também está relacionado a uma pretensão em continuar os estudos em áreas nas quais o inglês é pré-requisito.

Como aponta Paiva (1996, p. 19):

Aprender a Língua Inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos que saber falar inglês. Ontem o latim era obrigatório em todas as escolas e, como língua universal, tornou-se símbolo da cultura. Hoje, o “inglês” tornou-se o mais importante e essencial idioma do século XX.

Assim, de acordo com o autor, podemos concluir que a motivação também é dada quando o gosto pelo idioma está relacionado a uma necessidade profissional, no qual o aluno é consciente desta importância e tem um objetivo a ser alcançado, podendo ser considerado extrinsecamente motivado.

Apenas 3 entrevistados apresentaram opções diferentes das demais, a saber:

A14: Pretendo morar num país de língua inglesa;

Essa resposta revela uma motivação de caráter integrativo, segundo Gardner (1985 apud Dörnyei, 2001, p.49) definida como uma motivação para aprender uma segunda língua por causa de sentimentos relacionados à comunidade falante do idioma em questão. A intenção de morar em um país de língua inglesa pode ser entendida como uma necessidade de pertencer ao grupo de falantes.

A16: A maior parte dos jogos, filmes e séries são em inglês.

No caso do aluno que apresentou esta resposta, revela-se uma motivação extrínseca, para a aprendizagem do Inglês, porque esta é a língua das atividades de sua preferência. Para Leffa (2008 apud Kawachi 2008), o ideal é que o aluno não passe pelo curso sem realmente conhecer a língua como ela, de fato, é usada fora da sala de aula.

A13: Porque no EUA a pegada automotiva é melhor

Quanto à esta outra resposta obtida, não foi possível entender a razão de seu gosto pelo Inglês, uma vez que o termo “pegada automotiva” utilizado pelo aluno não foi compreensível. Acredita-se que seja por conta dos tipos e marcas de carros que chamam a atenção dele.

A questão 3 indagava o porquê dos alunos gostarem **mais ou menos**, **pouco** ou **não gosto** para a questão 2, assinalando uma opção (ou mais de uma se julgar necessário) para a seguinte afirmação:

Tabela 3 - Gosto mais ou menos, pouco ou não gosto da língua inglesa porque:
(Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
Não me identifico com esse idioma e sua cultura	02
Tenho dificuldades de aprender inglês	06
Não tive um bom ensino de inglês que me despertasse o interesse	05
Não vejo importância em aprender inglês	00
Não gostava dos materiais didáticos adotados	01
Outro	01

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

O total de alunos que declararam gostar mais ou menos ou pouco da língua inglesa, de acordo com a questão 1, foram 12. Com base nesse total, observamos que 6 participantes apontaram não gostar muito do idioma por terem dificuldades em aprender inglês e 5 deles porque nunca tiveram um bom ensino de inglês que despertasse interesse.

Essas duas opções foram as mais assinaladas por esses alunos e as que remetem a dados importantes: ter dificuldades em aprender o idioma e não ter um bom ensino. Talvez haja uma ligação direta entre essas duas informações uma vez que a dificuldade em aprender inglês pode se dar ao fato de uma defasagem de ensino em momentos anteriores que foram responsáveis pela formação inicial do aluno em relação à aprendizagem de LI. Por outro lado, mesmo que tenha tido um bom ensino, o aluno pode apresentar dificuldades em razão de não se identificar com o idioma ou por não ter tido contato com metodologias adequadas ao seu estilo de aprendizagem, impossibilitando-o de gostar e aprender o idioma.

No caso dos dois alunos que afirmaram não gostar do Inglês por não se identificarem com o idioma e com sua cultura, Tardif e Lessard nos lembram que

[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir para a escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho - os alunos - no trabalho de ensino e aprendizagem. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.35).

Como disciplina obrigatória no Ensino Médio, a LI faz parte do currículo e precisa ser ensinada quer os alunos gostem ou não, exigindo um esforço adicional do professor no sentido de não apenas ensinar este conteúdo, mas despertar a motivação dos alunos que não o apreciam.

Gomes (2006), em sua pesquisa, partiu do pressuposto que o papel mais importante do professor é refletir sobre sua prática de dialogar com os alunos para encorajá-los a participar e assumir responsabilidade no processo de aprendizado, atuando, assim, de forma autônoma e crítica.

Para Baghin (1993, p.142)

[...] a motivação dos alunos para a aula se manifesta através de várias facetas, numa multiplicidade de formas, ou seja, ela implica numa motivação deles em relação ao conteúdo linguístico trabalhado, em relação ao professor da LE (aos procedimentos metodológicos utilizados por ele, ao seu relacionamento com os alunos), ao livro ou material didático utilizado, entre outros.

Como se pôde observar, de acordo com as autoras acima citadas, o papel do docente e suas práticas pedagógicas são fatores que influenciam fortemente na motivação de seus alunos.

A quantidade de alunos que declararam não se identificar com o idioma e com a cultura e também não gostar do material didático adotado nos anos anteriores é pequena e não considerável, ou seja, não remete a dados tão pertinentes.

Merece destaque a resposta de um aluno que apresentou uma opção diferente das demais:

A25: Tenho vontade de aprender, muito, mas nunca dava certo.

Para Teles (2014, p.120) “na tentativa de evitar o fracasso, o sujeito tende a se isolar, desenvolvendo bloqueios”. Assim, o aluno vê o isolamento como uma forma de evitar circunstâncias mal sucedidas, como forma de lidar com a situação.

Ao declarar que “nunca dava certo”, podemos pensar em vários possíveis fatores que interferiram para que este aluno não tenha obtido sucesso em seu aprendizado com a língua inglesa, dentre eles: dificuldades no aprendizado, ausência de um ensino que despertasse interesse, material didático inadequado e até mesmo professores desmotivados ou despreparados. Porém, o que chamou a atenção ao analisar, individualmente, o questionário deste aluno, é que em outras duas questões ele descreve o gosto por aprender a conversar em inglês durante as aulas. Essa informação nos conduz a uma nova análise do depoimento, permitindo atribuir à “falta de conversação” o fato de considerar “não ter dado certo” nos anos anteriores.

As questões 4 e 5 indagam sobre a existência de familiares que falam inglês, considerando a importância desse fator para a motivação em aprender esse idioma, cujos dados estão expostos nas tabelas 4 e 5:

Tabela 4 - *Você tem algum familiar que fala inglês?*

Respostas	Alunos
Sim	17
Não	11

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Os dados coletados nesta questão trazem uma informação muito importante em relação à motivação para o aprendizado da língua inglesa, pois 17 entrevistados têm algum familiar que fala inglês. Esta ligação próxima com pessoas falantes do idioma pode, dependendo da convivência entre ambas, ser uma fonte de conhecimento extra aliada ao processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelo aluno em sala de aula.

Esta informação foi complementada na tabela 5:

Tabela 5 - Se respondeu sim à pergunta anterior, assinale uma, ou mais de uma, das alternativas abaixo: (Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
Pai	05
Mãe	01
Irmão	05
Outro	11

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

A análise feita com base nas informações obtidas na questão 5 revela duas faces referentes aos ambientes de convívio dos alunos em relação aos familiares que falam inglês: 1) ambiente interno – 11 falantes do inglês são representados por pai, mãe e irmão, provavelmente, convivem diariamente com esses alunos, levando em consideração que a família mora na mesma casa. 2) ambiente externo – os 11 falantes restantes são representados por outros, que correspondem a tio(s), tia(s) e primos.

Esses resultados estão de acordo com Gardner (1985 apud DÖRNYEI, 2001a), para quem a influência dos pais desempenha um papel importante na motivação para aprender.

No entanto é preciso alertar que, como comentado na questão anterior, esses dados podem ser grandes aliados do processo de aprendizagem do idioma para os alunos, se o contato entre essas pessoas for efetivo. Além disso, há necessidade de esses familiares serem figuras motivadoras para esses alunos e que os auxiliem em práticas de aprendizado do idioma, caracterizando o que Gardner (1985) considera como uma participação ativa. Em contrapartida, a existência na família de algum membro que domine o idioma, mas que não compartilhe seus conhecimentos com os demais, provavelmente, não trará nenhuma contribuição para a motivação em aprender a língua inglesa.

A questão 6 fazia referência ao tipo de aula motivadora para o aprendizado, de acordo com a ótica dos discentes.

Tabela 6 - Que tipo de aula mais te motiva a aprender o conteúdo?

(Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
A expositiva com apresentação do conteúdo e explicação do professor;	18
A aula com atividades práticas individuais;	08
A aula com atividades práticas em duplas ou grupos;	13
A interativa envolvendo professor e alunos;	17
A interativa envolvendo o uso de equipamentos tecnológicos como computador, celular e projetor;	17
A aula com a utilização dos materiais didáticos padrões: caderno, livro didático ou apostila;	01
A aula com a utilização de materiais didáticos padrões e também diversificados como: textos extras; pesquisas em revistas, livros e internet; músicas, vídeo- aulas e filmes relacionados ao tema da aula;	18

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Ao questionar sobre motivação no processo de ensino-aprendizagem, 18 alunos afirmaram sentir-se motivados quando as aulas são expositivas e também com materiais diversificados, e 17 quando são interativas. Nesses 3 quesitos, o papel do professor é de extrema importância na motivação do aluno, como afirma Baghin (1993), pois cabe a ele gerenciar

práticas de ensino que contemplem essas didáticas apontadas como preferências para os participantes, uma vez que elas fazem referências a aulas que permitam aos alunos o contato com materiais didáticos diversificados e estratégias de ensino que envolvam alunos e professor, bem como alunos e recursos distintos.

O percentual elevado de escolha da alternativa referente a aulas expositivas como tipo de aula que mais motiva os alunos se justifica no sentido de se referirem não apenas a uma simples aula expositiva, mas uma aula entremeada de recursos e de momentos interativos, com muitas explicações do professor. Carreira, em sua pesquisa, criticou o predomínio de aulas expositivas no sentido tradicional, no ensino de língua inglesa, referindo-se a aulas

[...] pautadas na aprendizagem da gramática e na prática da escrita. Essa perspectiva de ensino geralmente é marcada por um fator normativo e estável, em que enfatiza os elementos da linguagem, sem relacioná-los a contextos mais amplos. (CARREIRA, 2014, p. 99).

Esse tipo de aula expositiva referido por Carreira certamente constitui um fator de desmotivação.

As atividades práticas, tanto individuais quanto em duplas ou grupos, são apontadas como motivadoras, porém para 13 alunos ou menos (dependendo do tipo), evidenciando que são práticas positivas, mas não tão importantes como as mencionadas anteriormente. Esses resultados apontam para a necessidade de rever algumas práticas docentes realizadas em sala de aula com grande frequência, dentre elas, a prática de realização de exercícios de forma individual ou coletiva. Acredita-se ser uma prática eficiente e apropriada para muitos professores, entretanto, do ponto de vista dos alunos, não é uma das mais motivadoras. De acordo com Gomes (2006) é essencial que o docente reflita sobre sua prática de dialogar com seus alunos. Ainda, de acordo com Carreira (2014), em relação ao papel do professor, vale ressaltar que as considerações feitas pelos alunos em seu estudo mostram que a afetividade pode influenciar na qualidade e nos rumos das ações pedagógicas, e na aquisição da Língua Inglesa pelos alunos.

Outro resultado obtido que merece destaque refere-se à prática por meio da utilização de materiais didáticos-padrão (caderno, livro didático ou apostila). Apenas um aluno considerou motivadora esta prática, deixando evidente que as inovações tecnológicas, e até mesmo a globalização, são influentes e fortes concorrentes dos recursos utilizados pelos professores em suas aulas. A necessidade de se rever as estratégias e métodos de ensino torna-se uma prioridade perante os resultados apresentados e o cenário atual. Para Maitino (2007, p. 178)

Ficam claros os efeitos positivos do trabalho de formação continuada, no sentido de criar oportunidades para que o professor torne explícitas suas crenças, tome consciência dos pontos fortes de sua prática, bem como daqueles que precisam ser melhorados, recorra à teoria acadêmica a fim de que os saberes da prática e da teoria possam se informar e desenvolver mutuamente e, por fim, reflita de maneira individual e coletiva as questões críticas do processo de ensinar e aprender línguas.

Como é observado na citação da autora, a formação continuada é fundamental na docência, pois possibilita uma reflexão sobre os pontos fortes e fracos das práticas dos docentes resultando em um desenvolvimento mútuo, permitindo que novas práticas sejam adquiridas e aplicadas em sala de aula pelos professores, alinhadas às inovações tecnológicas.

Na categoria “outros”, 3 alunos apontaram tipos de aulas que consideravam motivadoras: (A25) *conversa*, (A16) *professor falando em inglês o tempo todo* e (A18) *aulas fora da sala de aula*. Mais uma vez temos evidências que reforçam a necessidade de se rever práticas de ensino ligadas a abordagens tradicionais que privilegiam as habilidades escritas em detrimento das habilidades orais, sendo essas últimas bastante apreciadas pelos estudantes e, conseqüentemente, motivadoras, corroborando os resultados de Carreira (2014) que constatou que, no ensino de LI em escolas regulares, as aulas são fracas, os professores desenvolvem a habilidade escrita e o ensino de gramática, deixando de lado o ensino da habilidade oral, fazendo com que os alunos não se envolvam em tarefas que contribuem para a aprendizagem.

Uma possibilidade para a baixa frequência de atividades voltadas para a oralidade no ensino de inglês pode ser atribuída ao pouco domínio da língua por alguns professores, apontado pelos alunos. É importante lembrar que nas abordagens baseadas na Gramática tradicional, que predominaram até o final da década de setenta, as atividades privilegiavam a língua escrita. Já nas propostas calcadas na abordagem comunicativa, a partir da década de oitenta, a oralidade foi bastante valorizada, mas os professores tiveram muita dificuldade em trabalhar a oralidade em sala de aula por diferentes motivos: o grande número de alunos em sala de aula nas escolas públicas e o pouco domínio da língua inglesa pelos profissionais de ensino, o que levou resultados insatisfatórios da aplicação da proposta comunicativa.

Pontes e Davel (2016), ao discutirem a formação do professor para o ensino de LI, também consideram, entre outros fatores, o domínio insuficiente da língua:

Uma questão premente que está diretamente relacionada com o desafio de ensinar é a própria formação do professor, pois muitos terminam a graduação com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula e também com pouco domínio da língua. (PONTES; DAVEL, 2016, p. 116).

Tabela 7 - Durante as aulas de inglês, você se sente motivado a participar quando:
(Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
As aulas são interativas entre professor e alunos	16
O professor tem bom conhecimento da língua inglesa	14
O professor desperta interesse nas aulas	16
Há proposta de atividades com músicas	16
A atividade de resolução de exercícios é feita em duplas ou em grupos	07
A proposta da aula é de conversação	08
A proposta da aula é fazer uso de recursos didáticos diversificados como pesquisas em computadores, celulares, dicionários, revistas, etc.	10
O tema da aula me agrada	10
Outro tipo:	01

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Os resultados obtidos em relação à questão 7 revelam que 16 participantes sentiam-se motivados quando havia interação durante as aulas, quando o professor fazia uso de didáticas que despertavam o interesse nos alunos e quando eram trabalhadas atividades com músicas.

O elevado percentual de respostas valorizando a interação professor-aluno corrobora a visão de Tardif e Lessard que consideram o trabalho docente “como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.8,9). Dessa perspectiva, sem interação, sem envolvimento, não é possível que a aprendizagem aconteça.

No que se refere à música, Kawachi (2008) desenvolveu uma pesquisa avaliando a utilização da música como um recurso didático-pedagógico motivador nas aulas de LI. Nesse trabalho, a autora descreve os resultados de um curso de extensão oferecido aos alunos da rede pública pelos alunos de uma universidade pública no interior de São Paulo, no qual as propostas de atividades com músicas iam além de atividades para completar espaços ou traduzir.

Apresentava atividades nas quais a música servia como porta de entrada para conteúdos desejados.

Segundo a autora, as práticas que envolvem a utilização da música atraem os alunos que, naturalmente, se interessam por ela, permitindo uma participação maior e mais efetiva, bem como deixar mais atraente e significativo o conteúdo trabalhado. Ainda, para complementar, afirma que os alunos motivados apresentam atitudes essenciais no processo de ensino-aprendizagem de LI, sejam eles motivados intrínseca ou extrinsecamente.

Vários pesquisadores também apontaram os benefícios da música. Segundo Stansell (2000), ela é responsável por diminuir a ansiedade, aumentar a motivação, despertar o interesse e contribuir para a diversão dos envolvidos. Murphey (2002) aponta que a música proporciona variedade e diversão, bem como a harmonia entre as pessoas. Sendo assim, é possível ressaltar que atividades com músicas estão relacionadas à interação entre os envolvidos.

O elevado número de indicações dos alunos para o quesito atividades com músicas sinaliza uma prática importante a ser considerada pelos professores de língua inglesa, desde que os alunos gostem da música e/ou da atividade proposta. Trata-se de uma alternativa interessante, mas que deve ser aplicada ao lado de outras atividades apontadas como motivadoras pelos alunos. Portanto, em meio a tantos recursos hoje disponíveis, cabe aos docentes analisar e selecionar propostas de atividades que atendam ao perfil de cada uma de suas turmas, levando também em conta as diretrizes curriculares da disciplina de língua inglesa.

Outro resultado importante refere-se à importância atribuída à interação professor-alunos, que requer do professor um tipo de saber diferente do saber disciplinar: o saber ensinar, isto é, “ter conhecimentos sobre como ensinar a sua disciplina” (BORGES, 2004, p.181).

Para Tardif e Lessard “manter o interesse e, assim, a atenção dos alunos é uma das tarefas centrais dos professores. Ora, esse interesse é afetivo, e traduz a capacidade, o desejo dos alunos para envolver-se e continuar numa tarefa.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.217).

Além das opções acima, que se destacaram em maiores quantidades, 14 alunos relacionam a motivação com o domínio e conhecimento que o professor tem sobre a língua inglesa. Esse resultado aponta o quanto os alunos levam em consideração a qualidade das aulas e da formação de seus professores. Esse é um fator que pode estar relacionado à interação e interesse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa, assim como de qualquer outra disciplina. Borges (2004), pesquisadora sobre os saberes docentes na linha de Tardif (2002), em pesquisa sobre os saberes profissionais dos professores de educação básica, entrevistou 23 profissionais atuando em diferentes disciplinas da Educação básica, e “a totalidade dos professores entrevistados assinalou a importância do domínio dos conhecimentos

da matéria ensinada. Trata-se, portanto, de um ponto consensual entre eles” (BORGES, 2004, p.166). Mas só o saber disciplinar não é suficiente, sendo necessária a sua combinação com outros tipos de saberes: o saber ensinar, saberes das finalidades educativas, conhecimentos gerais e de outros campos científicos, as posturas, o saber ser, o saber agir e os valores complementa a autora.

Dentre os saberes apontados por Borges, salientamos “o saber ensinar, no sentido de saber explicar, saber transmitir, saber atrair os alunos [...] conhecimentos sobre como ensinar a sua disciplina.” (BORGES, 2004, p.181).

Dez discentes declararam sentir-se motivados quando se identificam com o tema da aula ou quando se faz uso de recursos didáticos diversificados (pesquisas em computadores, celulares, dicionários, revistas, etc.). Em contrapartida com os dados analisados anteriormente, é possível identificarmos que, mesmo que a aula não contemple um tema agradável e não faça uso de materiais diversificados, a motivação pode ser atingida por meio de outros recursos e estratégias como as já apresentadas. Ou seja, não é apenas a identificação com o tema ou o uso de recursos preferenciais que tornam as aulas motivadoras no processo de ensino. Há outros fatores, que podem ser consultados na tabela, como o gosto pelo idioma, a vontade de aprender a língua inglesa para futuramente viajar ou morar em algum país no qual o inglês é o idioma oficial, seguir uma carreira profissional na qual o idioma é um pré-requisito, entre outros; alguns deles muitas vezes despercebidos pelos docentes.

[...] é preciso envolver os alunos nas aulas, despertando seu interesse em aprender. Focalizar a motivação dos aprendizes é, portanto, uma das maneiras de conhecermos melhor seus interesses, objetivos, expectativas e crenças, para que, assim, possamos implementar estratégias e metodologias para ajudá-los na aprendizagem da LE. (RIBAS, 2008, p.339).

Como apontado pela autora, focar na motivação faz-se necessário para conhecer e entender quais são os objetivos e expectativas dos alunos ao aprender uma nova língua.

Para 8 ou menos participantes, a motivação ocorre com aulas de conversação ou com propostas de atividades em duplas ou grupos. Com base nesses dados, pode-se fazer algumas reflexões, uma vez que as aulas de conversação só serão motivadoras e despertarão interesse quando o aluno se sentir preparado para realizar este tipo de atividade. Quanto à resolução de exercícios em duplas e/ou grupos, talvez por tratar-se de uma prática que se tornou muito rotineira no contexto de sala de aula, acaba não despertando interesse, uma vez que é uma estratégia já conhecida pelos alunos.

Na categoria “outro”, um participante ofereceu uma opção diferente das apresentadas. Ele só se sentirá motivado a participar das aulas quando - *A15: “a sala não se sentir constrangida quando eu falar fluentemente”*. Este é um perfil de aluno oposto aos demais da turma em questão, uma vez que ele fala inglês fluentemente por influência dos pais que dominam o idioma e de tios e primos que vivem nos Estados Unidos.

A questão 8 indagou sobre a desmotivação em participar das aulas de LI.

Tabela 8 - Durante as aulas de inglês, você se sente desmotivado a participar quando: (Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
Não há interação entre o professor e os alunos ou entre os alunos;	14
O professor não desperta interesse nos alunos;	14
Quando a classe não colabora com a aula;	19
O material didático utilizado não é atrativo;	10
O professor não demonstra dominar o conteúdo;	16
O tema da aula não me agrada;	06
Outro tipo	01

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Iniciaremos a análise dos dados da tabela 8, discutindo a questão que se refere à falta de colaboração dos alunos em sala de aula, representada por 19 alunos. Muitas vezes, nós, docentes, paramos para refletir sobre os pontos nos quais estamos falhando por não conseguirmos obter resultados positivos. Há discussões sobre práticas de ensino, sobre uso de materiais didáticos adequados à realidade de cada turma, sobre atividades que despertem interesse, dentre outras. Porém, além disso, nos deparamos com a desatenção e a falta de interesse dos discentes, fatores que, em muitos casos, ocasiona a indisciplina. Tardif e Lessard (2013) já haviam alertado para a importância do envolvimento do aluno, não bastando que ele esteja presente na aula, mas precisa participar.

Também devemos levar em consideração que estes alunos vieram de sistemas de ensino diversificados (municipal, estadual e particular). É do nosso conhecimento os sérios problemas que muitas escolas, em especial da rede municipal e estadual, enfrentam em relação à

indisciplina escolar. Provavelmente, está porcentagem obtida é proveniente dos contextos escolares e da realidade vivida por esses alunos em momentos anteriores, uma vez que esta pesquisa buscou a obtenção de dados referentes as experiências anteriores.

Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que os discentes também conseguem identificar esses fatores como prejudiciais e desmotivadores dentro das salas de aula. Não vamos aprofundar nesta análise a discussão sobre indisciplina, uma vez que esse não é o foco desta pesquisa. Todavia, devemos lembrar que ela é influenciada por um fator externo – isto é trazida pelos alunos por meio de suas culturas - e que acaba afetando o ambiente escolar e, em especial, o desenvolvimento de atividades na sala de aula. Portanto, é fundamental que os professores consigam encontrar formas de lidar com a indisciplina. Segundo Gimeno Sacristán (2000, 2013) o envolvimento dos alunos nas atividades propostas é uma forma de controlar a indisciplina na sala de aula. Ainda segundo o autor, sem disciplina é impossível a realização da prática docente.

É conveniente lembrar, segundo Tardif e Lessard (2013), que, muitas vezes, temos alunos dentro da sala de aula que podem não ser considerados indisciplinados, mas que não participam das atividades, revelando desinteresse. Esse tipo de comportamento também dificulta o trabalho do professor, pois não há aprendizagem sem envolvimento.

Os autores apontam uma característica do trabalho docente que o diferencia dos demais tipos de trabalho: os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei. Sendo assim, os professores, além de executarem as ações de trabalho ainda precisam convencer os alunos dos benefícios de sua ação, fazendo com que os alunos participem verdadeiramente das tarefas ou simplesmente que parem de opor resistência:

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho - os alunos- no trabalho de ensino e aprendizagem.” (TARDIF; LESSARD , 2013, p.35).

Outro fator que merece destaque em relação à desmotivação refere-se ao não domínio do conteúdo pelo professor, uma vez que 16 participantes afirmaram sentir-se desmotivados por esse motivo, corroborando os resultados obtidos na questão anterior, quando apontaram a importância do professor ter domínio da matéria ensinada. Acredita-se que as más condições de trabalho e de ensino é que são desmotivadoras para os docentes e seus alunos. Eles sentem

vontade de aprender, porém também conseguem identificar o despreparo de seus professores como um fator de desmotivação.

Observou-se que 14 alunos se sentem desmotivados quando não há interação do professor com eles e também entre eles, bem como quando o professor não desperta interesse sobre que está ensinando. Esse resultado confirma a importância da interação já discutida na questão anterior quando 16 alunos afirmaram que a interação professor-aluno é um fator primordial na aprendizagem do inglês.

Tardif e Lessard (2013) consideram que a interatividade está na base do trabalho docente pois se realiza sobre e com outrem.

Os dados obtidos permitem considerar o docente como o grande responsável pela motivação em sala de aula, uma vez que ele é o gestor e personagem principal deste cenário.

Apenas 6 alunos relacionam a desmotivação ao tema da aula, uma opção que não representa uma grande quantidade de alunos. Vimos anteriormente que existem outros fatores com porcentagens maiores que são responsáveis pela desmotivação em sala de aula.

O mesmo aluno que informou que só se sentiria motivado quando a sala não se mostrasse constrangida com o seu desempenho em inglês (Tabela 7) também apresentou uma opção diferente para esta questão. Ele diz se sentir desmotivado a participar das aulas pois “*a turma, em si, é nova para o inglês*”. Como já descrito anteriormente, este é um perfil de aluno totalmente oposto aos demais da turma. Ele se sente totalmente superior aos seus colegas em relação ao domínio do idioma.

A questão 9 abordou sobre quais são consideradas as melhores alternativas para a aprendizagem do inglês

Tabela 9 - Na sua opinião, qual(quais) é/são a(s) melhor(es) forma(s) de aprender uma língua estrangeira? (Assinale mais de uma opção se achar necessário).

Respostas	Quantidade de alunos que assinalaram cada opção
Durante as aulas, na escola	15
Ouvindo músicas em inglês diariamente ou sempre que posso	24
Assistindo a séries e/ou filmes, em inglês, frequentemente	21
Por meio de jogos/games	20
Assistindo a videoaulas	08
Conversando com pessoas que dominam o idioma	14
Por meio de sites	06
Frequentando Institutos de Línguas;	09
Fazendo um curso em um país de língua inglesa (se possível)	09
Outro tipo:	01

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Músicas, séries e/ou filmes e jogos/games dominam, de acordo com os participantes, o *ranking* das melhores formas de se aprender uma língua estrangeira.

Kawachi (2008) observou que a música contribuía para a aprendizagem da língua, tornando os alunos mais receptivos ao aprendizado, pois ela servia como porta de entrada para o ensino dos conteúdos desejados. A autora apoia o uso da música durante as aulas como um recurso didático-pedagógico para as aulas de LI. As atividades com músicas chamam a atenção dos alunos que se interessam por ela, permitindo maior participação e obtenção de resultados significativos.

É curioso observar que alternativas lúdicas externas à sala de aula foram predominantes nas respostas a essa questão, com apenas 15 respostas apontando a escola como a melhor forma de aprender uma língua estrangeira.

Segundo Terenzi e Augusto-Navarro (2006, p.28) filmes e músicas são exemplos de materiais autênticos que motivam e despertam o interesse dos alunos:

O uso de músicas e filmes tem não só a finalidade de motivar e aguçar o interesse dos alunos, mas também propiciam o contato dos alunos com um material autêntico, mostrando-lhes a língua em uma situação real de uso.

Para 24 alunos ouvir, diariamente, músicas em inglês é considerada uma das melhores formas de se aprender o idioma. 21 consideram que assistir a séries e/ou filmes em inglês é uma ótima estratégia para se aprender o inglês. Para 20 deles, a melhor estratégia está ligada a jogos/games. Jacob (2002) destaca que as atividades consideradas pelos alunos como as mais motivadoras – músicas, jogos e vídeos – não são frequentes nos contextos (salas de aula da rede pública de ensino) observados por ela.

Para 15 discentes as aulas são uma das melhores formas de se aprender LI. Para 14 deles, o contato com pessoas que dominam o idioma é, também, uma das melhores estratégias de aprendizado para o idioma. Apesar de ser uma das estratégias mais eficientes para se aprender um novo idioma, apenas metade dos entrevistados apontaram esta opção o que pode estar relacionado ao convívio que esses alunos têm com falantes do inglês, dado este que corrobora os dados da questão 4, na qual 17 alunos afirmaram ter alguém na família que fala inglês. 9 deles indicaram que as melhores formas de se aprender o idioma são em cursos oferecidos por escolas de idiomas, cursos em países nos quais o inglês é o idioma principal e também por meio de videoaulas. Apenas 6 alunos destacaram *sites* na internet como uma das melhores formas de se aprender a língua inglesa. Um dos alunos indicou uma opção diferente, que se refere à prática de tradução.

Vale destacar nos resultados apresentados no parágrafo anterior que a crença segundo a qual é melhor aprender inglês em escola de línguas ainda é bastante forte, comprovando os resultados de Carreira (2014). Em sua pesquisa, os alunos compararam o contexto dos centros de língua com o da escola regular, privilegiando o ensino nos centros de língua, que, segundo eles, oferecia atividades mais interativas e lúdicas do que na escola regular, acusada de oferecer aulas cansativas, com foco na língua escrita e na gramática e com temas não significativos.

Considerando as três opções que assumiram o *ranking* das preferências dos alunos - filmes, músicas e jogos - é possível verificar que são recursos tecnológicos e lúdicos e de fácil acesso a todos, ou para a maioria dos alunos.

A questão 10 estava associada ao ponto de vista dos alunos em relação a importância da interação do professor com os alunos durante as aulas.

Tabela 10 - Você considera que a interação do professor com os alunos é importante para motivá-los a participarem das aulas?

Respostas	Alunos
Sim	28
Não	0

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

Ao serem questionados sobre a importância da interação do professor com os alunos no sentido de motivá-los, todos responderam que sim. Com isso, podemos perceber que a interação é uma grande aliada da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Machado (2012) o estilo da interação entre professor e alunos pode levar à promoção (ou não) da autonomia do aluno, fator importante a ser considerado, visto que a qualidade motivacional dos alunos é de alguma forma influenciada pelo estilo de interação do professor, que pode estar inserido em um contexto controlador ou promotor de autonomia.

Müller (2002, p.276) aponta a importância da interação:

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo.

Libâneo (1994, p. 251) explicita como deve ser a interação em sala de aula:

Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula.

Para Vygotsky (1984), a interação social e a mediação são dois pontos centrais do processo educativo, pois, para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é fundamental para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Para ele, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações compartilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

A questão 11 indagava sobre a motivação durante as aulas de LI:

Tabela 11 - Com base em suas respostas, você sente motivação durante as aulas de língua inglesa?

Respostas	Alunos
Sim	19
Não	9

Fonte: Dados organizados pelo pesquisador (2018).

De acordo com Masgoret e Gardner (2003), indivíduos motivados são persistentes e se esforçam criando estratégias que os conduzem ao seu objetivo final – a aprendizagem da língua:

O indivíduo motivado é esforçado, persistente e atento à tarefa que está realizando, possui objetivos, aspirações, gosta da atividade, experimenta o reforço a partir do sucesso e a decepção a partir do fracasso, faz atribuições ao sucesso e/ou fracasso, é animado, utiliza estratégias para ajudá-lo a atingir seus objetivos. (MASGORET; GARDNER, 2003, p.128)

Para esta questão, foi solicitado que os alunos justificassem a resposta. Seguem, na íntegra, as justificativas apresentadas pelos alunos:

As justificativas apresentadas para a opção “sim” foram:

A20: Sim, ou mais ou menos, pois a língua é mais importante, mas depende para que a pessoa irá utilizar. Para mim, que não tenho muito interesse interativo para isso, se eu tiver deve ser para entender melhor os programas, séries, jogos e outras coisas que envolvem aparelhos eletrônicos.

A9: Acho que o inglês hoje é uma necessidade tanto para se comunicar quanto para negociar. Mesmo meus antigos professores não ensinarem tão bem o idioma, ainda me sinto motivado.

A19: Pois estamos aprendendo um novo idioma que será muito útil.

As justificativas acima mostram que, para esses alunos, a motivação em aprender LI, hoje, é uma necessidade. Eles têm consciência da importância da língua inglesa na sociedade atual. Ao identificarem a necessidade do idioma para a comunicação e negociação na atualidade, pode-se perceber a associação feita com a globalização.

Podemos classificar esta motivação como extrínseca. De acordo com a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985 apud Dörnyei, 2001a, p.27), esse tipo de motivação “envolve realizar um comportamento com uma finalidade”, isto é, a motivação *extrínseca*, *externa*, faz com que o aluno se envolva com alguma atividade para obter algum tipo de recompensa material ou social (de reconhecimento), para atender aos comandos ou pressões de outras pessoas (por exemplo, evitar punição), para demonstrar competência em certas tarefas ou para alcançar certos objetivos, como a obtenção de uma melhor oportunidade de emprego ou a aprovação em algum exame.

Seguem duas respostas obtidas que revelam motivação relacionada a conversar em LI:

A23: Sim, pois quero aprender inglês porque acho legal e divertido falar em inglês com as pessoas, tanto brasileiras quanto de outros países e também para poder entender bem os filmes ingleses sem legendas.

A25: Sim, pois tenho vontade de aprender a conversar nas aulas e é algo interessante.

A conversação faz parte dos temas das aulas de língua inglesa para o ensino médio das ETECs, pois a habilidade “comunicar-se por escrito e/ou oralmente no idioma estrangeiro em nível básico” está prevista no Plano de Curso do Ensino Médio integrado ao Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula, atendendo à expectativa desses alunos.

Outro conjunto de respostas revela um outro tipo de motivação:

A14: Eu gosto muito do idioma. Pretendo um dia morar em Londres.

A12: Sim, me sinto motivado porque eu gosto da língua inglesa pois ela me agrada e chama a atenção.

A27: Me sinto motivado(a) por causa que, às vezes, a língua é atrativa.

A5: Eu gosto muito da língua.

Essas respostas indicam que esses alunos possuíam uma motivação intrínseca para a aprendizagem do inglês. Nesse caso, cabe ao professor a tarefa de mantê-los motivados, considerando que não há garantia de que a motivação intrínseca permaneça inalterada ao longo do processo escolar. Dörnyei e Ushioda (2011) já advertiram sobre o caráter flutuante da motivação.

As duas respostas, a seguir, deixam claro que esses dois alunos não consideram a escola como um contexto motivador para a aprendizagem de uma língua estrangeira:

A8: Sim, porque faço aula fora da escola, porque se dependesse da escola eu não me interessaria pelas aulas.

A26: Neste ano sim, pois os outros anos os alunos não colaboravam com os professores e por isso não tinha interesse na aula de inglês, mas eu sempre quis aprender”.

Essa opinião pode talvez ser atribuída a uma crença corrente de que só é possível aprender inglês em escolas de línguas ou estudando no país onde a língua é falada.

Analisemos a resposta a seguir:

A11: Sempre gostei de inglês, poucas vezes me senti desmotivada, apenas no sexto e no oitavo ano que eu não senti tanta vontade de estudar inglês.

Esta resposta comprova a visão de Dörnyei, segundo a qual a motivação não é estática. Esta aluna confessou sempre ter gostado de inglês mas, em alguns momentos, essa motivação não esteve mais presente. As razões para a desmotivação não foram mencionadas, mas pode ter sido causada por atividades desinteressantes ou outros interesses podem tem competido com o gosto pela língua inglesa. Dörnyei já alertara que, embora ela possa estar presente na fase inicial do processo de ensino-aprendizagem, é necessário alimentá-la para que o objetivo inicial não se perca e se altere de acordo com diversas influências externas (DÖRNYEI, 2001a).

O conjunto de respostas apresentado a seguir está relacionado ao papel do professor como fator de motivação:

A4: Sim, porque os últimos professores de inglês sempre foram muito intensos em suas aulas, usando dinâmicas, brincadeiras, uso de computadores e a interação com os alunos.

A22: Me sinto motivado porque o professor ensina muito bem, porque tem aluno que não presta atenção e quem presta atenção gosta de verdade de inglês.

A7: Gostei da professora e do conteúdo dado.

A10: Sim, eu sinto motivação quando o professor tira as suas dúvidas.

A3: Sim, porque eu me sinto motivado quando a aula me agrada e o professor interage com os alunos.

A2: Minha antiga professora quase não dava aula. Ela faltava muito e quando ia dar aula ela ficava falando da vida dela. Por isso espero que nosso novo professor seja melhor.

Para Gardner (1985), ao considerarmos o contexto educacional, deve-se focalizar o interesse, o entusiasmo e as habilidades do professor, a adequação dos materiais, o currículo, o ambiente de classe, etc. Tudo isso pode influenciar o nível de motivação dos alunos em qualquer disciplina escolar.

Silva (2015, p.243) também apontou a importância de um professor motivado ao apresentar um depoimento de uma professora:

[...] eu gosto de agitar, gosto de brincar, gosto de rir, confesso, gosto de bagunça mesmo. Confissão esdrúxula vinda de uma professora, mas o fato é que eu acredito fortemente que, antes de qualquer coisa, para os meus alunos gostarem da minha aula, eu tenho que gostar dela primeiro. [...] (grifo nosso)

A colocação feita pela autora ressalta um fator importante no processo de motivação que diz respeito ao fato de o próprio professor gostar da aula que ministra e da metodologia que ele utiliza.

O papel do professor no processo motivacional dos alunos é um fator de suma importância como pôde ser evidenciado pelos dados coletados que revelam duas vertentes: alunos que se mostram motivados e desmotivados em relação ao trabalho desenvolvido pelos docentes no ensino de Língua Inglesa durante o Ensino Fundamental.

É importante comentar a resposta, a seguir, que revela a existência de um aluno que, apesar de ter um histórico de professores considerados ruins, se sentia motivado a gostar de inglês. Podemos considerar este caso como sendo um aluno intrinsecamente motivado para o qual o fator extrínseco (professores ruins) não prejudicou seu gosto pelo idioma.

A6: Apesar de um histórico relativamente ruim de professores de inglês (em escolas públicas), sempre me senti motivado a estudar inglês por admirar o idioma e todo o conteúdo de entretenimento da língua.

O aluno que mencionou ter passado por um “histórico ruim de professores” poderia estar se referindo à falta de preparo na formação desses profissionais, bem como à falta de interesse em planejar aulas mais dinâmicas e atrativas.

Nas justificativas para se sentirem motivados, podemos identificar uma variedade de respostas: algumas estão voltadas para perspectivas futuras; outras pelo gosto pelo idioma ou porque percebem a importância do inglês no mundo atual; ainda muitos alunos relacionaram a motivação não ao inglês em si, mas à prática pedagógica do professor.

As justificativas apresentadas para a opção não foram:

A16: Pois muitas vezes os professores não demonstram ter conhecimento de inglês.

A18: Minhas aulas de inglês, no passado, sempre foram com professores que não entendiam (não eram muito fluentes) muito de inglês. Além disso, sempre foram só livro e apostila, nada a mais.

A1: Até hoje nenhum professor meu de inglês sabia falar a língua corretamente, não tinha como o professor me motivar.

O conjunto apresentado revela a importância do domínio da matéria como um fator motivador, confirmando os resultados de pesquisa realizada por Borges (2004), segundo os quais o conhecimento é fundamental, mas deve estar aliado a outros conhecimentos sobre saber ensinar.

Observemos as duas justificativas para não gostar de inglês, a seguir:

A24: Acho difícil, os alunos não colaboram e não consigo manter o foco.

A28: Porque a classe não colaborava com a professora.

A não colaboração em sala de aula, conforme identificada nos dados da tabela 8 através da opção “Quando a classe não colabora com a aula”, também já discutida anteriormente, aparece novamente nestas duas colocações anteriores, nas quais os alunos afirmam sentirem-se desmotivados durante as aulas. Elas reforçam a informação anterior, deixando um alerta para a questão disciplinar em sala de aula como fator de desmotivação. A falta de colaboração da classe, que pode ser atribuída a desinteresse ou indisciplina, é um fator recorrente nas respostas obtidas.

As duas respostas, a seguir, revelam alunos desmotivados que colocam a responsabilidade num fator externo, o professor, no sentido de não despertar neles o desejo de aprender ou de ter tido experiências ruins:

A13: Porque os professores não despertavam interesse em aprender.

A17: Não me sinto muito confortável nas aulas e tive experiências ruins com outros professores.

Segundo Carreira (2014), a aprendizagem de uma língua estrangeira abrange configurações específicas de afetividade com relação à língua que se deseja aprender. Afirma

que, se houver interesses profissionais ou pessoais neste processo de aprendizagem, estes serão atendidos ou frustrados ao longo do processo de ensino aprendizagem, podendo, assim, surgir motivação ou resistência ao aprender uma segunda língua. Assim, o modo como os professores apresentaram e trabalharam o idioma com estes alunos pode ter sido um fator desmotivacional, uma vez que a expectativa desses discentes não foi atendida. Há uma grande necessidade de alinhamento do conteúdo trabalhado, seja ele qual for, com os interesses ou necessidades dos aprendizes.

O aluno participante da pesquisa e que já era fluente em Inglês respondeu:

A15: Não, pois eu já domino a língua inglesa com alguma proficiência, enquanto a sala em si não tem domínio da língua, o que me deixa com medo de deixá-los se sentindo inferiores a mim, ou com medo de me tornar o centro das atenções durante a aula, então me sinto inclinado a não participar nas conversações.

A desmotivação pode ser atribuída a um conjunto de fatores de natureza intrínseca (não gostar da matéria) e de ordem extrínseca e que estão relacionados ao contexto da sociedade, ao contexto da sala de aula (falta de colaboração dos alunos, indisciplina, não diversificação da aula, falta de interatividade, material didático desinteressante), ao professor (pouco domínio da matéria, professor desmotivado).

Os principais fatores de motivação podem ser de ordem intrínseca, como “gostar da matéria”, bem como de ordem extrínseca (necessidade do inglês no mundo globalizado, influência de pais ou familiares); contexto escolar (professor motivado, com conhecimento da matéria, que desenvolve atividades com música, vídeos e jogos, que interage com os alunos conduzindo-os à autonomia, entre outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar os possíveis fatores da (des)motivação de um grupo de alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) em Informática para a aprendizagem da Língua Inglesa (LI), por meio das concepções desses alunos em relação ao ensino-aprendizagem da LI, bem como identificar quais práticas são consideradas motivadoras e não motivadoras para o ensino de LI no contexto do ensino técnico e a importância da interação professor-aluno na motivação sob o olhar dos alunos.

A análise e a discussão dos dados, coletados na pesquisa por meio do questionário aplicado, foram feitas com base em autores que são referência no estudo da motivação no ensino-aprendizagem de LI bem como em pesquisas de outros estudiosos que se debruçaram sobre o assunto.

Pudemos identificar que a desmotivação no processo de aprendizagem de LI ocorre, em sua grande maioria, por conta de fatores internos à sala de aula, estando grande parte deles voltados para o papel do professor e suas práticas docentes. A falta de domínio do idioma e do conteúdo, a ausência da interação entre professor-aluno, a não colaboração da sala de aula, a falta de interesse despertado pelo professor e o material didático e práticas pedagógicas não atrativos, foram os itens mencionados em maior quantidade pelos alunos como fatores desmotivadores quanto à participação em sala de aula.

No que se refere à motivação em aprender LI no contexto escolar, os alunos apresentaram dados que, novamente, estão ligados à figura do professor. As práticas consideradas mais motivadoras pelos alunos estão relacionadas a aulas interativas nas quais o professor tenha domínio do conteúdo e desperte interesse em seus alunos, monitore os alunos no desenvolvimento das atividades, diversificando suas aulas com o uso de recursos didáticos variados, que vão do uso dos materiais tradicionais (caderno, livro, apostila, lousa) até o uso de materiais modernos e tecnológicos (computadores, celulares, projetores, recursos midiáticos).

É necessário destacar a importância atribuída pelos alunos à interação professor-aluno como fator motivacional no ensino e aprendizagem de LI, uma vez que, quando questionados, 100% dos participantes consideraram a interação como um elemento importante para motivá-los a participarem das aulas.

Além disso, os alunos sentem-se motivados a aprender o idioma pois veem a relação que ele tem com a globalização e com o mercado de trabalho; como também declararam sentirem-se motivados pois querem aprender para conversar com outras pessoas, por acharem

a língua atrativa, por gostarem do tipo de aula ministrada pelo professor e por terem vontade de morar em outro país.

Foi possível desvelar, por meio das concepções dos alunos relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI, que as melhores formas de aprender LI estão diretamente ligadas, de acordo com a maioria das respostas atribuídas por eles, ao ato de ouvir músicas em inglês diariamente, assistir filmes ou séries em inglês frequentemente, por meio de jogos/games, através da prática de conversação com pessoas que dominam o idioma. A justificativa para essas preferências é que os alunos estão inseridos em ambientes nos quais a globalização e a tecnologia os influenciam fortemente.

Por meio destas respostas, podemos fazer uma reflexão sobre as estratégias de ensino preferidas pelos alunos e observarmos que elas estão presentes em nosso dia a dia e que é possível adotá-las e aplicá-las nas práticas docentes utilizadas em aulas de LI. A questão cultural e a globalização são fortes aliadas nessas concepções.

A partir da análise dos dados coletados, foi possível perceber como a figura do professor é a principal responsável pela (des)motivação dos alunos, indicando a necessidade de uma reflexão sobre o papel docente e suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como atualizações constantes.

O desenvolvimento desta pesquisa trouxe contribuições muito ricas para a formação do professor e do trabalho docente. Foi possível observar quais são os sentimentos e as concepções dos alunos em relação à importância do papel docente na formação discente.

Os resultados obtidos poderão auxiliar os profissionais que atuam no ensino de Inglês a realizarem uma prática mais motivadora e, conseqüentemente, mais bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. Disponível em: fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/download/23/27, 2008. Acesso em: 15/07/2018.

BAGHIN, D. C. M. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 1993. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP; JM Editora, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> Acesso em: 09 jun. 2018.

CARREIRA, P. P. **O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares: cognição e afetividade caminham juntas**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. **Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language teaching**, vol. 31, p. 117-35, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. London: Pearson, 2001a.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

_____. **The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition**. London: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Motivation, Language Identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2011

GARDNER, R.C; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, n. 13, p. 266-272, 1959.

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

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**, Belo Horizonte, 2015, v. 15, n. 3, p. 593-619.

GIMENO SACRISTÁN, J.: **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, 16-35.

GOMES, G. S. C. **A promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de língua inglesa**: a importância do papel da reflexão e da interação. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2006.

GUERRERO, M. Motivation in second language learning: a historical overview and its relevance in a public school in Pasto, Colombia. **HOW**, v. 22 (1), p. 95-106, 2015.

HARMER, J. **The practice of English Language teaching**. New York: Longman, 1986.

JACOB, L.K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2002.

KAWACHI, Cláudia Jotto. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACHADO, A. C. T. A. *et al.* **Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia**. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932012000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05/09/2018.

MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**: contribuições para a formação continuada. 200 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto/SP, 2007.

MASGORET, A.-M.; GARDNER, R.C. **Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates**. **Language Learning**, v. 53, 2003, p. 167-210.

MÜLLER, L. S. A interação professor - aluno no processo educativo. **Integração** Vol.8, n.31, p.276-280, 2002. Disponível em: https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf. Acesso em; 10/09/2018.

MURPHEY, T. **Music and song**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos**. 127 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, V. L. M. (org.) **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes/UFMG, 1996.

PONTES, V.F.; DAVEL, M.A.N. O Inglês na educação básica: um desafio para o professor. **Revista X**, v.1, p. 102- 117, 2016.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. f. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, January, 2000, p.68-78.

SÃO PAULO - **Plano de Curso do Eixo Tecnológico de “Informação e Comunicação”**, referente à Habilitação Profissional de TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2013.

SILVA, I. E. **Era uma vez uma guria de Inglês: fazia arte, ensinava, aprendia, alegria**. 277 f. 2015. Tese (Doutorado em Teoria e Estudos Literários) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

STANSELL, J. W. **The use of music in learning languages: a review**. 2000. Dissertation – University of Illinois, Urbana-Champaign, 2000.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch.8. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013

TELES, J. M. **O valor de aprender inglês: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica piagetiana**.158 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TERENZI, D.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública.** Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Paulo, 2006.

USHIODA, E. Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In: Z. Dörnyei; R. Schmidt (eds). **Motivation and Second Language Acquisition.** University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, p. 93-125.

USHIODA, E. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (org.) **Lessons from good language learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-34.

_____. Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. **Computer Assisted Language Learning**, v. 24, n. 3, p. 199-210, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Título do projeto: Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos

Caro(a) aluno(a):

Este questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, para obter informações sobre a (des)motivação dos alunos do Ensino Médio para aprender a língua inglesa. Suas contribuições serão muito importantes para os resultados e enriquecimento da pesquisa.

Meu muito obrigado pela sua participação.

Pesquisador Marcelo.

- 1) Em relação à língua inglesa, você gosta:
- () muito;
() mais ou menos;
() pouco;
() não gosto.
- 2) Se você respondeu **muito** para a questão anterior, assinale uma opção para a seguinte afirmação: *Gosto muito da língua inglesa porque:*
(Assinale mais de uma opção se achar necessário).
- () me identifico com esse idioma e sua cultura;
() gosto dos povos (ingleses e americanos) que falam essa língua;
() tenho alguém na família ou amigo que me incentiva a aprender inglês;
() pretendo trabalhar em uma área na qual o inglês é um requisito;
() pretendo continuar os estudos em que o inglês é pré-requisito;
() pretendo viajar para um país de língua inglesa;
() porque vejo a necessidade do inglês no mundo globalizado atual;
() outro: _____
- 3) Se você respondeu **mais ou menos**, **pouco** ou **não gosto** para a questão 1, assinale uma opção para a seguinte afirmação: *Gosto mais ou menos, pouco ou não gosto da língua inglesa porque:*
(Assinale mais de uma opção se achar necessário)
- () não me identifico com esse idioma e sua cultura;
() tenho dificuldades de aprender inglês;
() não tive um bom ensino de inglês que me despertasse o interesse;
() não vejo importância em aprender inglês;
() não gostava dos materiais didáticos adotados;
() outro: _____
- 4) Você tem algum familiar que fala inglês?
- () sim ou () não
- 5) Se respondeu **sim** à pergunta anterior, assinale uma, ou mais de uma, das alternativas abaixo:
- () pai;

- mãe;
- irmão;
- outro. Especifique: _____

6) Que tipo de aula mais te motiva a aprender o conteúdo? (*Assinale mais de uma opção se achar necessário*)

- a expositiva com apresentação do conteúdo e explicação do professor;
- a aula com atividades práticas individuais;
- a aula com atividades práticas em duplas ou grupos;
- a interativa envolvendo professor e alunos;
- a interativa envolvendo o uso de equipamentos tecnológicos como computador, celular e projetor;
- a aula com a utilização dos materiais didáticos padrões: caderno, livro didático ou apostila;
- a aula com a utilização de materiais didáticos padrões e também diversificados como: textos extras; pesquisas em revistas, livros e internet; músicas, vídeo- aulas e filmes relacionados ao tema da aula;
- outro tipo: _____

7) Durante as aulas de inglês, você se sente motivado a participar quando: (*Assinale mais de uma opção se achar necessário*)

- as aulas são interativas entre professor e alunos;
- o professor tem bom conhecimento da língua inglesa;
- o professor desperta interesse nas aulas;
- há proposta de atividades com músicas;
- a atividade de resolução de exercícios é feita em duplas ou em grupos;
- a proposta da aula é de conversação;
- a proposta da aula é fazer uso de recursos didáticos diversificados como pesquisas em computadores, celulares, dicionários, revistas, etc. ;
- o tema da aula me agrada;
- outro: _____

8) Durante as aulas de inglês, você se sente desmotivado a participar quando: (*Assinale mais de uma opção se achar necessário*)

- não há interação entre o professor e os alunos ou entre os alunos;
- o professor não desperta interesse nos alunos;
- quando a classe não colabora com a aula;
- o material didático utilizado não é atrativo;
- o professor não demonstra dominar o conteúdo;
- o tema da aula não me agrada;
- outro: _____

9) Na sua opinião, qual(quais) é/são a(s) melhor(es) forma(s) de aprender uma língua estrangeira? (*Assinale mais de uma opção se achar necessário*)

- durante as aulas, na escola;
- ouvindo músicas em inglês diariamente ou sempre que posso;
- assistindo a séries e/ou filmes, em inglês, frequentemente;
- por meio de jogos/games;
- assistindo a videoaulas;

- conversando com pessoas que dominam o idioma;
- por meio de sites;
- frequentando Institutos de Línguas;
- fazendo um curso em um país de língua inglesa (se possível);
- outro: _____

10) Você considera que a interação do professor com os alunos é importante para motivá-los a participarem das aulas?

- sim não

11) Com base em suas respostas, você sente motivação durante as aulas de língua inglesa?

- sim não

Justifique sua resposta:

THANKS!

APÊNDICE B

TA - Alunos



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE ASSENTIMENTO

Dados do Projeto

Título do projeto: **Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos**

Pesquisador Responsável: Marcelo Aparecido Alonso Garcia

Telefone para contato: (16) 997343203

Nome do aluno: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Convido você a participar, como voluntário, do estudo **Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos** que pretende investigar os possíveis fatores da desmotivação de grande parte dos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) para a aprendizagem do Inglês.

1. Os alunos do 1º ano do Ensino Médio foram escolhidos para participar desta pesquisa porque o pesquisador tem observado que muitos estudantes dessa faixa etária estão desmotivados para aprender inglês.
2. Você terá apenas que responder a um questionário, com a orientação do pesquisador e participar de um encontro final para conhecer as opiniões dos colegas. Nesse encontro final o pesquisador apresentará os principais resultados obtidos nos questionários, sendo garantido o sigilo das respostas.
3. Você não precisa se identificar para garantir o sigilo das respostas.
4. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo para você.
5. A participação na pesquisa não oferece qualquer risco físico. Se sentir algum desconforto ao responder ao questionário, será acolhido e orientado pelo pesquisador sobre a importância de sua participação para ajudar a melhorar o ensino de inglês.
6. Os benefícios que você deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente são: poder se manifestar sobre o assunto e saber como os demais alunos se manifestam sobre a motivação

em aprender inglês e auxiliar na busca por uma prática mais motivadora para o ensino desse conteúdo.

12. Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

13. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

14. Você não terá nenhuma despesa para participar da pesquisa.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Certificado do Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa tem por objetivo investigar os fatores que podem causar (des)motivação nas aulas de língua inglesa. Minha participação na pesquisa exige que eu responda a um questionário informando sobre as atividades que mais aprecio nas aulas de inglês. Também participei de um encontro para ser informado dos resultados da pesquisa.

Aceito participar da pesquisa.

Nome e assinatura do adolescente

_____.

Nome e assinatura do pai ou responsável.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento

Cidade, ____ de _____ de ____.

APÊNDICE C- TCLE -Pais



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Dados de identificação

Título do projeto: Fatores de (des)motivação para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos

Pesquisador Responsável: Marcelo Aparecido Alonso Garcia

Telefone para contato: (16) 33851947

Nome do participante: _____

Idade: _____

R.G.: _____

Seu filho está sendo convidado para participar de um estudo com a finalidade de entender as razões da desmotivação de grande parte dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio.

1. Ao fazer parte deste trabalho seu filho contribuirá para que os professores possam melhorar sua prática de ensino de Inglês, tornando-a mais motivadora.

2. Neste projeto, seu filho responderá a um questionário com perguntas abertas e fechadas, com a orientação da pesquisadora .

3. Seu filho não correrá riscos físicos ao responder ao questionário. Se ocorrer algum constrangimento durante a realização da tarefa proposta, meu filho será acolhido pela pesquisadora que lhe dará todo o apoio necessário, orientando-o sobre a importância de sua participação e dos benefícios para ele e para outros alunos desmotivados. No caso do apoio do pesquisador ser insuficiente, poderá ser oferecido encaminhamento psicológico.

4. Seu filho não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.

5. Seu filho poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

6. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderá entrar em contato comigo, Marcelo

Aparecido Alonso Garcia, pesquisador responsável, pelo telefone (16)33851947, ou pelo email marcelo.garcia9@etec.sp.gov.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Rua Voluntários da Pátria, nº 1309, Centro, Araraquara/SP, telefone 3301-7263, email: comitedeetica@uniara.com.br.

8. Os dados referentes a esta pesquisa poderão ser utilizados posteriormente em outros trabalhos, periódicos, revistas especializadas, apresentação em congressos, resguardando o sigilo do nome dos entrevistados e sem ônus aos mesmos.

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por _____, RG nº _____ declaro
ter sido informado e concordo com a participação de meu filho, como voluntário, não tendo
ônus, ou seja, participará de forma gratuita, no projeto de pesquisa **Fatores de (des)motivação
para a aprendizagem do Inglês no Ensino Médio: o olhar dos alunos**

Araraquara, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do pai ou responsável legal

Assinatura do pesquisador