

BRUNA MARTINS DE OLIVEIRA

**CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E IDENTIDADES DE ALUNOS DE LÍNGUA
INGLESA DE UMA ESCOLA PARTICULAR**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Letras, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

O48c
2016

Oliveira, Bruna Martins de, 1991-
Crenças, motivações e identidades de alunos de língua
inglesa de uma escola particular / Bruna Martins de Oliveira. –
Viçosa, MG, 2016.
xi, 137f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.109-114.

1. Estudante - Aspectos psicológicos. 2. Língua inglesa -
Estudo e ensino. 3. Escolas particulares. I. Universidade Federal
de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação
em Letras. II. Título.


CDD 22. ed. 370.1

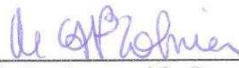
BRUNA MARTINS DE OLIVEIRA

**CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E IDENTIDADES DE ALUNOS DE LÍNGUA
INGLESA DE UMA ESCOLA PARTICULAR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Letras, para obtenção do título de "Magister Scientiae".

APROVADA: 31 de março de 2016.


Vanderlice dos Santos Andrade Sól


Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier


Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

**Dedico esta dissertação aos meus meninos.
Obrigada por me ensinarem a ser professora
e terem me apoiado sempre.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar presente em minha vida e ser tão generoso comigo, por permitir que durante a minha caminhada pessoas maravilhosas cruzassem o meu caminho me dando forças, garra e determinação para enfrentar os novos desafios, com sabedoria e humildade.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, pelo amor que sempre me deram, por todos os valores que me ensinaram e, principalmente, por terem acreditado em meus sonhos e colaborado para que eles se realizassem. Em especial, ao meu namorado Romeu, por me compreender nos momentos de ausência.

Em terceiro lugar, minha querida orientadora, Ana Maria, por toda dedicação e profissionalismo depositados na realização deste estudo. Obrigada por confiar na minha capacidade e possibilitar o meu crescimento profissional.

Em quarto lugar, agradeço às componentes da minha banca, as professoras Cida e Vanderlice, que tão prontamente atenderam ao meu pedido.

Em especial, à Adriana Gonçalves, que é extremamente atenciosa com todos aqueles do departamento.

Às professoras Mônica, Wânia, Cristiane e Adriana do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas aulas reflexivas e desafiadoras. Tenham certeza de que vocês contribuíram para que eu pudesse realizar esta pesquisa com maior clareza e entendimento.

Aos amigos, principalmente Daiane e Welton, pelos conselhos acadêmicos, pela amizade e pelo companheirismo.

Aos alunos participantes da pesquisa, fica meu agradecimento especial. Sem a colaboração deles, eu não escreveria esta dissertação.

Agradeço a escola onde coletei os dados dessa dissertação. Sem a compreensão e disponibilidade de vocês, não conseguiria coletar os dados.

Agradeço também aos alunos que me acompanharam durante todo o mestrado. Obrigada por todo apoio e torcida!

Por fim, agradeço às escolas onde leciono. Obrigada por me desafiarem a ser professora todos os dias.

Our achievements of today are but the sum total of our thoughts of yesterday. You are today where the thoughts of yesterday have brought you and you will be tomorrow where the thoughts of today take you, Blaise Pascal.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Objetivos.....	2
1.1.1. Objetivo geral	2
1.1.2. Objetivos específicos.....	2
1.2. Justificativa.....	3
1.3. Organização da dissertação.....	5
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1. Crenças sobre aprendizagem de línguas	6
2.1.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares	8
2.1.2. Crenças de alunos através de seus usos de LI	10
2.2. Motivação	13
2.2.1. Motivação e ensino de línguas	14
2.2.2. Os estudos de Dörnyei: “possíveis eus”	16
2.2.3. Motivação e Visão.....	18
2.3. Identidades, investimento e aprendizagem de línguas.....	20
2.3.1. Comunidades imaginadas.....	25
3. METODOLOGIA	27
3.1. Contexto e Participantes	27
3.1.1. Natureza da Pesquisa.....	27
3.1.2. Procedimentos éticos para entrada em campo.....	28
3.1.3. A Escola	28
3.1.4. Os participantes	29
3.2. Instrumento de Coleta de Dados.....	32

3.2.1. Questionários.....	33
3.2.2. Narrativas	33
3.2.2.1. Narrativas Escritas.....	46
3.2.2.2. Narrativas Visuais.....	47
3.2.3. Entrevistas	36
3.3. Análise de Dados	37
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI.....	38
4.2. Motivação e desmotivação para aprender a LI	57
4.2.1. Motivação para aprender a LI	57
4.2.2. Desmotivação para aprender a LI.....	65
4.3. Identidades	68
4.3.1. Identidades de usuários de LI.....	68
4.3.2. Identidades de não usuários de LI	70
4.4. Comunidades Imaginadas: o inglês e o futuro.....	75
4.5. Crenças, motivação e identidades: possíveis relações	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	87
5.1.1. Quais são as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas?.....	87
5.1.2. Quais são os fatores que motivam ou desmotivam os alunos para aprender a língua inglesa?	90
5.1.3. Quais identidades os alunos constroem em relação à aprendizagem de língua inglesa?	92
5.1.4. Em quais situações os alunos se imaginam usando a língua inglesa? A quais comunidades imaginadas eles se veem pertencendo?.....	93
5.1.5. Qual é a relação entre crenças, motivação e identidades de alunos do ensino médio?.....	94
5.2. Implicações	94
5.3. Limitações da pesquisa	95
5.4. Sugestões para pesquisas futuras	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
APÊNDICES	104
ANEXOS.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos Participantes	43
Tabela 2: Data de entrega e coleta dos instrumentos e seus objetivos	45
Tabela 3: Experiências de aprendizagem de LI fora da escola	68
Tabela 4: Usos de LI fora da escola	69
Tabela 5: Motivação para aprender a LI	76
Tabela 6: Comunidades Imaginadas dos alunos	93
Tabela 7: Crenças sobre aprendizagem de LI	99
Tabela 8: Fatores que motivam e desmotivam para aprender inglês	102

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1: Avaliação em relação ao conhecimento de língua inglesa	44
Figura 1: A engrenagem entre crenças, motivações e identidades	96

RESUMO

OLIVEIRA, BRUNA MARTINS DE, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2016. **Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Diversos estudos (ANDRADE, 2004; BARCELOS, 2006, 2008; COELHO, 2005; LIMA & CANDIDO-RIBEIRO, 2014, ZOLNIER, 2007) têm investigado as crenças comuns a respeito da aprendizagem de inglês em escolas regulares, trazendo informações interessantes sobre o que os alunos acreditam. Entretanto, esses estudos não investigam a relação entre crenças, motivações e identidades de alunos de escolas particulares. Esta pesquisa vem suprir parte dessa lacuna, tendo em vista a estreita relação entre crenças e identidades (BARCELOS, 2015) e motivação (DÖRNYEI 2005; DÖRNYEI & USHIODA, 2009; DÖRNYEI & KUBANYIOVA, 2014), bem como a escassez de estudos em contextos de escolas particulares. O objetivo geral foi identificar as crenças e as motivações de alunos do ensino médio de uma escola particular e como estas se relacionam com suas identidades de usuários de língua inglesa (LI). O referencial teórico baseou-se nos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2011, 2015; PITKÄNEN-HUHTA & NIKULA, 2014; KEHRWALD, 2013), motivação (DÖRNYEI, 2005, 2008; DÖRNYEI & USHIODA, 2009; DÖRNYEI & KUBANYIOVA, 2014; FALOUT, 2013), comunidades imaginadas (MURPHEY & JIN & LI-CHIN, 2005; OLIVEIRA & PAIVA, 2011) e identidades (BOHN, 2005; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, 2011; MOITA LOPES, 2002; NORTON, 2000, 2013). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram dois questionários, uma narrativa escrita, uma narrativa visual e uma entrevista. A análise de dados seguiu os parâmetros de Patton (1990), Creswell (1998) e Guba (1985) por meio da redução, da codificação dos dados e do agrupamento das unidades similares em categorias que foram revisadas continuamente. Os resultados sugerem que as crenças dos aprendizes estão relacionadas à motivação para aprender a LI e as identidades de usuários da LI. Essa motivação, por sua vez, está relacionada às crenças sobre a LI como língua universal e todos os benefícios advindos desse status, tais como o uso dessa LI em situações fora da escola, nas mídias em viagens, no mercado de trabalho e intercâmbios.

ABSTRACT

OLIVEIRA, BRUNA MARTINS DE, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2016. **Beliefs, Motivations and Identities of English Learners of a private school.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Different studies (Andrade, 2004; Barcelona, 2006, 2008; Coelho, 2005; Lima & Candido-Ribeiro, 2014; Zolnier, 2007) have investigated the common beliefs about English learning in regular schools, bringing interesting information on the beliefs of students. However, these studies have not investigated the relationship between beliefs, motivations and identities of private school students. This research intends to fill part of this gap based on the close relationship between beliefs about language learning, identities (Barcelos, 2015) and motivation (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009; Dörnyei & Kubanyiova, 2014) as well as the lack of studies in the context of private schools. The general objective was to identify the beliefs and motivations high school students from a private school have and how they relate to their identities as English users. The theoretical framework was based on studies of beliefs about language learning (BARCELOS, 2011, 2015; PITKÄNEN- Huhta & NIKULA, 2014; KEHRWALD, 2013) motivation (DÖRNYEI, 2005, 2008; DÖRNYEI & Ushioda, 2009; DÖRNYEI & KUBANYIOVA, 2014; FALOUT, 2013) imagined communities (Murphey & JIN & LI-CHIN, 2005; OLIVEIRA & PAIVA, 2011) and identities (BOHN, 2005; Mastrella-DE-ANDRADE, 2007, 2011; MOITA LOPES, 2002; Norton, 2000, 2013). The data collection instruments were two questionnaires, a written narrative, visual narrative and an interview. Data analysis followed the parameters of qualitative research by reducing data, coding and grouping of similar units in categories that were revised continuously (Patton, 1990, Creswell, 1998 and Guba, 1985). The results suggested that learners' beliefs were related to their motivation to learn English as well as to their identities as English users. This motivation, in turn, was related to their beliefs about the English language as a universal language and all the benefits that derive from that status, such as the use of English in situations outside the school, in the media, travelling, the labor market and interchange opportunities.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Barcelos (2011), os lugares possíveis de se aprender inglês povoam o imaginário, o senso comum, o discurso e as práticas sociais no contexto brasileiro. Segundo a pesquisadora, existem estudos que vêm investigando as crenças comuns que vigoram em nossa sociedade a respeito da aprendizagem de inglês em escolas regulares (WALKER, 2003; PAIVA, 2003; BOHN, 2003; COELHO, 2005; BARCELOS, 2006,2008; COX & ASSIS-PETERSON, 2008). Barcelos afirma que esses autores expõem como a escola pública é vista pelos professores, alunos e pais que possuem a (des)crença na aprendizagem de inglês nesse contexto. Alguns dos problemas na aprendizagem de inglês citados em alguns desses estudos dizem respeito às crenças sobre aprendizagem nesse local e crenças dos professores em relação à motivação dos alunos. Entretanto, poucos estudos investigam as crenças e motivações desses alunos com o foco nos próprios alunos.

Zolnier (2012) afirma que, nos últimos anos, o contexto escolar tem se tornado objeto de pesquisa constante por parte dos professores e pesquisadores em busca de um ensino de qualidade, que satisfaça as necessidades e os interesses dos aprendizes. Procura-se entender, sempre um pouco mais, esse grande universo, buscando formas de desenvolver cidadãos críticos e responsáveis. Entender o universo dos alunos significa não somente conhecê-los como pessoas, mas compreender também suas experiências de aprendizagem, inseguranças, frustrações, expectativas e crenças.

Recentemente, o número de estudos que investigam a escola pública brasileira tem crescido, uma vez que programas (como o PIBID¹, por exemplo) têm sido criados pelo Governo Federal visando oferecer a alunos universitários, futuros professores, a chance de conhecer de perto a realidade desse contexto de ensino. Acredito que os resultados de pesquisas feitas no contexto público de ensino podem ajudar nas questões que podem ser as mesmas na escola particular. Porém, questiono-me se existem diferenças entre as questões da escola pública e particular,

¹ A sigla PIBID refere-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O PIBID é um programa que propõe o desenvolvimento de atividades que coloquem os futuros professores das licenciaturas, participantes do projeto, em contato direto e contínuo com o ambiente escolar, desde o início de sua formação acadêmica.

uma vez que a maioria dos estudos é realizada nas escolas públicas e existe apenas um pequeno número de estudos em contextos particulares, como Martins (2001), Perina (2003) e Lima & Candido Ribeiro (2014). Por esse motivo, este estudo propõe uma investigação na rede particular de ensino. Além disso, os estudos citados não investigaram a relação entre crenças, motivações e identidades de alunos de escolas particulares como aprendizes da língua inglesa (LI). Esta pesquisa vem suprir parte dessa lacuna.

Neste estudo, procuro compreender o universo dos alunos de uma turma de nível médio de inglês, por meio da análise de suas crenças e motivações durante os primeiros anos no Ensino Médio. Nesse sentido, esta pesquisa reúne diferentes ações investigativas que procuram compreender como ocorre o processo da construção das identidades desses alunos de inglês em suas experiências na escola em relação a suas motivações e crenças sobre o uso e a aprendizagem da língua inglesa.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta dissertação foi investigar as motivações para aprender inglês e as crenças sobre aprendizagem de inglês, bem como a relação desses constructos com as identidades de alunos de inglês de nível médio de uma escola particular da região sudeste.

1.1.2. Objetivos específicos

No intuito de tentar investigar e entender o processo da construção das identidades no contexto particular de ensino, apresento os objetivos específicos:

1. Identificar as crenças dos alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas;
2. Identificar os fatores que motivam e desmotivam esses alunos para aprender a língua inglesa no ensino médio;

3. Identificar as identidades que os alunos constroem para si mesmos em relação à aprendizagem dessa língua;
4. Identificar situações em que os alunos se imaginam usando a língua inglesa no futuro e quais comunidades imaginadas eles desejam pertencer;
5. Compreender a relação entre crenças, motivações e identidades desses alunos.

Dessa forma, as perguntas de pesquisa que orientaram o estudo foram:

1. Quais são as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas?
2. Quais são os fatores que motivam ou desmotivam a aprendizagem de língua inglesa?
3. Quais identidades os alunos constroem em relação à língua inglesa?
4. Em quais situações os alunos se imaginam usando a língua inglesa? A quais comunidades imaginadas eles se veem pertencendo?
5. Qual é a relação entre crenças, motivação e identidades de alunos do ensino médio?

1.2. Justificativa

Esta pesquisa justifica-se por duas razões. A primeira delas, sucintamente mencionada acima, diz respeito à lacuna de pesquisas que investigam os conceitos de crenças, motivações e identidades em um único estudo. Segundo Oliveira e Barcelos (2012), as crenças, motivações e identidades estão intimamente relacionadas e investigá-las em conjunto pode trazer uma maior compreensão a respeito do processo de aprender línguas. Embora seja importante conhecer a motivação de alunos para aprender, este estudo visa oferecer subsídios teóricos e práticos sobre a aprendizagem de inglês de alunos do EM, bem como a relação dessa motivação com suas crenças e identidades. De acordo com Richards & Lockhart (1994), os aprendizes trazem seus próprios objetivos, bem como suas próprias crenças, atitudes e decisões, os quais influenciarão a forma como eles irão atingir a aprendizagem. Os autores acima afirmam que as crenças são influenciadas pelo contexto da aprendizagem e podem influenciar tanto a atitude para com a língua materna quanto para a aprendizagem de línguas de modo geral. Richards & Lockhart (1994) afirmam

que o sistema de crenças dos alunos abrange uma gama de questões e podem influenciar a motivação para aprender, as expectativas sobre a aprendizagem de línguas e os tipos de estratégias que favorecem a aprendizagem. Até o momento, as crenças, motivações e identidades dos alunos vêm sendo estudadas separadamente. Por isso, esta pesquisa visa investigar esses constructos dentro de uma perspectiva dinâmica e socioconstrutiva, em que todos esses elementos estão inter-relacionados.

A segunda razão refere-se ao fato de existirem poucos estudos fundamentados no ensino particular. A fim de conhecimento, até hoje, apenas três (MARTINS, 2001; LIMA & CANDIDO-RIBEIRO, 2014; PERINA, 2003) foram publicados. Apesar de esses estudos investigarem o ensino particular, eles focam apenas na formação de professores de línguas, e não nos alunos, como é o caso deste trabalho. Para Candido-Ribeiro & Lima (2014), um dos possíveis motivos que explica essa quantidade pequena de pesquisas no contexto privado é a dificuldade de acesso estabelecida pelos diretores ou até mesmo pelos pais dos alunos. Paiva (2005) apresenta dois argumentos em relação à ausência de pesquisas realizadas em contexto privado de ensino: o fator econômico e a natureza pública da escola. A pesquisadora afirma que em relação ao fator econômico, este desfavorece a chance de um número maior de estudos ser desenvolvido no contexto particular. A autora ressalta que os estudos realizados nesse contexto são geralmente conduzidos por pesquisadores que atuam na escola. O segundo fator relacionado à natureza da escola pública, diz respeito à crença que, por ser pública, deve aceitar pesquisadores. Candido-Ribeiro & Lima (2014) corroboram com o pensamento de Paiva (2005), uma vez que os pesquisadores acreditam que enquanto o contexto público é mais recorrente nas pesquisas, o contexto particular acaba sendo excluído, fortalecendo uma visão tendenciosa de que, no contexto particular, não existem problemas ou limitações.

Neste estudo, analiso como as crenças e as motivações de alunos do ensino médio podem influenciar a aprendizagem, relacionando as crenças e motivações para aprender inglês e as identidades dos estudantes como usuários de língua inglesa.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento as considerações iniciais, relatando minhas inquietações e motivação em se fazer esta pesquisa, seus objetivos e as justificativas para realizá-la. No segundo capítulo, delinco o referencial teórico que serviu como base para a execução deste estudo, relatando pesquisas na área de crenças, motivação, identidades e comunidades imaginadas. Já no terceiro, discorro sobre os percursos metodológicos que guiaram a coleta de dados e suas análises. No capítulo quatro, demonstro a análise e discussão dos resultados encontrados. O capítulo cinco traz as considerações finais, implicações, limitações e sugestões para pesquisas futuras dentro dos eixos teóricos considerados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que embasou o desenvolvimento desta pesquisa. Na primeira seção, discorro sobre as crenças sobre aprendizagem de línguas. Na segunda, apresento e discuto o conceito de motivação dentro da teoria adotada. Na última parte, discuto sobre o conceito de identidades.

2.1. Crenças sobre aprendizagem de línguas

Esta seção está dividida em três partes. Na primeira, discorro sobre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, primeiramente apresentando seu conceito, sua origem, sua importância e seus tipos de crenças. Na segunda parte, apresento alguns estudos de crenças no contexto regular de ensino e, por fim, apresento estudos internacionais que vêm investigando as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2011), os estudos a respeito do conceito de crenças no Brasil encontram-se em um período de consolidação, uma vez que, desde meados dos anos 1990, a pesquisa sobre o tema tem crescido bastante (BARCELOS, 2006). Pode-se dizer que está dividida cronologicamente em três períodos, a saber: inicial (de 1990 a 1995); desenvolvimento e consolidação (de 1996 a 2001); e o período de expansão (de 2002 até o presente) (BARCELOS, 2007).

Pajares (1992) afirma que o termo crenças é abordado na literatura sob várias definições, como: “atitudes, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, estratégias de ação, regras de prática”, e outros. Neste trabalho, adoto o conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas como a definição de Barcelos:

... Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças

são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Barcelos (2004) ressalta o conceito de crenças como um fenômeno cognitivo e social, advindo das interações e relações sociais desenvolvidas pelos participantes. A autora reitera a tese de que a reflexão e discussão a respeito das crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas contribuem, sobremaneira, para que o professor desenvolva um trabalho mais crítico e reflexivo com seus aprendizes. A autora também discute sobre as origens das crenças, principais tipos, importância e metodologia de investigação das crenças.

As crenças estão relacionadas com a aprendizagem dos alunos, além de outros conceitos, tais como motivação, estratégias, expectativas, ansiedade, autoestima (BARCELOS, 2011). Além desses suscitados pela autora, acrescentaria o conceito de identidade, pois as crenças dos alunos podem ser influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem também influenciar ambas as atitudes em relação à língua em si, como também a aprendizagem da língua de modo geral.

Segundo Richards e Lockhart (1994, apud Barcelos, 2004, p. 22-23), professores e alunos apresentam crenças sobre os seguintes aspectos:

- a) A linguagem de modo geral;
- b) A aprendizagem de línguas;
- c) As quatro habilidades;
- d) A correção de erros;
- e) O país da língua-alvo;
- f) A melhor maneira de aprender a língua;
- g) Papel de professores e alunos como aprendizes ou professores;

A origem das crenças está relacionada às nossas experiências. De acordo com Barcelos (2015), as crenças são o resultado de *nossas experiências pessoais, da interação com o mundo exterior e com as outras pessoas*. Segundo Richards e Lockhart (1994, apud Barcelos 2004, p.24), as crenças nascem da prática estabelecida de cada professor e das ideias derivadas de um método; ou seja, um professor de línguas que sempre ensinou de maneira comunicativa e dentro dos princípios de um determinado método de ensino tende a ter suas crenças baseadas nessa prática estabelecida. Sendo assim, a crença do aprendiz pode influenciar na sua

identidade de usuário da língua. Barcelos (2015) afirma que as crenças são formas de significar o mundo e atribuir significados a si próprio e, ao fazer isso, o indivíduo constrói suas identidades. Além disso, certas crenças ainda podem ter origem coletiva, pois dizem respeito à cultura, à mídia escrita e falada e à influência de outras pessoas em nossa vida (BARCELOS, 2004).

Em síntese, nessa primeira parte, discorri sobre as origens das crenças, sua definição, a importância e tipos de crenças sobre ensino e aprendizagem. Como este trabalho é sobre crenças de alunos de escolas particulares a respeito de inglês, é importante discorrer, ainda que brevemente, acerca de estudos já realizados nesse tópico. É o que faço na próxima subseção.

2.1.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares

Nesta subseção, apresento estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares no cenário nacional. De acordo com Lima & Candido-Ribeiro (2014), as crenças sobre aprendizagem em contexto regular (público e privado) têm sido um tema recorrente na Linguística Aplicada (LA), porém o número de estudos no contexto público é maior quando comparado ao da escola particular, principalmente por causa de dificuldades de acesso de pesquisadores aos contextos privados (PAIVA, 2005).

Barcelos (2011) afirma que os trabalhos a respeito de ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares revelam aspectos do imaginário da comunidade dos agentes sobre a aprendizagem de inglês. Esses trabalhos sugerem crenças comuns de professores, pais e alunos a respeito da aprendizagem de inglês, como a crença de que não é possível aprender a língua inglesa na escola regular e de que o curso de idiomas é o lugar apropriado para esse tipo de aprendizagem.

Com relação ao contexto de escola pública, Andrade (2004) investigou as crenças de alunos e professores do 1º ano do Ensino Médio (EM) em três escolas, usando de questionários semiabertos. Os resultados revelam que o foco de ensino era tradução e gramática, na maior parte das atividades na sala de aula, o que gerava desinteresse nos alunos, pois não correspondia ao que eles esperavam das aulas.

Andrade (2004) afirma que os alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês na escola e veem um professor qualificado como principal fator para o sucesso na aprendizagem.

Coelho (2005), por sua vez, investigou crenças sobre ensino e aprendizagem de professores e alunos de língua inglesa de uma escola pública por meio de narrativas, observações de aula, questionários e entrevistas. Os resultados obtidos apontam que os alunos acreditam que os estudos de língua estrangeira deveriam acontecer de forma progressiva desde as primeiras séries do ensino fundamental (EF), de forma que pudessem adquirir um maior conhecimento do idioma.

Já Zolnier (2007) investigou crenças e expectativas de alunos da 4^a, 5^a e 8^a séries e uma professora do EF de uma escola pública. Os resultados do estudo revelam que a motivação, as expectativas e crenças dos alunos e da professora são elementos que interagem entre si. Quando estão em harmonia, podem levar ao bom desempenho dos estudantes e, quando estão em desarmonia, o resultado provavelmente será negativo.

Lima (2011) também analisou crenças de alunos de uma turma do 1^o ano do EM sobre a aprendizagem de inglês na escola pública através de um questionário semiaberto, notas e observações de campo. Os resultados apontam que os alunos acreditam ser possível aprender a LI nesse contexto e que a escola pública é o melhor lugar para se aprender o idioma, seguido por cursos livres e viagens para países da língua-alvo. Um dado curioso do estudo de Lima é que os alunos não desqualificam o ensino da escola pública e não acreditam que o ensino na escola particular seja melhor.

Em síntese, esses estudos comprovam que os alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês. Entretanto, a aprendizagem pode ser comprometida por fatores apontados nessa pesquisa como, a carga horária semanal, o desinteresse, a indisciplina e o desprestígio da LI.

Em relação ao contexto privado de ensino, é possível observar um número menor de estudos quando comparado ao contexto público. De acordo com Lima & Candido-Ribeiro (2014), os trabalhos existentes no contexto particular investigam as crenças de alunos e suas influências na prática do professor, bem como as crenças

dos professores sobre o ensino mediado por computador. A seguir, apresento esses estudos de forma breve.

Martins (2001) investigou as crenças sobre ensino de língua inglesa na vida adulta e a influência na prática de sala de aula, através de questionários, observações e entrevistas. Os resultados apontam que os professores demonstram que suas práticas e crenças estão em harmonia umas com as outras.

Perina (2003) investigou as crenças de professores do contexto privado de ensino e cursos livres sobre o uso do computador em sala de aula, através de entrevistas e relatos escritos. Os dados apontam que as experiências em diferentes contextos moldam as experiências ainda mais distintas entre os participantes.

Diferentemente de Martins (2001) e Perina (2003), Lima & Candido-Ribeiro (2014) realizaram um estudo em uma escola particular onde analisaram as crenças dos alunos por meio de questionários. Os resultados do estudo apontam crenças favoráveis à aprendizagem de inglês no contexto regular, devido ao professor, aos materiais, aos próprios alunos e também a uma idade ideal para se aprender – quando mais cedo, melhor aprendizagem.

Em síntese, os estudos acima contribuem para o fornecimento de evidências sobre as crenças de aprendizagem no contexto particular de ensino, uma vez que eles apontam fatores favoráveis para a aprendizagem de LI, como o papel desempenhado por professores e alunos, material didático e outros.

No geral, acredito que estudos feitos nos contextos particular e público apontam para o papel de fatores contextuais na constituição das crenças desses alunos. Mesmo com essa discrepância de investigações, acredito que alguns problemas são similares nesses contextos, tais como: indisciplina e desmotivação. A seguir, comento sobre os estudos sobre crenças de alunos em contexto internacional.

2.1.2. Crenças de alunos através de seus usos de LI

Nesta seção, apresento estudos internacionais que investigaram as crenças dos alunos sobre o uso da língua inglesa. Essas pesquisas abordam outros conceitos além

das crenças, fazendo relação ora com suas motivações, ora com suas identidades. Segundo Kehrwald (2013), alunos de LI podem criar uma série de representações visuais de suas crenças e experiências como estudantes de línguas, incluindo suas histórias de aprendizagem, seus objetivos e suas motivações, bem como suas concepções sobre seus papéis como aprendizes. As crenças de alunos dizem respeito às situações em que utilizam a LI para aprender. Dessa forma, o autor (2013) afirma que os aprendizes criam uma série de representações visuais de suas crenças e experiências de aprendizagem, que incluem suas trajetórias de aprendizagem, seus objetivos e suas motivações, incluindo os papéis deles mesmos como aprendizes. Apresento, agora, os estudos de Huhta-Pitkänen & Nikula (2014), Kehrwald (2013) e Kalaja & Alanen & Dufva (2008).

Huhta-Pitkänen e Nikula (2014) realizaram um estudo etnográfico com adolescentes finlandeses investigando suas práticas diárias com a língua inglesa, tais como: onde e quando encontram a língua inglesa, quais os valores e significados que atribuem à língua inglesa e como eles se veem como alunos de língua inglesa. O estudo analisa a aprendizagem de línguas por meio das experiências individuais de cada um, com foco na diversidade dessas experiências. A imagem de aprendizagem que emerge não é de um processo cognitivo ou de tentativas conscientes para atingir certo nível de proficiência. Ao contrário, o que os adolescentes apontam como importante é a capacidade ativa de engajamento e participação em atividades nas quais a língua inglesa é um recurso necessário e significativo. As identidades de usuários de língua inglesa são desenvolvidas em contextos de aprendizagem e utilizações informais (fora da escola), em contraste com a escola. Já na escola, prevalecem as identidades de aprendizes de língua, porque ali o objetivo é aprender gramática e a língua padrão.

Noto, no estudo acima, uma relação entre crenças e identidades, mesmo que este não tenha sido o foco. Acredito ser interessante a crença dos alunos em relação ao uso de inglês, como algo normal dentro de suas rotinas, ou seja, os alunos apresentam e constroem suas identidades de usuário, uma vez que a língua está presente em atividades rotineiras.

Kehrwald (2013) também investigou as crenças sobre o uso de inglês e buscou desenvolver a autonomia dos alunos por meio da autoexploração de suas

crenças sobre a aprendizagem. A autoexploração é um conjunto de atividades em que os alunos se engajam para entender suas vidas dentro e fora da sala de aula, enquanto aprendem o idioma. Kehrwald utilizou-se de sete atividades com pôster, nas quais os alunos tinham de desenhar sobre suas trajetórias de aprendizagem, motivações e desejos para o futuro. Também lhes foi proposto que fizessem desenhos nos quais se representassem como aprendizes de inglês, de acordo com a análise SWOT² (forças, fraquezas, oportunidades e medos), bem como pensassem em uma metáfora que descrevesse um aluno de língua e uma imagem que representasse essa metáfora e, por último, os alunos tinham de pensar em uma metáfora que representasse os professores de LI, assim como uma imagem. Penso que a autoexploração proposta pela autora se encaixa no tipo de pesquisa de prática exploratória desenvolvida pelo grupo de pesquisa da professora Inês Miller³ (2006), no Rio de Janeiro.

Os alunos criaram uma série de representações visuais de suas crenças e experiências como alunos de línguas, incluindo sua história de aprendizagem e línguas, seus objetivos e suas motivações, como também suas concepções de seus papéis como estudantes de línguas. Kehrwald refere-se à identidade como uma compreensão que temos de nossa relação com o mundo. Durante o estudo, a participante Mayu apresentou várias construções de si mesma, como: uma imagem de pessoas vestidas de ovelhas, como uma metáfora para representar a si mesma como um aprendiz, um robô e como uma pessoa relaxada, deitada em uma rede. Em relação ao seu futuro, Mayu apresentou o possível eu como um membro de uma família Kiwi e como uma cidadã global.

O conjunto de atividades propostas por Kehrwald (2013) corrobora com o uso da narrativa visual. De acordo com Kalaja, Alanen & Dufva (2008), desenhos ou outras formas visuais como fotografias têm sido utilizados como uma ferramenta de pesquisa no estudo da aprendizagem de línguas ou de ensino (MENEZES, 2008; NIKULA & HUHTA, 2008). No estudo desenvolvido pelas autoras, elas investigaram as experiências de alunos de língua estrangeira em um contexto específico de aprendizagem da língua. Os alunos foram convidados a explicar as suas experiências sob a forma de uma narrativa visual, ou, mais especificamente, um

² A sigla, em inglês, refere-se à strengths, weakness, opportunities e threats.

³ Miller (2006) entende práticas exploratórias como uma maneira indefinidamente sustentável em que coordenadores, professores e alunos se engajam para desenvolver seus entendimentos de vida dentro e fora de sala de aula, enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar.

autorretrato, e forneceram a sua própria interpretação do que tinham representado. Os dados obtidos pelas pesquisadoras mostram que os alunos consideram importante a relação de si mesmos como aprendizes da língua. As narrativas visuais dos alunos permitiram que eles tivessem oportunidade de mostrar quais são as representações, eventos e pessoas que eles têm usado ou ainda estão usando no processo de aprendizagem de inglês.

Os estudos apresentados nessa subseção investigaram a aprendizagem de LI de alunos por meio da autoexploração, das narrativas visuais e das práticas diárias com o inglês. Os instrumentos de coleta de dados forneceram fatores semelhantes para a investigação das crenças dos alunos, tais como: onde e quando encontram e usam o inglês, quais os valores e significados que atribuem a ele, e como eles se veem como aprendizes dessa língua. Os estudos analisam as aprendizagens de línguas através das experiências individuais dos alunos, com foco na diversidade e no compartilhamento dessas experiências.

Nesta seção, discorri a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, bem como a definição do termo, sua origem, sua importância e os tipos de crenças. Após fazer as considerações iniciais sobre as crenças, apresentei estudos que envolvem a língua inglesa no contexto público e particular de ensino. Por fim, apresentei estudos internacionais que abordam as crenças de usuários de LI por meio de imagens das crenças dos participantes com a língua inglesa em suas vidas e as suas orientações para a aprendizagem dessa mesma língua. Na seção a seguir, discorro sobre o conceito de motivação.

2.2. Motivação

Esta seção encontra-se dividida em três partes. Na primeira, apresento as considerações iniciais acerca da pesquisa de motivação e ensino de línguas na LA, ressaltando sua importância. Na segunda, discorro sobre os estudos de Dörnyei e, na última seção, apresento a relação entre a motivação e o aprendiz de língua inglesa através do conceito de visão dentro de novas pesquisas que investigam a motivação para aprender a língua inglesa.

2.2.1. Motivação e ensino de línguas

Mais antiga que a pesquisa sobre crenças, a pesquisa sobre motivação tem uma vasta literatura na LA. Sua importância está ligada à tentativa de compreender os fatores e as forças que levam o aprendiz a desempenhar determinadas ações e persistirem ou não na sua realização, bem como as variações de entusiasmo para aprender, por parte dos alunos, para ensinar, por parte dos professores, e as mudanças de comportamento de ambos os grupos. Dentre as várias teorias sobre motivação (Arnold, 2013; Crookes, 2003; Dörnyei, 1994, 2003, 2005, 2006; 2008; Dörnyei & Csizér, 2002; Dörnyei & Kubanyiova, 2014; Dörnyei & Ushioda, 2009; Gardner & Lambert, 1972; Suslu, 2006 e outros) nesta pesquisa, adoto o referencial teórico de Dörnyei e seus colegas, uma vez que suas teorias possuem relevância para o que se pretende investigar neste trabalho.

O termo motivação apresenta uma grande variedade de interpretações, oriundas de linhas de pensamento diferentes (Dörnyei, 2005; Gardner & Lambert, 1972) que podem partir tanto de um sentido mais amplo, por exemplo, intrínseco ou extrínseco, quanto de um contexto específico de ensino/aprendizagem de línguas.

Dörnyei (2003) define motivação como um modo conveniente para se falar sobre um conceito que geralmente é visto como uma característica muito importante do ser humano, mas que é, ao mesmo tempo, imensamente complexo. A essa complexidade podem ser atribuídos vários antecedentes que são capazes de constituir o sujeito através de direção e intensidade, e são exatamente esses antecedentes que elevam o termo a tal complexidade (Dörnyei, 2008). Dörnyei (2005) afirma que motivação é uma palavra que tanto os professores quanto os alunos usam amplamente quando falam sobre o sucesso ou fracasso da aprendizagem de uma língua. Sendo assim, a motivação integra os estudos do comportamento humano e diz respeito à razão que leva as pessoas a realizarem ações. Já para Crookes (2003), “a motivação refere-se às escolhas que as pessoas fazem em relação à que experiências ou objetivos elas abordarão ou evitarão, bem como o grau de esforço que elas exercem nesse aspecto” (p. 129).

Para Dörnyei & Ushioda (2009), a motivação tem sido considerada como um fator que afeta a emoção e cognição, como uma variável estável de diferença individual e caracterizada como um processo que está em fluxo constante, passando por altos e baixos. Além disso, os estudos que envolvem motivação a consideram

tanto um fator interno para o aluno (por exemplo, a curiosidade individual ou de interesse) quanto um fator externo, determinado pela configuração sociopolítica do ambiente do aluno (por exemplo, as atitudes linguísticas influenciadas pelas relações no seio das comunidades linguísticas).

A motivação exerce função importante como determinante para o sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem. De acordo com Dörnyei (2001), os alunos com motivação suficiente podem chegar ao conhecimento da língua estrangeira, apesar de suas dificuldades. Entretanto, sem motivação suficiente, mesmo bons alunos, com boas habilidades, não terão incentivo para persistir, não chegarão ao máximo de seus potenciais e não atingirão suas metas em longo prazo. Corroborando com Dörnyei (2001), Falout (2013) afirma que um aluno desmotivado refere-se a alguém que perdeu um grau de motivação. A desmotivação, por outro lado, para esse autor, difere-se de falta de motivação em três níveis:

(1) uma pessoa sem motivação tem interesse ou intenção zero de seguir uma ação para seu objetivo;

(2) uma pessoa desmotivada ainda pode manter um nível de motivação para trabalhar em direção a um objetivo específico;

(3) uma pessoa desmotivada pode perder toda a sua motivação, mas, mesmo assim, ela não estará ao passo de se tornar uma pessoa com falta de motivação.

Para Aguiar (2013), atualmente, no contexto da sala de aula, existe uma falta de motivação dos alunos pelas atividades escolares. Esse fato tem se tornado algo constante e tem sido motivo de queixas por parte de professores. Essa problemática que se formou no contexto escolar tem se tornado foco de diversas pesquisas referentes à motivação dos alunos no âmbito escolar, como nos aponta Leite (2007) “sem motivação o aluno não presta atenção, não participa, não faz as tarefas. Ou até faz, mas preocupados simplesmente em corresponder às expectativas do professor, sem interesse em aprender”. Aguiar (2013) afirma que essa falta de motivação dos alunos interfere em suas aprendizagens, porque, estando desmotivados, eles produzem menos ou até deixam de realizar as atividades propostas.

Nesta subseção, discorri sobre a definição de motivação, além de ilustrar sobre a motivação e o ensino de língua inglesa. Na subseção abaixo, comento sobre os estudos de Dörnyei.

2.2.2. Os estudos de Dörnyei: “possíveis eus”

Nesta subseção, discorro sobre alguns dos trabalhos de Zoltán Dörnyei⁴. Apresento, a seguir, a teoria de Dörnyei utilizada para essa dissertação.

Dörnyei (2005), amparado no trabalho intelectual de Markus e Nurius (1986), propõe um modelo de motivação para aprendizagem de segunda língua que reformula o próprio constructo de motivação a partir da teoria psicológica de “*possíveis eus*”⁵. Como explicado por Ushioda e Dörnyei (2009), essa teoria faz uso da noção de *possíveis eus* para denominar o conjunto de ideias que o indivíduo tem sobre o que poderia se tornar, o que gostaria de se tornar e o que teme se tornar. Essa teoria, então, constrói uma relação entre o conceito de *possíveis eus* e motivação, argumentando que o repertório de *possíveis eus* de um indivíduo – ou seja, suas aspirações, objetivos de longo prazo, motivos, medos e ameaças – terá influência crucial sobre seu estado motivacional.

A proposta de Dörnyei de usar a teoria de *possíveis eus* como arcabouço para sua visão de motivação resulta do megaestudo longitudinal que conduziu em parceria com Csizér, em 2002, sobre a atitude de alunos húngaros em relação à aprendizagem de segunda língua. Dörnyei & Csizér (2002) investigaram as atitudes e motivações de 8.593 adolescentes entre 13 e 14 anos em relação à aprendizagem de cinco línguas estrangeiras na Hungria: inglês, alemão, francês, italiano e russo. Conduzido entre 1993 e 1999, o estudo mostrou que há cinco dimensões inter-relacionadas na maneira como os aprendizes adolescentes húngaros abordam a aprendizagem daquelas línguas: integratividade, instrumentalidade, contato direto com falantes da segunda língua, interesse cultural e vitalidade da comunidade falante da segunda língua.

Especificamente com relação à integratividade, uma das dimensões com mais saliência no estudo, os autores concluíram que a característica multifacetada dessa variável, nos dados que recolheram, poderia ser explicada por meio da noção de identidade: para eles, o conceito de identidade está intimamente ligado ao conceito de integratividade, porque há uma espécie de identificação psicológica e emocional por parte do aprendiz com relação à segunda língua, à cultura da segunda língua e aos falantes da segunda língua. Nesse sentido, Dörnyei e Csizér (ibid.) propõem que o termo integratividade seja reexaminado e redefinido para incorporar a ideia de que

⁴ Esta dissertação não possui o objetivo de delinear o panorama de estudos sobre motivação.

⁵ No original, *possible selves* (Ushioda & Dörnyei, 2009:3).

ele expressa um processo básico de identificação do aprendiz a partir de seu *eu*. Isso expande, e complexifica, a proposta inicial de Gardner (2001), que define integratividade como o interesse geral por aprender a segunda língua para se aproximar daquela comunidade.

Como sugerem Kormos e Csizér (2008), no mundo atual e principalmente no caso da língua inglesa, não há mais uma comunidade falante que seja mais saliente que outra e, além disso, a identificação com falantes nativos não parece ser um fator motivacional de grande relevância para a maioria dos aprendizes de inglês como segunda língua. Assim, ao redefinirem a noção de integratividade a partir do conceito de *eu*, Dörnyei e Csizér (ibid.) colocam o indivíduo (o aprendiz) e seu mundo interior (seus possíveis eus) como o núcleo da relação entre motivação e aprendizagem e, dessa forma, dão ao fator identidade um papel de enorme relevância. Nessa reconfiguração, a noção de integratividade é proposta como o antecedente principal da motivação e substituída pelo eu.

A partir dos resultados do estudo de 2002, Dörnyei (2005) e Dörnyei & Ushioda (2009) desenvolvem um novo modelo para entender a motivação: o “*Modelo de Auto Sistema Motivacional na Segunda Língua*”, o qual é formado por três componentes principais: (1) O *eu-ideal* na segunda língua, (2) o *eu-obrigatório* na segunda língua e (3) a experiência de aprendizagem da segunda língua. O *eu-ideal* na segunda língua, como argumentado pelo autor, é o constructo mais importante do Modelo: diz respeito à autoimagem ideal que o aprendiz tem de si mesmo e expressa o desejo (ou a falta dele) de se tornar um falante competente na segunda língua. O *eu-obrigatório* na segunda língua diz respeito aos atributos que o aprendiz julga ter de possuir para que evite resultados negativos em sua aprendizagem. Por fim, o terceiro componente – experiência de aprendizagem da segunda língua — refere-se a fatores situacionais específicos, relacionados ao ambiente de aprendizagem e de experiências (Dörnyei, ibid., p. 106; Kormos e Csizér, ibid., p. 331).

O modelo proposto por Dörnyei (ibid.) também se ampara no trabalho de Higgins (1987), o qual sugere que a motivação resulta do desejo do indivíduo em diminuir a discrepância entre o seu *eu-ideal* (i.e., o que o indivíduo gostaria de se tornar) e seu *eu-real*. A motivação também resulta do desejo que o indivíduo tem de diminuir a distância entre o seu *eu-real* e o seu *eu-obrigatório* (ou seja, a percepção que temos sobre o que os outros esperam que nos tornemos).

O componente *eu-ideal*, no modelo de Dörnyei, inclui a dimensão integratividade, que é proposta como parte da motivação integrativa no modelo de Gardner (2001, por exemplo). Em Gardner (ibid.), a dimensão integratividade engloba a orientação integrativa, o interesse pela segunda língua e as atitudes em relação à comunidade falante da segunda língua, inclusive o interesse, por parte do aprendiz, de interagir socialmente com os membros de outros grupos linguísticos (Dörnyei, ibid., p. 68). No modelo proposto por Dörnyei (2005), o aprendiz se imagina por se assemelhar a um determinado falante, buscando superar suas dificuldades a fim de alcançar seu objetivo.

Neste subitem, discuti sobre os estudos elaborados por Dörnyei e suas relações aos níveis de aprendizagem da língua inglesa. Acredito que, para as teorias motivacionais explicitadas aqui, é necessário considerar que o desejo do aluno pelo desenvolvimento de sua competência na LI se constitui como um fator importante na aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que no estudo de Dörnyei & Ushioda (2009), eles incorporam a questão de teorias sobre identidade social e a noção de investimento de Norton (2000), a qual apresento no subitem a seguir.

2.2.3. Motivação e Visão

Nesta subseção, discorro sobre a relação entre os termos motivação e visão. Dörnyei & Kubanyiova (2014) entendem visão como uma força motivacional de alta ordem, que é apropriada para explicar a motivação de dominar uma segunda língua em longo prazo e, muitas vezes, ao longo da vida.

Enquanto a realidade do dia a dia de experiências de aprendizagem na segunda língua são funções de múltiplos fatores relacionados com diversos aspectos do ambiente de aprendizagem ou da vida pessoal do aluno, o conceito de visão, para esses autores, oferece uma persistência de que é necessário aprender o idioma para uma realização no futuro.

Dörnyei & Kubanyiova (2014) acreditam que a visão relacionada ao que os aprendizes gostariam de se tornar como os usuários de segunda língua parece ser um dos indicadores mais confiáveis de seu esforço em longo prazo. O entendimento do conceito de visão está atrelado à ênfase sobre o desejo do aluno de se aproximar de

um estado futuro preferido, o tipo de eu ideal, uma linguagem que o aluno pode imaginar para ele. Para Dörnyei & Kubanyiova (2014), é essa natureza direcional da visão, a atração em direção a um estado futuro imaginado, que faz esse conceito útil no contexto de motivação humana, porque o aprendiz visionário apresenta potencial para se mover na direção futura preferencial, ou seja, para mudar, a fim de adequar o futuro.

Falout (2013) afirma que a teoria dos “possíveis eus” na segunda língua, relacionada com um autossistema motivacional, implica utilizar de uma pedagogia de imagens automotivacionais. Estas imagens de estudos de segunda língua podem auxiliar no processo de aprendizagem com uma apreciação mais completa e mais ampla da perspectiva da língua inglesa através de retrospectão e prospecção. Dessa forma, a prospecção dos possíveis eus de alunos de segunda língua apresenta uma imagem dos alunos muito maior do que simplesmente aprender um idioma; vale também para as lições da vida.

Prospecção envolve o pensamento de como o aluno pode se sentir em uma situação futura. Não é porque não está realmente enfrentando uma dada situação que o aluno não poderá previamente se sentir no futuro. A prospecção, portanto, pode limitar sua preparação para eventos futuros.

Neste último subitem, apresentei o conceito de visão nos estudos de motivação. Em síntese, é a natureza de projeção da visão que gera uma força direcional no sentido de um estado futuro imaginado. Para Dörnyei & Kubanyiova (2014), é essa força direcional que faz o conceito útil no contexto de motivação humana, porque, se o alvo visionário for atraente, este mobiliza a motivação, de modo a mover-se na direção do futuro desejado.

Neste tópico, discorri sobre a motivação e o ensino de línguas, inicialmente. Feito isso, descrevi os estudos de Dörnyei e, por fim, comentei sobre o conceito de visão e motivação de língua inglesa. Durante este tópico, diversas vezes, foi comentado sobre a possibilidade de se imaginar e de forças que levam o aprendiz a se imaginar em situações futuras diante de suas motivações iniciais, pois, quando os alunos investem na aprendizagem de uma língua estrangeira, eles estão fazendo um investimento em suas identidades. Apresento, no tópico a seguir, o tema identidade.

2.3. Identidades, investimento e aprendizagem de línguas

O conceito de identidade tem sido amplamente discutido na LA, no Brasil, com os estudos de Mastrella-de-Andrade (2011; 2007;), Moita Lopes (2002) e Bohn (2005), Penna (2002), Silva (2000) e internacionalmente com as pesquisas de Giddens (1990), Norton (1997; 2000), Hall (2003), Block (2009), Toohey (2002), Schwieter (2013), Harvey (2013) entre outros. Por delimitações de espaço e tempo, apresentamos brevemente os estudos de Moita Lopes (2002) e Bohn (2005). As identidades que uma mesma pessoa constrói são múltiplas, contraditórias, inacabadas, em processo e se atualizam nos discursos de que essas pessoas participam na interação com interlocutores reais e concretos, imersos/as em eventos discursivos, nos quais se posicionam assimetricamente, diz Moita Lopes (2002).

Moita Lopes (2002) declara que “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas” (p.38). Daí seu interesse em analisar macrocenas e microcenas de uma aula, onde a diferença e a identidade de raça são abordadas, a partir de narrativas sobre o tema. O autor observa que esses conceitos são banalizados e naturalizados pela professora em questão, a qual deixa escapar a oportunidade de ensinar como nos constituímos e constituímos o mundo a nossa volta, inserido em práticas sociodiscursivas, inscritas na história e na cultura, pela identidade e pela alteridade. Isso explica sua defesa da necessidade de os currículos de programas de formação de professores incluírem essas questões cruciais para o desempenho da função docente, que implica o desenvolvimento de mentes e subjetividades para o exercício da cidadania e desconstrução das desigualdades sociais. Moita Lopes (2002) afirma que do mesmo modo que as identidades sociais são descritas e construídas no discurso, elas podem ser (re)construídas também via discurso, se trazidas para o centro das aulas de línguas, onde alunos e alunas aprendem a construir significados sobre as identidades.

Apontando que o discurso da escola é importante para ler e redimensionar como as pessoas vivenciam suas identidades, vez que é nesse espaço que elas constroem suas concepções sobre si mesmas, sobre os outros, sobre as relações

sociais, sobre o mundo a sua volta, destaca que a aula de línguas é, nesse contexto, o principal lócus, onde elas emergem, revelam-se, reconstróem-se, desde que as intervenções docentes sejam adequadas e apropriadas a cada situação discursiva em que essas identidades são abordadas.

A escola, enquanto instituição social encarregada da produção e difusão de conhecimentos, precisa incorporar essas discussões que já se travam na sociedade, e o autor fornece os argumentos e os caminhos por onde seguir para engendrar relações sociais mais justas, pautadas no respeito às diferenças, sobretudo as que analisam, e discute, de forma impecável, em mais esta obra.

Bohn (2005) relata sobre a dificuldade de o ser humano descrever a respeito dele mesmo. Segundo o autor, “precisamos esquivar-nos pelos contornos de nossas próprias definições para interpretarmos as figuras que os olhares alheios traçam e imprimem de nosso eu” (p.169). Segundo Bohn (2005), esse eu é sempre relacional e é feito daquilo que os outros não são. Após essa colocação, Bohn define identidade como: “... a identidade se registra como aquilo que ela não é. Por isso pode-se afirmar que a identidade é marcada pela diferença” (p. 169).

Bohn, com base em Derrida⁶, descreve uma dicotomia quando afirma que as identidades se instauram no jogo do diferente e do mesmo. Para explicar tal dicotomia, o autor faz uso do mundo do simbólico, do signo, no semiótico, de Bakhtin. O autor ainda difere sobre a noção essencialista e não essencialista das identidades. Segundo Bohn, aceita-se, normalmente, nos traços identitários, a noção de sexualidade, de gênero, de etnia, de adolescência, mas mesmo esses traços são profundamente marcados por culturalidades. Por isso que as identidades são, talvez, fluidas (Bohn 2005, apud Bauman, 1999; 2001) líquidas, mutantes, ainda que a fluidez, em geral, não seja compatível com os projetos políticos que precisam hierarquizar e categorizar (p. 170-171).

Bohn (2005:100) afirma que as identidades se constituem de várias vozes, tais como:

⁶ Derrida afirma que nenhum significado conduz somente a si mesmo. As palavras não possuem um único sentido. DERRIDA, J. Posições. (1972c). Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

De acordo com Bohn, é dentro dessa fluidez que brotam as crises de identidade.

Aprender uma segunda língua é também um processo de construção de identidades. Norton (2000) define identidade "como o modo como uma pessoa compreende o seu relacionamento com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro". Entretanto, as identidades não podem ser caracterizadas como uma experiência unificada de pertencimento, mas sim como uma matriz de vários membros em uma dimensão fractal. Norton (2013) afirma que a relevância da pesquisa sobre identidades na aprendizagem de uma segunda língua pode ser definida em cinco tópicos, a saber:

- a) visão binária da teoria em identidades;
- b) as relações de poder ;
- c) identidade, práticas e recursos são mutuamente constitutivos;
- d) a noção de investimento em relação à motivação para a aprendizagem de uma segunda língua;
- e) pesquisas sobre comunidade imaginadas e identidades imaginárias.

Para Norton (2013), os alunos podem ser definidos como motivados ou desmotivados, introvertidos ou extrovertidos, tímidos ou desinibidos. A identidade deve considerar os fatores afetivos, pois esses são construídos em relações de poder, mudando através do tempo e espaço e coexistindo em formas contraditórias dentro de um único indivíduo. Dessa forma, Norton afirma que as relações de poder podem

afetar o acesso dos alunos à comunidade da língua-alvo. De acordo com a pesquisadora, os estudos da pesquisa em identidade devem preocupar-se com as oportunidades para a prática da conversação, leitura e escrita, que são socialmente estruturadas em locais formais e informais de aprendizagem de línguas. Norton acredita que a identidade é influenciada pelas práticas comuns, como as que ocorrem em casa, nas escolas e nos locais de trabalho.

Norton (2013) define investimento como uma construção complexa da relação entre a identidade do aluno de línguas e o compromisso da aprendizagem. Norton afirma que o aluno pode ser altamente motivado para aprender línguas, mas pode, no entanto, possuir pouco investimento em práticas de linguagem de uma determinada sala de aula ou comunidade. Entretanto, um aluno que investe em um determinado conjunto de práticas de linguagem pode ser um aprendiz de língua mais motivado. Norton argumenta que uma comunidade imaginada assume uma identidade imaginária, e o investimento do aluno pode ser compreendido dentro desse contexto.

Norton (2000) desenvolveu a construção de "investimento" para complementar as construções de motivação no campo da aprendizagem de línguas e ensino. Sobre o desejo que o aprendiz tem de apropriar-se de uma língua estrangeira, Norton (2000) chama-o de investimento:

[...] investimento é o compromisso que os alunos de línguas têm em relação a aprender uma língua estrangeira. Esse compromisso está relacionado a identidades sociais que esses sujeitos tentam construir para si mesmos, como aprendizes (NORTON, 2000, p. 10-11).

Para Norton (2000), quando alunos buscam investir na aprendizagem de uma língua estrangeira, eles o fazem com a compreensão de que irão adquirir maior gama de recursos materiais e simbólicos que, por sua vez, aumentarão o valor do capital cultural desses indivíduos. De acordo com a autora, o investimento está associado a uma relação que o aprendiz constrói com a língua (nesse caso, a língua inglesa), uma relação social e histórica que envolve os desejos dos aprendizes em querer aprender esse idioma e praticá-lo (NORTON, 2000, p. 10). É por isso que não se pode

desvincular a aprendizagem de uma língua estrangeira de um contexto social mais amplo, no qual questões de outras ordens tendem a influenciar esse processo.

A construção do investimento oferece uma maneira de entender variável dos alunos deseja se envolver em práticas de interação e comunitários sociais. Inspirado pelo trabalho de Bourdieu (1977, 1984, 1991), Norton (2000) sinaliza uma relação entre o social e o histórico, aliado construído pelos alunos para a aprendizagem da língua-alvo e de seus desejos ambivalentes de aprender e praticar.

Norton (2000) afirma que, se os alunos investirem na língua-alvo, eles farão isso com o entendimento de que eles vão adquirir uma gama mais ampla de recursos simbólicos (idioma, educação, amizade) e recursos materiais (bens de capital, bens imobiliários, dinheiro), que, por sua vez, aumentarão o valor de seu capital cultural e poder social.

Para Norton (2000), existe uma relação integral entre investimento e identidade. Além disso, a autora afirma que, embora a motivação possa ser vista como construção psicológica (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Ushioda, 2009), o investimento deve ser visto dentro de uma estrutura sociológica. Ela procura fazer uma ligação entre o desejo e o empenho do aluno para aprender uma língua e sua identidade complexa e em mudança.

O desejo pela apropriação da língua inglesa como língua estrangeira por parte de aprendizes de línguas, de acordo com Mastrella (2007), “é desejo por identidade, por reconhecimento social, por valorização requerida e ansiada por sujeitos que se veem e se sentem de certa maneira excluídos de um processo de aproximação efetiva com essa nova língua” (MASTRELLA, 2007, p. 292). Em outras palavras, o desejo do aprendiz de adquirir uma língua estrangeira está associado ao desejo de querer construir para si uma identidade de maior reconhecimento social. Dessa forma, Mastrella-de-Andrade observa que há uma indissociabilidade entre desejos simbólicos e materiais, ou seja, as aspirações sociais são inseparáveis das aspirações.

2.3.1. Comunidades imaginadas

De acordo com Oliveira e Paiva (2011), o termo comunidade imaginada foi cunhado por Anderson (2006) ao definir o conceito de nação. Para ele, nação “é uma comunidade política imaginada” (p. 6), e a língua é uma forma de se obter esse senso de comunidade. Ele argumenta que é imaginada, pois, mesmo na menor nação do mundo, seus membros nunca conhecerão todos os outros membros ou mesmo ouvir falar deles.

O termo foi apropriado pela LA e definido por Kanno & Norton (2003, p.241): “Comunidades imaginadas se refere a grupos de pessoas que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com que nos conectamos pelo poder da imaginação”. Quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira, como já nos lembrava Norton (2001), os aprendizes não ficam restritos à escola, e suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da sala de aula. Ela acrescenta que, “diferentes aprendizes tem diferentes comunidades imaginadas, e que elas são mais bem compreendidas no contexto do investimento individual na língua-alvo e nas condições sob as quais ele ou ela fala ou pratica a língua” (p. 165). As comunidades imaginadas são fontes de motivação, agência e investimento na aprendizagem da língua, como enfatizam Pavlenko e Norton (2007).

Murphey, Jin e Li-Chin (2005) sugerem que há pelo menos três formas de um aprendiz imaginar comunidades:

- (1) Imaginar comunidades existentes de forma semelhante à imaginação do que é uma nação, como propõe Anderson (1996);
- (2) Fazer uma projeção para o futuro e imaginar comunidades distantes, às quais esperam pertencer;
- (3) Comparar comunidades imaginadas passadas como comunidades imaginadas do presente.

Para os autores, esses três conceitos se constroem e se constituem em conjunto, visto que eles acreditam que, se um aluno almeja se tornar um membro de determinada comunidade e construir sua identidade de membro, ele, então, “investe energia e tempo” para aprender as práticas típicas dos membros mais antigos daquela

comunidade. Para os autores, os estudantes podem imaginar “comunidades do presente”, “comunidades futuras” das quais eles aspiram participar e “comunidades do passado”.

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que conduziu esta dissertação. Inicialmente, discorri sobre as crenças de aprendizagem de línguas em escolas regulares por parte dos alunos, através do uso da língua estrangeira. Em seguida, descrevi a concepção de motivação adotada neste trabalho, ressaltando a motivação para aprendizagem da segunda língua, o modelo motivacional e a visão. Posteriormente, apresentei os estudos de identidade adotados neste trabalho, tendo como referência os estudos de identidades e aprendizagem de línguas e identidades relacionadas com investimento e comunidades imaginadas. No próximo capítulo, relato sobre o delineamento da metodologia para desenvolvimento este estudo.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia da pesquisa. Ele está dividido em três seções. Na primeira seção, discorro sobre a natureza da pesquisa, os procedimentos para entrada em campo, o contexto e participantes envolvidos; na segunda, descrevo os procedimentos para coleta de dados; e, por último, explico os procedimentos de análise dos dados.

3.1. Contexto e Participantes

Nesta seção, descrevo a natureza da pesquisa, os procedimentos éticos para a entrada de campo, a escola e os participantes.

3.1.1. Natureza da Pesquisa

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa. Vieira-Abrahão (2006) afirma que a pesquisa qualitativa é contextualizada e realizada no âmbito natural dos participantes. De acordo com a autora, na pesquisa qualitativa, o foco está no processo, ou seja, a pesquisa é realizada no contexto em que os participantes estão situados.

Patton (1990) afirma que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que precisa ser revelado. De acordo com o autor, a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Nesse sentido, este estudo caracteriza-se como qualitativo, por se tratar de uma investigação com foco nas crenças dos alunos, de suas motivações e identidades a partir de suas perspectivas êmicas.

Dessa forma, essa pesquisa se revela como uma pesquisa de cunho exploratório e descritivo. Não tenho intenção de fazer quaisquer intervenções sobre a

situação estudada, mas sim compreendê-la como um todo e entendê-la da maneira que é construída em seu contexto, oferecendo entendimentos para estudos futuros.

3.1.2. Procedimentos éticos para entrada em campo

O período letivo da escola iniciou-se no dia 04 de fevereiro de 2015. No dia 20, do mesmo mês, procurei pessoalmente a coordenação e direção da escola, pedindo uma reunião para falar sobre a pesquisa. Essa reunião foi marcada para o dia 25 de fevereiro, pela manhã. Ao me encontrar com a coordenação e direção, falei sobre a pesquisa e entreguei o termo de consentimento (apêndice 1, p. 117) para que eu pudesse entrar em sala de aula e conversar com os alunos. Ficou acordado que eu poderia dar início às atividades de pesquisa com os alunos na semana seguinte, afinal eu já tinha certa proximidade com a maioria dos alunos, uma vez que eles foram meus alunos no ano anterior.

No dia 27, levei o termo de consentimento para os pais/responsáveis (apêndice 2, p. 120), o que foi realizado. Nesse dia, estavam presentes os 33 alunos. Após entregar e ler os documentos, todos os participantes concordaram em participar da pesquisa. Expliquei para os alunos que poderiam participar da pesquisa aqueles cujos pais/responsáveis assinassem o termo de consentimento e que suas identidades seriam preservadas. Todos os alunos entregaram o termo assinado por seus pais.

3.1.3. A Escola

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada, localizada no interior da Zona da Mata Mineira, onde atuei como professora de inglês de seis turmas do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano) e três do Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano). Obtive a autorização da escola e dos pais. A escolha da escola se deu por ser a escola onde eu trabalho, já que eu queria realizar este trabalho com meus alunos, uma vez que, no ano anterior, essa turma queixava-se bastante sobre a aprendizagem de inglês.

A escola tem 87 anos e pertence à rede de educação privada com identidade católica confessional, que se estende em outras cidades do Brasil. Ela organiza-se nos segmentos de Educação Infantil ao Ensino Médio, em ciclos. São 33 professores contratados, duas coordenadoras pedagógicas e, em média, 584 alunos matriculados.

A escola é muito ampla, com boas instalações e com 22 salas de aula. Há uma capela católica, duas quadras poliesportivas com piscina, uma quadra de peteca, dois pátios grandes, para o intervalo, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma área de recreação infantil e um auditório. A sala dos professores é espaçosa e bem organizada, com computador, uma grande mesa com cadeiras, para os professores, e armários onde eles podem guardar os seus pertences. A escola tem uma extensa biblioteca com TV, DVD, data-show e retroprojektor, para a prática de diferentes aulas. Há também refeitório e cantina. As salas de aula são divididas de acordo com as séries e são multimídias, com lousas digitais. No primeiro andar, localiza-se o segmento da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, no segundo andar, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os alunos possuem aulas de língua inglesa de 50 minutos, duas vezes por semana. A sala de aula da turma participante é grande, quadrada, com quatro grandes janelas/persianas que funcionam bem, além de três ventiladores, proporcionando uma boa ventilação e luminosidade. São seis filas de seis carteiras que ficam umas atrás da outras, mas que permitem uma visão razoável para os alunos. Contudo, não há muito espaço para os professores circularem entre as carteiras. A sala é bem equipada, com lousa digital, caixas de som, quadro branco e uma mesa do professor.

3.1.4. Os participantes

Foram convidados a participar da coleta da pesquisa os alunos do segundo ano do Ensino Médio, totalizando 33 participantes. A maioria dos alunos é, em média, participativa, faz perguntas e geralmente mostra interesse. Eles parecem acreditar que é importante aprender uma língua estrangeira. A escolha pela turma do segundo ano ocorreu devido a esta ser uma turma para a qual eu já havia lecionado no ano anterior, e pelo fato de os alunos acreditarem ser difícil aprender a língua

inglesa na escola regular e também por se queixarem sobre suas trajetórias de aprendizagem. Eles afirmavam que haviam aprendido apenas o verbo ‘to be’.

A tabela 1 traz o perfil básico de todos os participantes (pseudônimos escolhidos por eles), idade do primeiro contato com a língua inglesa e tipo de escola que estudavam. A maioria dos participantes tem 15 ou 16 anos. Do total dos participantes, todos tiveram contato com a língua inglesa anteriormente ao Ensino Médio, em diferentes contextos, tais como cursos livres, aulas particulares, escola pública e particular.

Tabela 1: Perfil dos Participantes

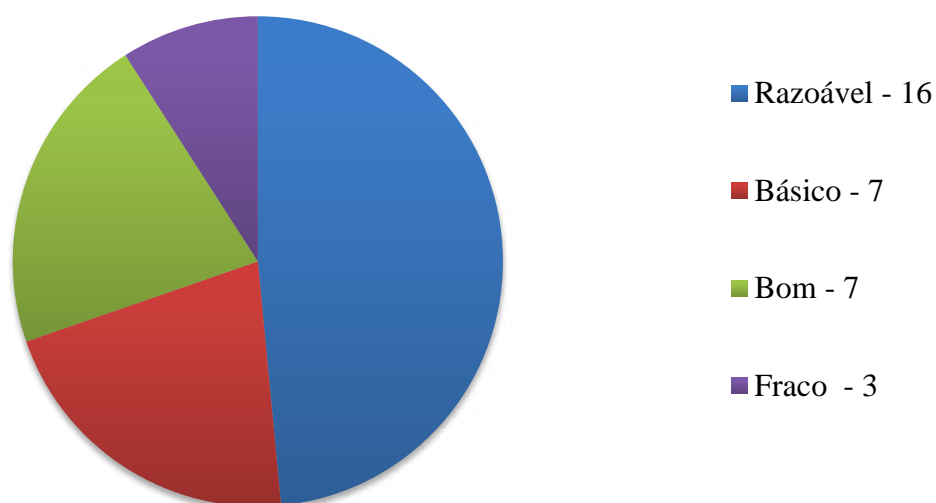
Participantes	Idade – 1º contato com a LI	Tipos de Escola dos 1ºs contatos
5 - (<i>Clara</i> ⁷ , <i>Lúcia</i> , Luan, Marcelo e Sérgio).	11 anos (6ºE.F. II)	Pública
9 - (<i>Ana</i> , Cirilo, Isabela, Isadora, José, Maria, Milena, <i>Rafael</i> e Tomás).	11 anos (6ºE.F.II)	Particular
17 - (<i>Aurora</i> , Carlos, Catarina, Fábio, Francisco, <i>Gisele</i> , <i>Jade</i> , João, Lívia, Luma, <i>Manuela</i> , Mari, Melissa, <i>Ned</i> , <i>Phil</i> , Roberto e Tadeu).	6 anos (1ºE.F. I)	Particular
2 - (<i>Diana e Lisa</i>)	3 anos	Particular
Participante	Aula Particular	Curso Livre
	3	10

⁷ Os nomes dos participantes que estão em negrito e itálicos são dos alunos que participaram da entrevista, os demais participantes contribuíram com os questionários, narrativas e entrevista.

Analisando a Tabela 1, percebe-se que a maioria dos alunos (17) teve o primeiro contato com a língua inglesa no Ensino Fundamental I, no primeiro ano, aos seis anos de idade, na rede particular. Os demais participantes (14) tiveram o primeiro contato no Ensino Fundamental II, aos onze anos de idade, e duas participantes o tiveram em cursos livres, aos três anos de idade. Além do contato com a língua inglesa durante a fase escolar, 30% dos alunos trazem a experiência de aprender a língua inglesa em cursos livres. Os primeiros contatos com a língua inglesa foram marcados com diferentes tipos de experiência: pais, professores motivados, aprendizagem significativa, professores com pouco conhecimento e medo do novo idioma.

Analisando a tabela 1, percebo que os participantes estudaram a língua inglesa, em média, por dez anos. Tendo todo esse tempo de estudo da língua, como será que esses alunos se autoavaliam em relação à sua proficiência linguística? O Gráfico 1 traz um resumo de suas respostas:

Gráfico 1 - Avaliação em relação ao conhecimento de Língua Inglesa



Surpreendentemente, a maioria dos alunos acredita ter um conhecimento razoável de língua inglesa, e a somatória de alunos que acredita ter um conhecimento básico e bom também é significativo, uma vez que isso pode nos trazer informações sobre como eles acreditam que deveria ser o conhecimento de alunos de língua inglesa das escolas regulares. Ressalto que apenas três participantes acreditam ter um conhecimento fraco da língua.

3.2. Instrumento de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: dois questionários abertos, sendo um questionário pessoal e o outro em relação às crenças, motivações e identidades dos alunos em inclusão à aprendizagem de língua inglesa. Além dos questionários aplicados, utilizei narrativas escritas e visuais, uma entrevista e notas de campo. Todos os dados foram coletados em 2015. A tabela 2 traz um resumo desses instrumentos, as datas em que foram aplicados e recolhidos e os objetivos de cada instrumento de coleta de dados.

Tabela 2: Data de entrega e coleta dos instrumentos e seus objetivos:

Instrumentos de coleta de dados	Data da entrega para os participantes	Data da entrega para a pesquisadora	Objetivos
Questionário dados pessoais (Q1)	06/03/2015	15/03/2015	Traçar o perfil dos alunos de língua inglesa da turma do segundo ano.
Questionário crenças, motivações e identidades (Q2)	30/03/2015	10/04/2015	Identificar as motivações dos alunos para aprender e usar a língua inglesa dentro e fora da sala de aula, além dos planos após o ensino médio. Identificar suas crenças e trajetórias em relação à aprendizagem da língua inglesa
Narrativa escrita (N)	27/04/2015	15/05/2015	Identificar as crenças de aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio na escola e fora dela, além da trajetória de aprendizagem da língua.
Narrativa visual (NV)	25/05/2015	08/06/2015	Desenhar uma imagem de si mesmo em relação à língua inglesa: “Como me vejo como um aprendiz de Inglês como língua estrangeira”. Ferramenta para o estabelecimento das comunidades imaginadas, motivações e crenças dos participantes.
Entrevista (E)	30/06/2015; 01/07/2015; 02/07/2015	-	Esclarecer e tornar mais evidente quais as crenças dos alunos em relação à motivação e aprendizagem de língua inglesa, além da identificação com a língua inglesa.

Patton (1990) afirma que a triangulação na pesquisa qualitativa é feita pela combinação de diferentes tipos de instrumentos, teorias ou dados, incluindo várias perspectivas. Vieira-Abrahão (2006) afirma que nenhum instrumento de investigação é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. Obviamente, se existem diferentes instrumentos é exatamente porque cada um deles permite explorar algum detalhe diferente e importante, pois todos apresentam vantagens e desvantagens. Nas subseções seguintes, descrevo cada instrumento, separadamente.

3.2.1. Questionários

De acordo com Dörnyei (2003), o questionário é uma forma sistemática de coletar dados, que pode ser definido como qualquer instrumento que apresenta aos respondentes uma série de perguntas ou afirmações para as quais eles devem reagir tanto escrevendo suas respostas quanto as selecionando entre as várias opções⁸ (Brown³ 2001, p. 6, *apud* DÖRNYEI, 2003, p. 6). Eles podem ser abertos, semiabertos ou fechados.

Neste estudo, foram aplicados dois questionários abertos. Inicialmente, os participantes responderam a um questionário pessoal (apêndice 3, p. 123), com o intuito de traçar um perfil de cada participante. Em um segundo momento, responderam outro questionário (apêndice 4, p.125), com o propósito de identificar crenças e motivações acerca do processo de aprender a língua inglesa. Os dados coletados nessa etapa foram analisados e, posteriormente, estudados com um maior aprofundamento por meio dos demais métodos.

3.2.2. Narrativas

Nesta seção, discorro sobre narrativas escritas e visuais.

⁸ (Tradução e adaptação de: —Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing our their answers or selecting from among existing answersl (BROWN, 2001, p. 6 *apud* DÖRNYEI, 2003, p. 6)

3.2.2.1. Narrativas Escritas

Como apontado por vários pesquisadores (por exemplo, Cotterall, 2008; Kalaja, Menezes e Barcelos, 2008), as narrativas produzidas por aprendizes de segunda língua podem ser de grande valor para a compreensão dos processos de aprendizagem. Pavlenko (2007) sugere que as narrativas autobiográficas trazem três contribuições importantes. Primeiro, elas nos permitem ter uma visão do mundo privado de cada pessoa, permitindo abordar a singularidade dos participantes, o que não é possível por meio de pesquisas experimentais. Segundo, as narrativas dão saliência às relações novas entre vários processos de aprendizagem e vários fenômenos, o que pode nos apontar futuros caminhos para pesquisa. Finalmente, as narrativas são fontes ricas de informação para estudos de natureza sociolinguística, inclusive aqueles históricos e diacrônicos, principalmente em contextos em que outras fontes são escassas.

Da mesma forma, Cotterall (2008, p. 127) sugere que as narrativas partem do princípio de que os aprendizes são indivíduos completos e complexos, permitindo que eles se apresentem em toda a sua imprecisão e idiosincrasia. Assim, como complemento do questionário sobre motivação, optamos pelo uso de narrativas autobiográficas, por elas serem uma janela através da qual podemos observar o mundo interior do aprendiz e, dessa forma, obter melhor compreensão da relação entre esse complexo fator e questões de identidade. Oxford (2013) afirma que as narrativas de alunos podem elucidar as diversas identidades e ancorá-las no tempo.

Os participantes escreveram uma narrativa (vide apêndice 05, p. 127) sobre como foi o desenvolvimento na formação escolar, suas dificuldades, crenças e motivação, bem como suas experiências de aprendizagem, a partir do contato com a realidade das escolas. Além dessas questões, eles escreveram também sobre como se imaginam usando a língua inglesa, a quais comunidades imaginadas eles poderiam pertencer e como se enxergam como alunos de língua inglesa.

3.2.2.2. Narrativas Visuais

A narrativa visual é um processo intencional ativo e reflexivo, no qual pesquisadores e participantes exploram e fazem sentido da experiência visual narrativamente. Benson (2013) afirma que a narrativa visual difere de pessoa para pessoa, já que cada um sofre, age e reage de forma diferente. Cada um tem um "ângulo de visão" diferente que toca em um mundo comum. Esse ângulo de visão é um componente importante da investigação da narrativa visual.

Kalaja (2015) afirma que a narrativa visual é um instrumento de coleta de dados de cunho reflexivo, que auxilia pesquisadores e participantes a explorarem e construir um sentido da experiência visual, narrativamente. As narrativas visuais permitem trabalhar a partir de uma posição em que a experiência é uma interação contínua indivisível e que inclui pensamentos, sentimentos, ações e crenças.

De acordo com Kalaja, Alanen & Dufva (2008), desenhos ou outras formas visuais como fotografias têm sido utilizadas como uma ferramenta de pesquisa no estudo da aprendizagem de línguas ou de ensino (Menezes, 2008; Nikula & Huhta, 2008). Kalaja et al (2008) afirmam que as narrativas visuais agem como os instrumentos de mediação, já que os desenhos poderão dar pistas sobre como os alunos veem a si mesmos como aprendizes, bem como sobre suas crenças sobre aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao utilizar os desenhos para investigar o processo de aprendizagem da segunda língua, Kalaja et al (2008) acreditam que os estudantes consideram importante a relação de si mesmos como aprendizes da língua. O desenho é uma ferramenta importante utilizada nesse processo de investigação, ao permitir que os participantes tenham oportunidade de mostrar quais são as representações, os eventos e as pessoas que eles têm usado ou ainda estão usando no processo de aprendizagem de inglês. Kalaja et al (2008) consideram esses desenhos como um tipo de narrativa visual contadas pelos participantes da atividade de aprendizagem.

Sendo assim, a narrativa visual foi utilizada na intenção de reforçar e conhecer a opinião dos participantes mediante ao que foi solicitado a desenhar. Nas narrativas visuais, tive a oportunidade de perceber as questões relacionadas às

crenças, motivações e identidades dos participantes. As narrativas visuais foram feitas nas casas dos participantes. As instruções para elas encontram-se no apêndice 6, p. 128.

3.2.3. Entrevistas

Vieira-Abrahão (2006) afirma que a entrevista é um instrumento de pesquisa constituído por perguntas, geralmente realizado em interações face a face. Elas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas ou livres. Nesta pesquisa, empreguei o segundo tipo, ou seja, semiestruturada. Esta, apesar de possuir uma estrutura geral, permite certa flexibilidade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). Conforme esclarece Vieira-Abrahão (ibidem),

[...] neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador.

De acordo com Ushioda (2001), os métodos qualitativos podem ser particularmente apropriados para explorar conceitos de motivação, como dinâmicas multifacetadas e enraizadas em um contexto particular. Dessa forma, senti que uma entrevista seria adequada para permitir aos participantes contar as suas experiências de acordo com suas próprias narrativas e contextos.

O objetivo da entrevista semiestruturada (vide roteiro no apêndice 7, p. 129) foi conversar com os alunos a fim de identificar suas crenças, motivações sobre aprendizagem de línguas, bem como compreender aspectos de suas identidades de aprendizes. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão dos participantes, transcritas e analisadas e, em média, duraram entre quinze e quarenta e cinco minutos (vide transcrição no anexo 1, p. 132). A transcrição foi feita a partir das gravações em forma de áudio para o Word. Utilizei também o aplicativo *Dragon Dictation*, que é uma aplicação de reconhecimento de voz que permite falar e ouvir instantaneamente seu texto.

3.3. Análise de Dados

Patton (1990, p. 371), afirma que o desafio da pesquisa qualitativa é dar sentido a uma grande quantidade de dados, bem como a redução “do volume de informação” e a identificação “de padrões significativos” para o desenvolvimento da argumentação pelo pesquisador. Para Patton (1990), a análise é o processo de ordenação dos dados, organizando-os em padrões, categorias e unidades básicas, descritivas. A interpretação envolve a atribuição de significado à análise, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas.

A análise de dados teve como objetivo identificar as crenças, motivações e identidades de alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular e possíveis relações destas com suas identidades de usuários de língua inglesa.

Ao finalizar a coleta dos dados desta pesquisa, foram feitas análises de todas as informações provindas de todos os instrumentos utilizados. Primeiramente, procurei reduzir os dados por meio de notas em forma de frases curtas, ideias-chaves e conceitos, focalizando a atenção nas palavras usadas pelos participantes (CRESWELL, 1998; PATTON, 1990). No segundo momento, codifiquei os dados através da classificação das unidades significantes (LINCOLN e GUBA, 1985) e do exame das afirmações de alunos, referentes às suas crenças sobre diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem de inglês, e a relação entre as crenças e motivações. Por fim, realizei um agrupamento de unidades similares em categorias que foram revisadas repetidamente. Consequentemente, utilizei de excertos de todas as fontes de dados para descrever, interpretar, dar suporte e discutir o tema encontrado. Dessa forma, realizei a triangulação dos dados através de diferentes instrumentos utilizados, contribuindo, assim, para maior confiabilidade na descrição das categorias encontradas.

Finalizadas as descrições e detalhamento dos percursos metodológicos empregados neste estudo, início, no capítulo que se segue, a apresentação e discussão dos resultados.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento os resultados obtidos por meio das narrativas escritas e visuais, entrevista e questionários realizados com os participantes. Ele está dividido em cinco partes. Na primeira parte, discorro sobre as crenças para aprender a (LI) dentro e fora da escola, bem como sobre as crenças acerca dos objetivos para se aprender LI. Na segunda, descrevo as motivações e desmotivações dos participantes para aprender a LI e usá-la fora da sala de aula. Na terceira parte, discuto sobre as identidades que os alunos constroem em relação à aprendizagem de LI. Na quarta parte, discuto sobre a quais comunidades imaginadas eles se veem pertencendo após o EM e como a LI poderá ajudá-los nessa escolha. Na última parte, discorro sobre a relação entre as crenças, motivações e identidades dos participantes.

4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI

Nessa seção, apresento as crenças dos alunos em relação à LI. A análise e a triangulação dos dados permitiu identificar as crenças dos alunos em relação ao papel da gramática, ao papel do aluno e do professor, aos objetivos para se aprender inglês e aos lugares de se aprender inglês (na escola e fora da escola, no curso de inglês e no país da língua-alvo). Discuto a respeito de cada uma dessas crenças nos parágrafos a seguir, tendo como pano de fundo suas trajetórias de aprendizagem escolar com a LI, passando pelo EF e EM. Conforme discutido anteriormente no referencial teórico, as crenças estão relacionadas às nossas experiências pessoais, à nossa interação com o mundo exterior e com as outras pessoas (BARCELOS, 2011). Assim, discorro sobre as experiências que os participantes vivenciaram que podem ter influenciado suas crenças de aprendizagem no EF. Embora esse não seja um dos objetivos de pesquisa, acredito que as experiências podem fornecer detalhes para compreender melhor as crenças, motivações, comunidades imaginadas e identidades dos participantes. Destaco também que nesse estudo compreendo experiências como parte da trajetória de crenças de aprendizagem dos alunos, e não como o conceito de

experiências discutido por Miccoli ⁹ (1997, 2004, 2010), uma vez que não adotei o termo no referencial teórico do presente estudo. Acredito que, ao delinear suas crenças de forma contextual, seja possível compreender as imagens por eles trazidas sobre o processo de aprendizagem de LI.

Papel da gramática

Os participantes parecem ter tido uma experiência positiva em relação à aprendizagem de LI no EF, e isso pode ter influenciado suas crenças em relação ao papel da gramática. A gramática sempre esteve presente em seus comentários sobre as experiências no EF e EM, sendo vista como positiva naquele e negativa neste. Ned e Ana, por exemplo, veem a experiência no EF como positiva, uma vez que aprenderam muitas coisas:

Excerto 01:

No Ensino Fundamental, aprendemos verbo to be, presente, passado, futuro... muitas coisas. Eu gostava das aulas, já que sempre aprendia coisas novas, (Ana, N).

Excerto 02:

Eu comecei a estudar inglês no segundo ano do ensino fundamental, há dez anos. Foi nessa época que tive os primeiros contatos com o idioma. As aulas eram divertidas e aprendíamos, inicialmente, a pronúncia e a escrita de palavras usuais do dia a dia, (Ned, N).

Percebe-se nesses excertos que os alunos pareciam gostar da aprendizagem no EF ou do ensino de gramática no EF. Ana e Ned parecem valorizar o que foi ensinado e demonstram apreço e importância pelo ensino de gramática e vocabulário. Ambos parecem acreditar que era possível aprender a LI na escola regular.

Essa visão muda um pouco quando comentam sobre as aulas no EM. A princípio, os participantes parecem ver as aulas de gramática com bons olhos, já que acreditam que no EM as aulas são mais úteis em comparação as do EF devido a um maior aprofundamento de conhecimentos. Eles veem a predominância do ensino da

⁹ Miccoli (2010) entende experiências como processos complexos que envolvem circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um contexto específico de interações. Para a autora, uma vez narrada, a experiência demonstra ter se tornado uma situação singular para quem a vivenciou.

gramática no EM, assim como no fundamental, e acreditam que as aulas são mais “aprofundadas”, como se pode perceber no excerto de Gisele:

Excerto 03:

É uma gramática mais aprofundada, que necessita de um conhecimento maior sobre o inglês, principalmente de vocabulário, pois na maioria das vezes, precisamos traduzir a frase para saber o que e onde devemos usar” (Gisele, N).

Para Gisele, a gramática parece ser mais aprofundada, mas somente em relação à tradução. No geral, os alunos acreditam ser possível aprender a LI no EF, assim como também sugeriram os resultados dos estudos de Coelho (2005) e Lima (2011). Outros participantes, entretanto, não comungavam da mesma opinião e criticavam as aulas voltadas para tradução de texto e gramática, qualificando-as como básicas demais e voltadas apenas para a tradução, como se nota no excerto seguinte:

Excerto 04:

O foco torna-se a gramática, o que é triste, pois a maioria das escolas ignoram o listening e o speaking, sendo possível aprender a língua inglesa em cursinhos ou de forma autodidata, (Ned, N).

Ned vê de forma negativa a predominância do ensino de gramática nas aulas de língua, sem foco nas habilidades orais (*speaking* e *listening*). A reflexão de Gisele sobre aprender no EM sugere uma mudança de suas crenças, pois no EF, Gisele e Ned acreditavam ser importante o ensino da gramática. O foco excessivo na gramática parece fazer esses alunos descreditarem no ensino de LI na escola e generalizar esse aspecto para a crença em relação ao lugar de se aprender inglês, comparando com o curso de inglês, em que se aprendem outras habilidades. Pode-se inferir que, para Ned, é importante aprender também outras habilidades e não somente gramática. Assim, também parece acreditar Mari:

Excerto 05:

Hoje, no Ensino Médio vejo o reflexo da falta de base no inglês no Ensino Fundamental. Tenho dificuldade em pronunciar e traduzir textos o que me faz muita falta, já que adoro escutar músicas

internacionais. Vendo isso, percebo o quanto saber falar e entender o inglês é importante, (Mari, N).

Nesse excerto, Mari afirma a importância de saber uma língua estrangeira, mas destaca suas dificuldades em tradução e na pronúncia de palavras. Essa falta de conhecimento a prejudica no lazer, ao ouvir as músicas de que gosta. Em outras palavras, Mari parece reclamar da falta de base e falta de estudar outras habilidades. Ela acredita que isso pode ser a causa das dificuldades que ela sente em usar a língua para algo que ela gosta: músicas. Ela enfatiza a necessidade de saber falar e entender inglês, e não somente a gramática. Outros alunos também enfatizam as dificuldades que sentem por não terem aprendido outras habilidades e como isso traz à tona emoções sobre a língua. Isso será comentado mais adiante.

Papel do aluno e professor

Os alunos parecem ter consciência do papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem, com tarefas bem definidas: ao aluno, cabe ter interesse; ao professor, cabe motivar. Ana e Luma acreditam que o interesse deve partir do aluno. Luma acredita que “o mais necessário é você gostar e ter vontade de aprender”, (*Luma questionário 2, 2015*). Apesar de reconhecer essa tarefa, em outro momento, ao comentar sobre sua experiência no EF, Luma parece reconhecer que naquele momento, não pareceria ter muito interesse:

Excerto 06:

No Ensino Fundamental não sabia exatamente da importância do inglês, então não levava a sério, (Luma N).

Nesse excerto, Luma admite não levar o ensino “a sério”, por não ter consciência da importância do inglês. Lívia, por sua vez, apesar de acreditar que o aluno deve ter interesse, parece atribuir mais importância ao papel do professor: “Dedicação do aluno e do professor. Nós, alunos, precisamos de aulas interessantes, que puxem nossa atenção”, (*Lívia, questionário 2, 2015*). Lívia afirma ser de responsabilidade conjunta dos alunos e dos professores a incumbência para que a aprendizagem realmente ocorra, mas afirma que o professor deve “prender” a atenção dos alunos durante as aulas. Ela parece acreditar no professor como

responsável pela sua motivação. Em outro momento, Lívia retoma o papel do professor:

Excerto 07:

Felizmente, a maioria dos professores de inglês que tive me marcaram positivamente. Todos sempre tiveram um carinho muito grande por mim, como também tive muita admiração, por eles é uma relação mais do que professor-aluno. Mas, eu vou levar comigo dois professores para toda vida, a Laura e o Paulo, como forma de exemplo tanto profissionalmente como pessoalmente, professores que além de passarem as matérias obrigatórias, passam um grande exemplo em todos os sentidos (Lívia, N).

No excerto acima, Lívia parece se sentir motivada pela forma como era tratada por seus professores e por enxergar seus professores como modelos a serem seguidos, muito além de suas profissões. Clara também comenta sobre a motivação dos professores: “O que é necessário é a motivação dos professores para conseguir aprender” (Clara, questionário 2, 2015). Ou seja, para Clara, aprender a LI, é necessário que os professores sejam motivados. Ela parece não atribuir ao aluno o papel de automotivadores, mas acredita que a aprendizagem é de responsabilidade dos professores. Clara comenta mais detalhadamente sobre a motivação do professor:

Excerto 08:

Quando eu estudava nos sétimos e oitavos anos do ensino fundamental, tive uma professora que me marcou muito com seu amplo conhecimento e padrão pela disciplina, toda base que eu tenho de língua inglesa, devo a ela. Ela me motivava, trabalhava a pronúncia, vocabulário, gramática e tradução e me encantava muito o amor que ela tinha para lecionar que me motivou e me marcou demais, pois foi com ela que aprendi tudo o que sei hoje (Clara, N).

No excerto acima, Clara se sente motivada pela professora e pelo seu amor pelo ensino, o que a fez se sentir motivada a aprender a LI. Outros alunos, ao comentarem sobre a experiência de aprendizagem no EF, também parecem enfatizar a importância, muitas vezes, da personalidade ou abordagem do professor para sua aprendizagem, como explica Lúcia:

Excerto 09:

Meu aprendizado no Ensino Fundamental não foi um dos melhores já que além de minha primeira professora não tinha muita base, ela também ficou doente e se aposentou, com isso fiquei meses sem professor, quando conseguiram um novo professor não melhorou em nada porque ele só tocava violão em todas as suas aulas, isso quando não faltava por conta dos shows que fazia com sua banda, (Lúcia, N).

Para Lúcia, a aprendizagem de LI no EF não foi boa devido à falta de um bom professor. Diferentemente de Lúcia, Isabela e Milena apresentam boas experiências de aprendizagem com seus professores:

Excerto 10:

As aulas da professora Laura são bem interessantes. Ela traz músicas atuais, faz trabalhos diferentes e isso faz com que o meu conhecimento sobre a língua aumente cada dia mais (Isabela, N).

Excerto 11:

Uma professora que me marcou muito foi a Laura, com seu modo de ensino. Ela fez que não somente eu, mas todos os meus colegas aprendessem melhor. Ela traz slides, fazendo com que a aula fique mais descontraída, faz batalha de verbo, fazendo com que aprendamos cada vez mais. Cada aula uma novidade, cada novidade um aprendizado (Milena, N).

Nesses dois excertos, fica claro como os alunos ressaltam atividades diferentes e lúdicas na sala de aula, bem como o ambiente descontraído. Para eles, o professor tem um grande papel em “fazer” com que eles aprendam e aumentem seu conhecimento ao utilizar essas técnicas. No geral, esses alunos parecem colocar a responsabilidade de uma boa aprendizagem, ora no interesse deles (ou falta desse), ora no professor, que tem a tarefa de motivá-los para aprender.

Em resumo, conforme a maioria, para aprender a LI, é necessário ter interesse, que deve vir do próprio aluno ou deve ser suscitado pelo professor, com métodos de ensino diferentes. Para aprender inglês é necessário interesse e motivação, mas os alunos também veem o papel do professor como muito importante.

Crenças sobre a importância de se aprender LI

Conforme discutido anteriormente, as crenças estão relacionadas às nossas experiências pessoais, da interação com o mundo exterior e com as outras pessoas (BARCELOS, 2011). A aprendizagem de inglês para 16 alunos da turma do 2º ano do EM, como não podia deixar de ser, está relacionada ao futuro profissional. Tanto nos questionários, quanto nas entrevistas, quanto nas narrativas visuais, os alunos fazem menção ao papel do inglês na sua futura profissão. Os participantes afirmam que a LI poderá ajudar no futuro profissional, uma vez que a LI lhes trará novas oportunidades, como participar de uma vida social ou profissional no inglês. José, por exemplo, afirma que inglês é importante, “para complementação de um currículo e conseqüentemente achar um emprego melhor”, (*José questionário 2,2015*). Para José, a LI poderá ajudá-lo em sua profissão e a conseguir uma vaga de emprego. Outros alunos também mencionam esses benefícios, conforme ilustram os excertos abaixo:

Excerto 12:

Porque eu sabendo essa língua, eu vou poder me especializar ainda mais, não só aqui no Brasil, mas também em outro país. Por exemplo, se eu fosse uma médica e quisesse ir para algum outro país, se eu falasse em inglês, poderia ajudar as pessoas sem ser no meu idioma. (Ana, E)

Excerto 13:

Eu acho que se eu for trabalhar na área do direito que defende empresas, uma hora ou outra você vai ter que saber se comunicar, já que no nosso país temos muitas multinacionais, você vai querer comunicar com pessoas vindas de outros países que falam inglês. (Ned, E).

Excerto 14:

Em relação ao intercâmbio, poder pelo menos ter uma noção de como me virar para ter uma nova rotina, em um novo país, porque o intercâmbio é pelo menos um ano e tenho que aprender bastante e também essa área de engenharia química que lida com muita gente de outros países. Isso seria uma boa forma para poder me comunicar sem precisar de tradutor, de ficar perguntando para os outros o que as pessoas estão falando. (Lisa, E).

Nesses excertos, é possível ver como os alunos associam a LI com melhores chances, seja em termos de sua profissão, seja em termos de viagem ou intercâmbios. Eles colocam claramente os benefícios de se falar uma língua hoje considerada como língua franca (PEIRCE, 1995). Em resumo, os alunos parecem deixar claro que seus objetivos, ao aprender a língua, são orientados para um futuro melhor, para melhores chances no mercado de trabalho. Essas crenças fazem referência a um eu ideal que gostariam de se tornar, ou seja, suas aspirações, seus objetivos de longo prazo e seus motivos (DÖRNYEI & USHIODA, 2009).

Em suas narrativas visuais também foi possível observar como os alunos acreditam que seus objetivos, ao aprender a LI, estão associados aos objetivos de viagens, futuro profissional, intercâmbios e inglês como língua franca. A maioria dos

utilizou
profissão
se percebe
a seguir:



participantes (16)
elementos
relacionados à
desejada, viagens e
intercâmbios, como
nas narrativas visuais

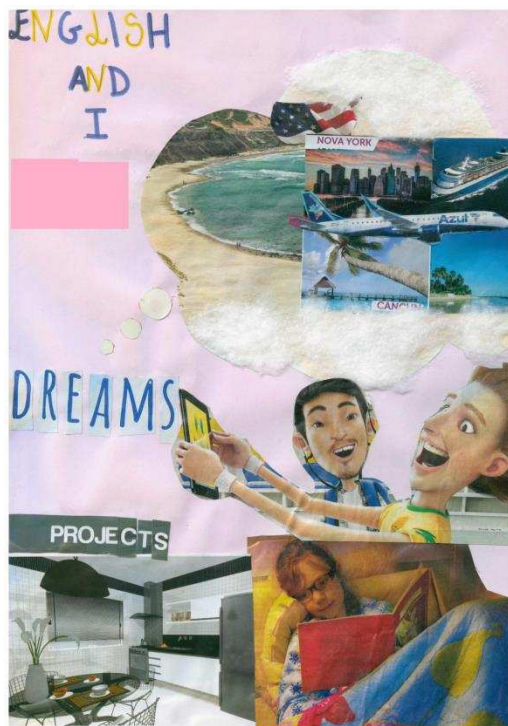
Narrativa visual 01 - Lisa

Excerto 15:

O inglês é pra mim, um meio de abrir portas para o mundo, seja em relação às viagens como para uma profissão no futuro. Quando falo em língua inglesa, lembro também do cursinho que faço, lembro do dólar e dos app que usamos no dia a dia que necessita que saibamos um mínimo de inglês. (Lisa, NV).

Excerto 16:

Eu me sinto motivada a querer voltar nos Estados Unidos porque eu já falei com a minha mãe, eu quero voltar e ela me prometeu, se eu passar na faculdade. Eu me sinto motivada porque eu me identifico muito. É uma coisa que eu quero levar para o resto da minha vida, viajar. Usar o inglês para mim vai ser muito útil. Eu fico muito animada, empolgada. (Lisa, E).



Narrativa visual 02: Diana.

Excerto 17:

Para mim o inglês é um medidor de conhecimentos. Uma vez adquiridos, várias portas são abertas. Eu, por exemplo, pretendo expandir para conversar fluentemente, viajar pelo mundo e fazer intercâmbio. (Diana, NV).

Nessas narrativas visuais e no excerto da entrevista de Lisa, percebe-se a presença de imagens relacionadas aos Estados Unidos, Disney, bandeira, dólar, avião, guia para turismo, malas e *bottom* de viagem. Essas imagens corroboram para uma imaginação de viagens, ou seja, uma prospecção pela qual eles se veem

pertencendo à comunidade de falantes nativos¹⁰. Os excertos explicativos das narrativas visuais também fazem menção ao desejo de viajar para países que falam a LI, além de relacionar o exterior com o futuro profissional. Diana e Lisa enxergam a aprendizagem de LI como uma ferramenta para um futuro melhor, de um pertencimento a uma comunidade imaginada profissional. Essa comunidade imaginada profissional é reforçada por suas crenças na LI como portas para o mundo e por sua motivação para aprender, como expansão do conhecimento de LI ao viajar pelo mundo.

Melissa e Gisele, em suas narrativas visuais, apesar de também ilustrarem sobre viagens, dão ênfase para o papel de LI para melhores chances no mercado de trabalho:



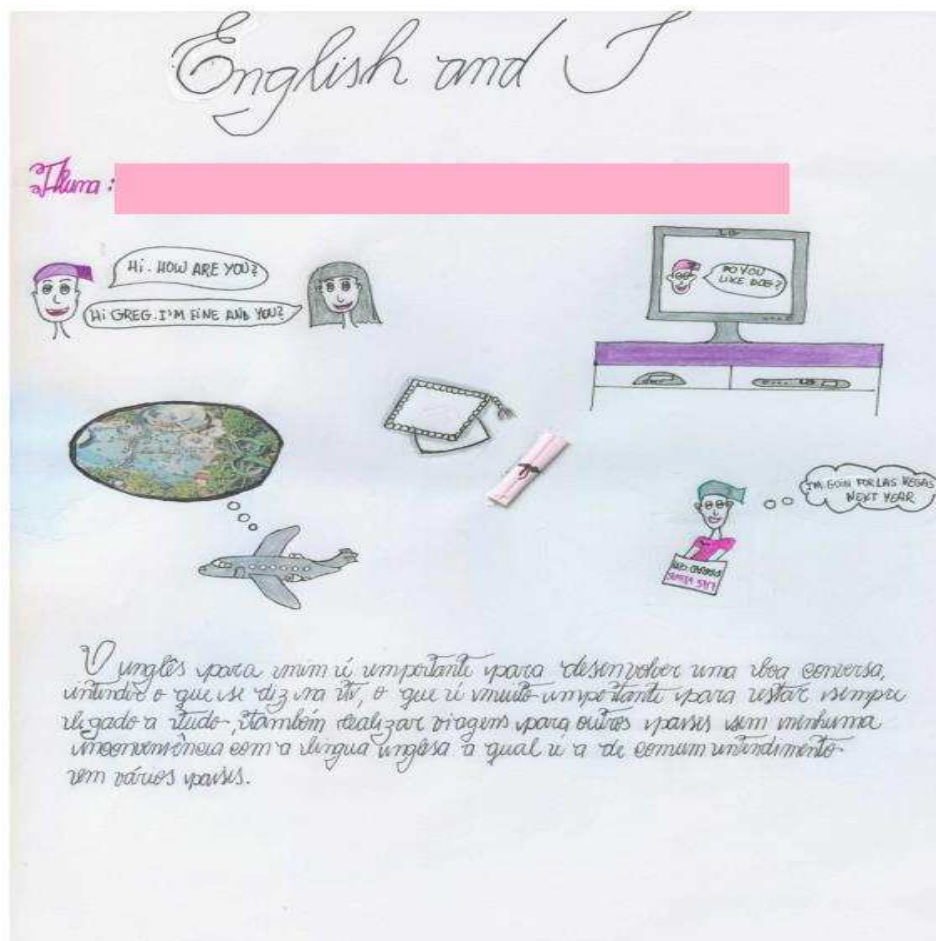
Narrativa visual 03: Melissa

Excerto 18:

Nos dias atuais, o inglês é essencial, pois ele é uma língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, enfim, a língua da comunicação com todo o mundo. Ter o inglês como segunda língua abre muitas portas, no mercado de trabalho, o inglês

¹⁰ Mais adiante, na seção 4.4. (Comunidades Imaginadas: inglês e o futuro), discorro sobre as comunidades imaginadas elencadas pelos participantes.

virou atributo indispensável para conquistar a maioria das vagas de nível universitário. Para quem gosta de viajar, saber falar inglês traz maiores possibilidades de comunicação, porque proporcionar a habilidade de comunicar com qualquer pessoa e em qualquer situação. O inglês já é uma língua fundamental, e no futuro a sua importância só aumentará (Melissa, NV).



Narrativa visual 04 – Gisele.

Excerto 19:

O inglês para mim é importante para desenvolver uma boa conversa, entender o que se diz na TV, o que é muito importante para estar sempre ligado a tudo, também realizar viagens para outros países sem nenhuma inconveniência com a língua inglesa, a qual é de comum entendimento em vários países (Gisele, NV).

Excerto 20:

Eu vejo que com o inglês, eu posso fazer muitas viagens sem me preocupa, poder conversar com muitas pessoas, principalmente no futuro profissional. Porque eu quero aprender mesmo é para o meu futuro profissional, também quero viajar. Eu me sinto a vontade. Eu

acho que se eu quiser, eu consigo fazer tudo para que ele aconteça.
(Gisele, E)

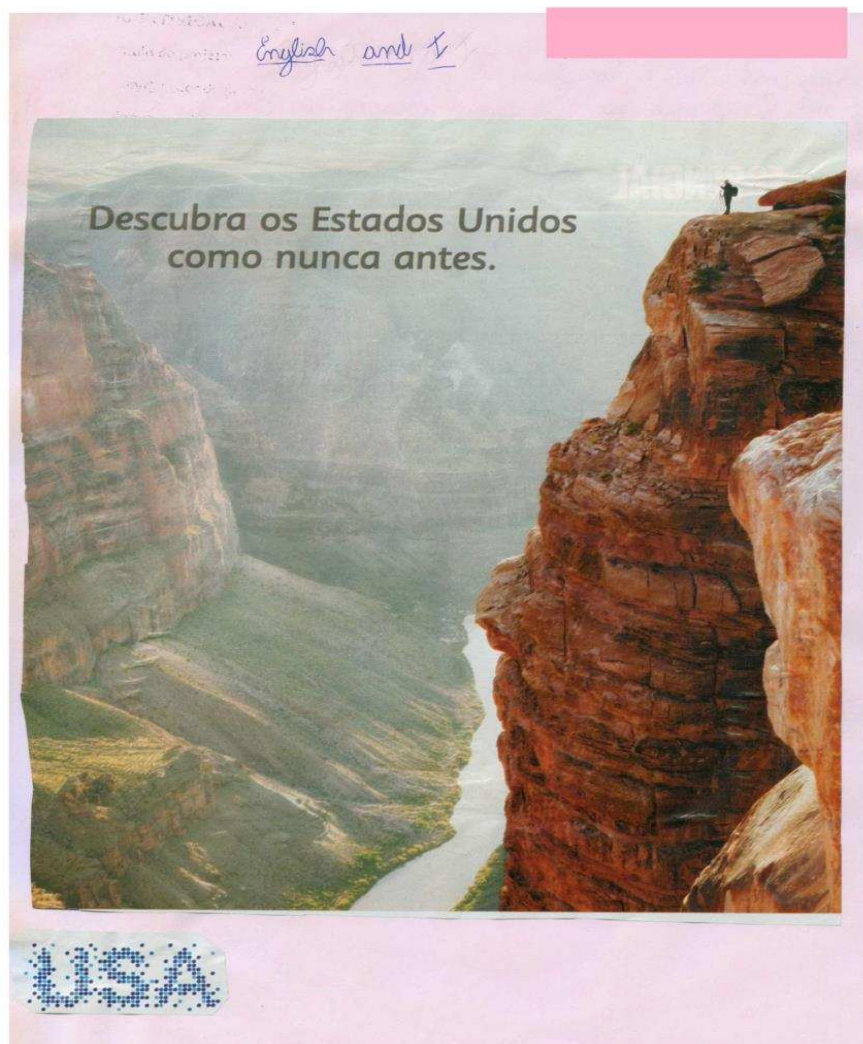
As narrativas visuais 3 e 4, apesar de conterem imagens semelhantes às de Lisa e Diana, dão ênfase a imagens relacionadas a profissões desejadas no futuro, tais como: diploma, capelo, reuniões de trabalho e anúncios de emprego. A narrativa visual de Melissa, por sua vez, traz imagens como globo, avião, mapa e balões utilizando a LI, o que indica sua crença na língua como meio de construir oportunidades e um futuro melhor. Nos excertos explicativos, as participantes afirmam que o inglês é essencial ao futuro profissional e ao lazer. A crença para aprendê-lo está relacionada ao seu uso no futuro profissional, para melhores chances no mercado de trabalho.

Lugares de se aprender inglês

Nesta seção, relato sobre as experiências e crenças dos participantes sobre a aprendizagem de LI fora da escola, já que elas podem influenciar na construção de suas identidades e também nas escolhas de suas comunidades imaginadas. De acordo com Pitkänen-Huhta & Nikula (2014), identidades de usuários de LI parecem ser principalmente o resultado de contextos de aprendizagem e utilizações informais fora da escola, em contraste com a escola, uma vez que nesse local prevalece a identidade de aprendiz de língua, cujo objetivo é o de se aprender sobre gramática e língua padrão, em vez do uso de LI para a comunicação, conforme salientado pelas autoras.

Ao relatar sobre suas experiências de aprendizagem fora da escola, os alunos fizeram menção à aprendizagem formal (como aprender em curso de idiomas e aulas particulares), ao entretenimento (como filmes, seriados de televisão, música, eletrônicos), e, por fim, à onipresença de LI. Basicamente, pode-se afirmar que os participantes mencionam três lugares para se aprender inglês, além da escola (que foi visto na seção acima): o país da língua-alvo, os cursos de idiomas e o inglês do dia a dia, presente nas mídias, nos jogos, nas músicas, etc. Comento sobre cada um desses a seguir.

Três alunos relacionam a aprendizagem de inglês ao país da língua-alvo¹¹ como o ideal para se aprender a LI. Rafael, por exemplo, acredita que, para se aprender o inglês, é necessário ir para o exterior: “Estudar e viajar para outros países” (Rafael, questionário 2, 2015), confirmando, assim, a mesma crença já detalhada em outros estudos (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000; I. SILVA, 2001; K. SILVA, 2005). A narrativa visual de Phil corrobora para a aprendizagem tangível ao país da língua-alvo:



Narrativa visual 05 – Phil.

¹¹ Informo que as narrativas visuais de números, 17, 18, 19, 21, 22 ilustram sobre a aprendizagem de inglês relacionando ao país da língua-alvo como o ideal para se aprender a LI. Entretanto, essas narrativas visuais ilustram também as mídias como fator importante para se aprender a LI. A discussão sobre as mídias poderá ser mais bem observada na seção (4.2.) mais adiante.

Excerto 21:

Eu quero ir para Los Angeles para estudar e trabalhar. O meu sonho é ter uma família e viajar para lugares bonitos como Las Vegas, Nova York, Miami, Chicago e ver o Grand Canyon no Parque Nacional do Arizona. Eu vou estudar muito para conseguir tudo o que eu quero, eu vou fazer o meu futuro, (Phil, NV).

Excerto 22:

Eu acho o inglês uma língua muito bonita. Eu quero morar nos Estados nos Unidos, e, para poder morar lá, eu tenho que saber essa língua. Eu quando olho para essa imagem, eu me vejo tendo realizado o meu sonho. O inglês representa um futuro para mim. Ele é o meu futuro, (Phil, E).

Observando a narrativa visual e os excertos, pode-se inferir que, para Phil, a aprendizagem de inglês está inter-relacionada ao país da língua-alvo. Phil expressa sua motivação de querer morar no país da língua-alvo e a crença de que a LI é “bonita” e importante para seu futuro e para realizar o seu sonho de morar no exterior.

Diferentemente de Phil, Melissa e Diana, outros alunos fazem menção aos cursos de idiomas, ao relatarem sobre a LI fora da escola. Alguns participantes, como Gisele e Lívia, parecem acreditar na melhor qualidade do curso de inglês, em oposição à escola regular:

Excerto 23:

Fiz cursinho de inglês durante três anos. É bem diferente. No curso vi o inglês bem mais amplo, aprendi o modo de falar, escrever e traduzir, diferentemente da escola (Gisele, N1).

Excerto 24:

Fiz um curso de inglês por cinco anos, um curso que me ajudou e ajuda bastante, hoje em dia a ter facilidade em trabalhar com o inglês, mas infelizmente no meio do meu curso, tive que trocar o material, resultado, tivemos que voltar tudo do começo. Tive também que trocar várias vezes de professor, o que fez com que eu não pudesse aproveitar cem por cento (Lívia, N1).

Gisele compara aprender a LI no contexto escolar e fora dele. Para a participante, aprender no curso de idioma é diferente porque, na escola, as aulas não são voltadas para as habilidades orais de LI, assim como é feito no curso livre. Lívia

também afirma que aprender no curso livre foi de grande valia, porque a ajudou a adquirir mais conhecimentos de LI. Para Ned, os cursos de idiomas, ao contrário das escolas, trabalham outras habilidades:

Excerto 25:

O foco torna-se a gramática, o que é triste, pois a maioria das escolas ignoram o listening e o speaking, sendo possível aprender a língua inglesa em cursinhos ou de forma autodidata, (Ned, N).

Ned acredita que só é possível aprender a LI fora da escola, devido ao foco exclusivo no ensino da gramática nas aulas em detrimento das outras habilidades. A crença de Gisele, Livia e Ned de que não é possível aprender a LI na escola regular é semelhante à encontrada em outros estudos (ANDRADE, 2004; BARCELOS, 1995; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007). Os alunos afirmam ser possível aprender a LI em cursos de idiomas e reforçam que não é possível aprender inglês na escola, uma vez que, no curso de idiomas, as aulas são voltadas para as habilidades orais. No geral, os participantes acreditam que existe diferença de aprendizagem na escola e fora dela. No primeiro contexto, existe uma valorização da aprendizagem por meio da gramática, o que eles enxergam como algo negativo em comparação com o segundo contexto, o curso livre, onde as aulas são voltadas para o ensino de gramática acoplado às habilidades de *listening* e *speaking*.

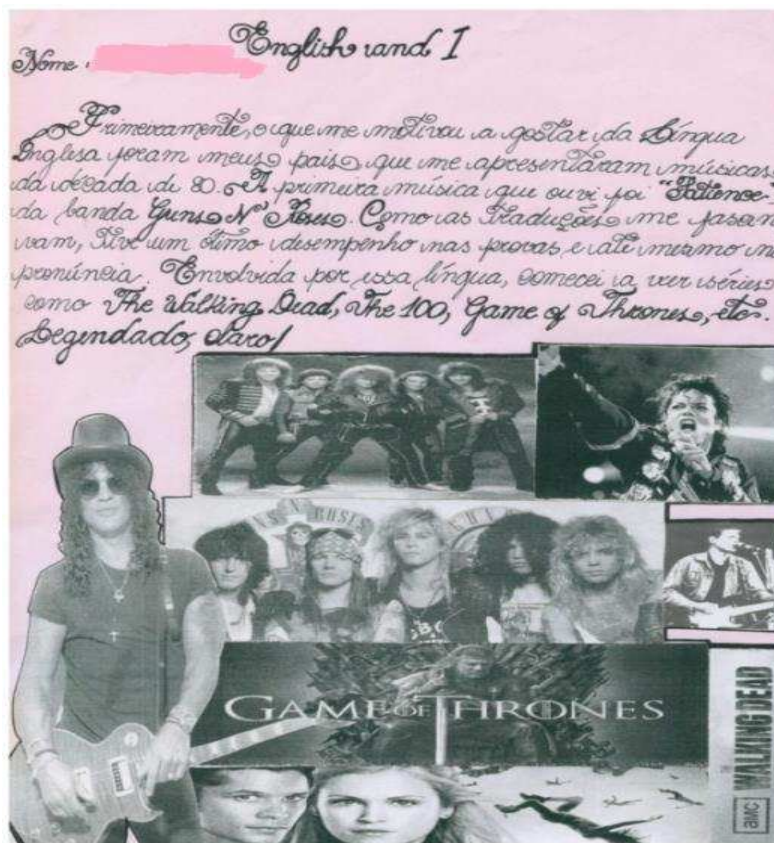
Até o momento, discorri sobre os dois lugares apontados pelos alunos como possíveis de se aprender a língua: o país da língua-alvo e o curso de idiomas. O terceiro lugar é mais abstrato, se posso assim dizer, já que diz respeito às mudanças sociais com o advento da Web 2.0. Os participantes acreditam que aprendem a LI através do uso das mídias sociais, e isso foi detectado não somente nos questionários e nas entrevistas, mas também nas narrativas visuais. Nos parágrafos abaixo, discorro sobre essa crença, bem como sobre o uso que esses alunos relatam fazer dessas mídias no seu dia a dia, já que isso tem relação com suas motivações e identidades de usuários de LI.

O principal fator atrativo para alunos na aprendizagem informal, no uso do inglês no dia a dia, fora da escola, é a música. Vários alunos mencionaram esse aspecto, como relata Catarina:

Excerto 26:

Aprendo inglês em meu curso e quando escuto uma música e ela desperta a minha curiosidade de olhar sua tradução (Catarina, N1)

Catarina coloca a música como ferramenta para aprender a LI, já que, ao olhar sua tradução, ela aprende novo vocabulário. A narrativa visual de Ana também ressalta aprendizagem de LI com música:



Narrativa visual 06: Ana.

Excerto 27:

Primeiramente, o que me motivou a gostar da Língua Inglesa foram meus pais que me apresentaram músicas da década de 80. A primeira música que ouvi foi 'Patience' da banda Guns N'roses. Como as traduções me fascinaram, tive um ótimo desempenho nas provas e até mesmo na pronúncia. Envolvida por essa língua, comecei a ver séries como The Walking Dead, The 100, Game of Thrones, etc. Legendado, claro (Ana, NV).

Excerto 28:

Eu vejo toda a minha inspiração para o inglês. Todas as personalidades e séries que eu gosto. Tudo o que está aqui, me ajudou muito para gostar de inglês. Me sinto mais inspirada porque quando eu olho, me dá um foguinho assim no coração, sabe? Aquelas músicas, poder viajar para qualquer lugar que fala inglês, conhecer alguém famoso que eu goste, isso me incentiva. (Ana, E).

A narrativa visual e os excertos de Ana apresentam imagens de seus cantores e bandas favoritas, além de seriados. Através dos excertos, percebemos suas crenças sobre a utilidade da música na sua aprendizagem, bem como o prazer, a inspiração e a motivação que isso gera nela.

Outros alunos afirmam que aprendem inglês com coisas do dia a dia, como afirma Isabela:

Excerto 29:

Fora da escola, percebo que o inglês está muito presente nos nomes de marcas, de bares, de lojas e até mesmo em salão de beleza e muitas vezes isso nos ajuda a ter mais domínio da língua (Isabela N1).

Isabela acredita usar inglês fora da escola em variados contextos, como ao se deparar com nomes de marcas, bares, lojas e salão de beleza. Para ela, a presença de LI a faz ter um domínio maior dessa língua. Similarmente, Aurora e João também comentam sobre aprender através das mídias, como seriados, filmes, músicas, jogos e a web. Não são todos os alunos, entretanto, que reconhecem a presença constante do inglês como oportunidade de aprendizagem, como se nota no excerto de Fábio, abaixo:

Excerto 30:

Quase não tenho experiência em usar a língua inglesa fora do horário da escola, (Fábio, N1).

Percebe-se que Fábio não consegue enxergar o uso do inglês fora de sala de aula e não reconhece as mídias, os eletrônicos e a presença de LI no cotidiano como fator de aprendizagem.

A Tabela 3 resume experiências mencionadas pelos participantes e excertos a respeito.

Tabela 3: Experiências de aprendizagem de LI fora da escola

Locais	Excertos representativos	Número de citações
Aula particular/course livre	“Fora da escola, faço cursinho de inglês. Lá, é bem diferente. Vejo o inglês bem mais amplo, aprendo o modo de falar, escrever e traduzir, diferentemente da escola”, (Gisele, N).	10
Filmes, seriados de televisão e músicas	“Para aprender o inglês sem ser na sala de aula, uso e aprendo muito também, vendo séries e filmes legendado”, (Aurora, N). “Fora da escola, uso o inglês para assistir filmes, músicas, em jogos e algumas páginas da Internet”, (João, N).	8
Eletrônicos: jogos, computador, celular.	“Fora da escola eu só tenho contato com a língua inglesa através de eletrônicos como computador, videogames, etc... Mas, apenas na tradução de algumas palavras, nada muito detalhado”, (Francisco, N).	3
Presença de LI em todos os lugares	“Fora da escola, percebo que o inglês está muito presente nos nomes de marcas, de bares, de lojas e até mesmo salão de beleza e muitas vezes isso nos ajuda a ter mais domínio da língua” (Isabela, N).	1

Fonte: Oliveira

Em resumo, as crenças dos participantes sobre aprendizagem de inglês fora da sala de aula fazem referência a outro ambiente formal de aprendizagem: os cursos de idiomas; e a aprendizagem informal através das mídias. Esses dados são importantes e podem contribuir para identificar quais são os fatores que motivam e desmotivam na aprendizagem, além da influência desses fatores na construção das identidades em relação à aprendizagem do inglês. Entretanto, uma pequena parcela ainda não reconhece uma oportunidade de aprendizagem através das mídias, o que me leva a perguntar: em quais contextos eles usam a LI fora da escola? Como era de se esperar, a maioria dos participantes afirma usá-la nas mídias, redes sociais, jogos e com amigos. Apenas três participantes afirmam não usar a LI fora da escola. Os usos

dos alunos em relação ao uso da língua fora da escola podem ser visualizados na Tabela 4:

Tabela 4: Usos de LI fora da escola

Categoria	Número de citações	Excertos representativos
Mídias	13	“Utilizo em legendas de fotos, quando ouço e canto músicas internacionais, quando vejo filmes e séries (opto pelo legendado para treinar o vocabulário), nos deveres do cursinho e quando eu e meu irmão ‘brincamos’”, (<i>Lisa, questionário 2, 2015</i>).
Redes Sociais	8	“Somente na tradução de palavras em inglês que estão sendo cada vez mais usadas por brasileiros, como por exemplo, nas redes sociais”, (<i>Maria, questionário 2, 2015</i>).
Jogos¹²	7	“Fora da escola, eu só tenho contato com a língua inglesa através de eletrônicos e jogos, como computadores e videogames”, (<i>João, questionário 2, 2015</i>).
Amigos	2	“Para conversar com meus amigos norte-americanos, para ouvir músicas, ver séries, filmes e jogos”, (<i>Phil, questionário 2, 2015</i>).

Fonte: Oliveira

Lisa e Maria afirmam usar inglês nas redes sociais e mídias. Nos excertos da tabela 4, percebemos que as participantes reconhecem a rede social como local e uso da aprendizagem. Ao ouvirem uma canção internacional e, ou assistirem a um filme, elas acabam usando o vocabulário aprendido no cotidiano. Assim como Lisa e Maria, Phil também usa a LI nas mídias. Além desse contato, ele também usa para conversar com os amigos norte-americanos que possui. A afirmação de Cirilo assemelha-se à dos demais participantes, pois ele usa a língua quando está conectado com os eletrônicos, como computador, celular e videogames.

No geral, pode-se dizer que os participantes usam inglês de forma similar. Porém, uns conseguem dizer que usam e conseguem aprender e outros que apenas usam e não percebem que podem aprender fora da sala de aula, quando em contato com eletrônicos, redes sociais, interagindo com colegas e fazendo uso das mídias.

¹² As narrativas visuais de números 7, 14 e 15, ilustram a aprendizagem de LI através dos jogos. Essas narrativas serão comentadas na seção 4.2.

Três participantes afirmam não usar a LI fora da escola. Ou seja, eles ainda não conseguiram legitimar esses ambientes como eficazes para se aprender um idioma.

Em síntese, os participantes acreditam que as experiências de aprendizagem e uso de inglês estão relacionadas ao uso social e para a comunicação, por exemplo, nos excertos de Catarina, Aurora, Lisa e Maria. Para essas participantes, existe uma relação entre a aprendizagem e o uso da língua fora da escola, já que afirmam que aprendem a usá-la através das mídias. Entretanto, elas não descartam a aprendizagem adquirida nos cursos de idiomas e reforçam que aprenderam sobre gramática e seu uso nesse contexto, diferentemente da escola. Além de uma aprendizagem voltada para o objetivo de aprender gramática, os participantes comentam sobre uma aprendizagem comunicativa e de uso social. Assim, Phil e Francisco afirmam utilizar a língua para se comunicarem com falantes nativos e não nativos de LI e também pensam na língua como oportunidade de emprego. Como será visto adiante, essas crenças e experiências influenciarão na construção de comunidades imaginadas desses participantes (vide seção 4.4.).

Na próxima seção, apresento as motivações dos alunos para aprender a LI.

4.2. Motivação e desmotivação para aprender a LI

Nesta seção, discorro sobre a motivação e desmotivação dos alunos para aprender a LI. Primeiramente, discuto sobre a motivação para aprender a LI, para, depois, falar da desmotivação.

4.2.1. Motivação para aprender a LI

A análise e a triangulação dos dados permitiu identificar quatro fatores relacionados com as motivações dos alunos para aprender LI dentro e fora da escola. Discorro sobre e explico cada um desses fatores nos parágrafos que se seguem, a partir da teoria que foi vista no capítulo 2.

Motivação, conforme discutido anteriormente, é definida como impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo com que ele se esforce e persista em uma tarefa (DÖRNYEI, 2005). As teorias propostas do *Modelo de Auto Sistema Motivacional na Segunda Língua*, proposto por Dörnyei (2005) e a teoria dos Possíveis Eus (USHIODA & DÖRNYEI, 2009) permitem identificar os possíveis eus emergentes dos participantes. A análise dos dados permite afirmar que os participantes apresentam: a) *eu ideal* na segunda língua, b) o *eu obrigatório*; e c) *a experiência de aprendizagem na LI*. O *eu ideal* está relacionado aos atributos específicos na segunda língua que o aprendiz gostaria de ter. O *eu obrigatório* aos atributos que o aprendiz acredita que deveria possuir a fim de evitar possíveis resultados negativos. As *experiências de aprendizagem* referem-se aos motivos específicos e situados, relacionados ao ambiente e à experiência de aprendizagem.

Os participantes citaram vários fatores que os motivam a aprender a LI, tais como: mercado de trabalho, viagens e intercâmbios, o caráter universal da LI e a curiosidade de aprender um novo idioma. Esses fatores são bem semelhantes às crenças sobre a LI apresentadas na seção anterior. Discuto, sobre cada um destes, a seguir.

A maioria dos participantes (17) afirma se sentir motivada em aprender a LI, devido ao mercado de trabalho e à exigência de LI para entrar nesse mercado. Para eles, o mercado de trabalho é a principal motivação para aprender, conforme ilustram os excertos a seguir:

Excerto 31:

O inglês é muito importante no mercado de trabalho, por isso vejo a necessidade de aprender, (Isabela, Q2).

Excerto 32:

A grande importância que o mercado de trabalho dá a essa língua, (Luan, N).

Excerto 33:

A expectativa de conseguir um emprego melhor, (José, Q2).

Excerto 34:

O que me motiva a aprender inglês é a oportunidade no mercado de trabalho, (Tomás, N).

Nesses excertos, percebe-se que esses alunos estão cientes da importância de LI para o seu futuro profissional, para um lugar no mercado de trabalho. Isso é visto por eles como uma motivação muito grande. Pode-se perceber o eu ideal em suas falas, já que enfatizam os benefícios futuros, por exemplo, um bom emprego. Para Dörnyei (2005), se a pessoa que gostaríamos de ser fala uma segunda língua, o eu ideal é um motivador para aprender a LI, por causa do desejo de reduzir as diferenças entre o eu ideal e o eu real. Ao afirmarem que a motivação para aprender está relacionada ao mercado de trabalho, o eu ideal poderá influenciar nas suas motivações, pois eles almejam falar a LI em situações de trabalho no futuro.

Outra parte dos participantes (6) afirma que sua motivação para aprender inglês está relacionada ao desejo de poder viajar e fazer intercâmbios para os países que falam a língua, conforme demonstram os excertos abaixo:

Excerto 35:

Tenho vontade de viajar e por isso o conhecimento da língua é muito importante, além do que o inglês é uma língua universal exigida tanto para o estudo quanto para o trabalho (Maria, N).

Excerto 36:

A vontade de fazer intercâmbio e já que o inglês é a língua universal, a necessidade de aprendê-la é importante, (Diana, Q2).

Excerto 37:

Porque eu tenho vontade de ir para outros países e o inglês é a língua universal, (Aurora, Q2).

Excerto 38:

A principal motivação é conhecer novos lugares, ter experiências em ter uma nova língua, (Lisa, E).

Nos excertos acima, os participantes expressam sua motivação para aprender a LI para viajar, fazer intercâmbios e ter experiências nos países que falam a LI. Assim como nos excertos anteriores (mercado de trabalho), o eu ideal está presente nas falas dos participantes, já que eles ressaltam os benefícios futuros, como os intercâmbios e as experiências com a LI falando a LI nessas situações futuras. Além do desejo de viajar, os alunos mencionam o caráter de língua universal ou franca de LI.

Para outra parcela dos alunos (11), a motivação para aprender a LI está relacionada ao fato de ela ser vista como uma língua universal, como pode ser percebida nos excertos abaixo:

Excerto 39:

Acho interessante e porque é uma língua universal, (Jade, Q2).

Excerto 40:

O fato de o inglês ser uma língua universal, (Catarina, Q2)

Para os participantes, o caráter universal de LI os motiva a aprender essa língua atrelada a fatores como mercado de trabalho, viagens e intercâmbios. Pode-se notar o eu ideal nas falas dos participantes, uma vez que eles comentam sobre os benefícios futuros, como um bom emprego e viagens para o exterior, uma vez que, para interagir nessas situações, eles terão de falar a LI. Enfim, o eu ideal, encontrado nos excertos (31–38) acima, envolve futuros estados do eu que os alunos imaginam nas futuras situações, como se fosse realidade. De acordo com Dörnyei & Kubanyiova (2014), o eu ideal é um poderoso motivador para aprender a segunda língua, porque ele reduz a discrepância entre o eu atual e o ideal. Para esses autores, um estudante que se imagina, no futuro, como uma pessoa bem-sucedida poderá usar o seu ideal como uma autoimagem motivacional.

Outro fator mencionado pelos participantes (13) como motivador na aprendizagem de LI diz respeito à curiosidade de aprender a LI. Essa curiosidade aparece no desejo dos alunos de compreenderem músicas e suas traduções, de falar com nativos e de utilizarem as mídias.

Início com os excertos que ilustram a curiosidade de conhecer uma nova língua e compreender essa língua:

Excerto 41:

Várias coisas me motivaram, mas o que me motivou mesmo foi a curiosidade de conhecer novas línguas, (Lívia, Q2).

Excerto 42:

A curiosidade em entender o que está sendo dito nos shows de TV americanos, (Ned, Q2).

Excerto 43:

A curiosidade em conhecer a cultura de pessoas que fala inglês, (Milena, Q2).

Excerto 44:

A curiosidade e o entendimento das letras de músicas, (Mari, Q2).

Excerto 45:

O que me motiva é o entendimento e a curiosidade das palavras que apareciam nos jogos de videogame, (Phil, N).

Para os participantes, a motivação para aprender inglês está relacionada à curiosidade de aprender diferentes aspectos relacionados à língua, por exemplo, a cultura dos falantes nativos e a compreensão do que se passa nos programas de televisão, nas músicas e nos jogos. O fator curiosidade está relacionado ao terceiro componente do *Modelo de Auto Sistema Motivacional na Segunda Língua*: a experiência de aprendizagem da segunda língua. Esse componente foca em uma experiência direta associada com o eu atual e nos motivos específicos e situados, relacionados ao ambiente e à experiência de aprendizagem, como se observa nos excertos acima, nos quais os alunos não mencionam uma aprendizagem tradicional (ambiente escolar). Dörnyei & Kubanyiova (2014) afirmam que as situações específicas são componentes motivacionais que se relacionam com o ambiente de aprendizagem e com uma experiência imediata. No caso, as músicas, os jogos e os programas de televisão são exemplos positivos e motivacionais nos “eus” dos participantes.

Outro fator que revela a curiosidade dos alunos refere-se ao desejo de se comunicar, de utilizar essa língua na interação com falantes nativos. Quatro alunos mencionaram esse aspecto. Mesmo que essa categoria não tenha sido citada de forma explícita para os participantes, acredito que, ao afirmarem o desejo de viajar para o exterior, a interação com os falantes nativos irá acontecer, ou seja, existe uma relação para aprender e usar inglês para os participantes, como pode ser notado nos excertos seguintes:

Excerto 46:

A facilidade para comunicar com pessoas e a utilidade para o trabalho (Tomás, Q2).

Excerto 47:

Maior facilidade de comunicação com estrangeiros e maiores chances de conseguir um bom emprego (Carlos, Q2).

Excerto 48:

A necessidade de comunicar com outras pessoas (Fábio, Q2).

Excerto 49:

A facilidade de comunicação com pessoas, pois é uma língua usada no mundo todo, (João, Q2)

Nesses excertos, os participantes expressam sua motivação em usar inglês em situações imaginadas por eles no futuro, como ao conversarem com falantes nativos. Já, nos excertos de Carlos e Tomás, os participantes retomam suas motivações iniciais para aprender e usar a língua ao se imaginarem usando-a em situações profissionais.

Por fim, a curiosidade se revela na motivação para usar a LI através das mídias. Ao todo, 14 narrativas visuais estavam relacionadas às mídias: 11 que incluem as tecnologias e 3 as redes sociais. Um exemplo desse tipo de narrativa é o de Manuela:



Narrativa visual 07: Manuela.

Excerto 50:

Hoje em dia, o Inglês está em tudo, mesmo sem querer, ou até mesmo sem saber, usamos o inglês no nosso dia a dia, as redes sociais têm muitas coisas em inglês, e até mesmo o nome de algumas é em inglês, nome de comidas, lojas, estampas de roupa, músicas, além de ajudar em uma boa formação e também conseguir mais oportunidades de emprego (Manuela, NV).

Excerto 51:

Eu coloquei aqui as redes sociais, as estampas de roupas em inglês que hoje têm muitas e muita gente usa sem saber o que está falando, comida, tem muita comida com nome em inglês, para jogo, essas coisas têm muito em inglês, filmes, uma boa formação, empregos e a Livia. Eu coloquei a Livia porque a gente conversa em inglês. Dá para ver que a gente usa bastante o inglês até sem perceber, a gente acaba usando. (Manoela, E)

A narrativa visual de Manuela apresenta imagens relacionadas às redes sociais, assim como cartazes de filme, séries, fotos de bandas internacionais, fones de ouvido, tiras de filmes, celular, sites, videogames, vestuário, as quais remetem às categorias das redes sociais, as mídias, tecnologia e marcas. Por meio dos excertos da participante, percebe-se que as crenças e motivações para aprender e usar a LI estão relacionadas às mídias. Assim, a participante acredita que, ao assistir a um seriado, ouvir uma canção e usar as redes sociais, ela aprende e enxerga a LI em todas essas situações.

Na tabela 5, apresento um resumo do que motiva esses alunos na aprendizagem de LI, com o número de menções nos dados:

Tabela 5: Motivação para aprender a LI

Número de citações	Fatores
17	Mercado de Trabalho
13	Curiosidade (de compreensão, interação com nativos e uso das mídias).
11	Caráter universal de LI
6	Viagens/Intercâmbio

Fonte: Oliveira

Analisando a tabela 5, é possível observar que o mercado de trabalho, as viagens e os intercâmbios e o inglês como língua universal encabeçam a lista da motivação para aprender inglês. A motivação desses alunos está relacionada às suas crenças nos benefícios da aprendizagem de LI. A motivação dos alunos para aprender parece estar muito mais relacionada aos fatores de mercado de trabalho, viagens e ao caráter universal de LI do que para a curiosidade. Esse dado corrobora com o entendimento de Dörnyei & Kubanyiova (2014), pois, para os autores, enquanto a realidade do dia a dia de experiências de aprendizagem na segunda língua são funções de múltiplos fatores relacionados com diversos aspectos do ambiente de aprendizagem ou da vida pessoal do aluno, o conceito de visão diz respeito à persistência de que é necessário aprender o idioma para uma realização no futuro. Como acreditam que a aprendizagem de LI tem recompensas, eles se sentem

motivados por estudar essa língua, para ter acesso a essas recompensas, como mercado de trabalhos, viagens e intercâmbios. Dörnyei & Kubanyiova (2014) acreditam que a visão sobre quem os aprendizes gostariam de se tornar – usuários de segunda língua – parece ser um dos indicadores mais confiáveis de seu esforço em longo prazo. O entendimento do conceito de visão está atrelado à ênfase sobre o desejo do aluno de se aproximar de um estado futuro preferido, ou seja, o eu ideal do aluno se aproxima de uma imagem futura usando a LI. A visão dos alunos está relacionada à sua motivação para usar a LI fora da sala de aula, quando apontam fatores como mercado de trabalho, viagens, comunicação com falantes nativos e língua universal. Assim, eles criam imagens deles mesmos interagindo e se beneficiando com a LI, em longo prazo, no futuro.

Na seção a seguir, apresento os aspectos que desmotivam esses participantes na aprendizagem de LI.

4.2.2. Desmotivação para aprender a LI

Conforme discutido na seção anterior, os alunos se sentem motivados ao aprender uma língua que é universal e que é importante para o mercado de trabalho, viagens e intercâmbios, além de possibilitá-los interagir com falantes nativos e nas mídias sociais. Entretanto, de que forma um aluno que não acredita ser importante aprender o idioma estará motivado a aprendê-lo? A análise dos dados sugeriu que a desmotivação dos participantes está relacionada a dois fatores: à imposição/obrigação em aprender o idioma e à falta de motivação própria e dos professores para aprender a LI. Discorro sobre esses fatores a seguir.

É importante ressaltar a diferença entre não ser motivado e desmotivado para aprender um idioma. De acordo com Falout (2013), um aluno desmotivado refere-se a alguém que perdeu um grau de motivação. A desmotivação, por outro lado, para esse autor, difere-se de falta de motivação em três níveis:

(1) uma pessoa sem motivação tem interesse ou intenção zero de seguir uma ação para seu objetivo;

(2) uma pessoa desmotivada ainda pode manter um nível de motivação para trabalhar em direção a um objetivo específico;

(3) uma pessoa desmotivada pode perder toda a sua motivação, mas, mesmo assim, ela não estará ao passo de se tornar uma pessoa com falta de motivação.

O primeiro fator se refere à obrigação de aprender a língua. Quatro participantes afirmaram não serem motivados a aprender a língua inglesa quando a aprendizagem é algo imposto ou obrigatório:

Excerto 52:

Não sou motivada a aprender, aprendo porque é ensinado na escola (Lúcia, Q2).

Excerto 53:

Não fui motivado (Francisco, Q2).

Excerto 54:

O ensino de língua inglesa em todas as escolas em que estudei sempre foi obrigatório (Clara, Q2).

Os excertos acima sugerem também que os alunos se autodefinem ou como não motivados (Lúcia), ou como pessoas que não foram motivadas (Francisco), assumindo uma atitude passiva diante de sua aprendizagem, confiando a sua motivação a outrem. Conforme definido no capítulo 2, a motivação refere-se a um processo através do qual certas somas de forças instigadoras crescem, iniciam a ação e persistem até que outras forças apareçam para enfraquecê-la e, em consequência disso, terminar a ação ou mantê-la, até o resultado planejado ter sido alcançado (DÖRNYEI, 1998). Dentro dessa definição, os excertos acima mostram o oposto: alunos que estudam porque são obrigados ou porque ninguém os motivou, como foi o caso de Francisco, que demonstra ter uma postura passiva em relação à língua inglesa.

Lúcia e Clara apresentam uma desmotivação semelhante. Elas afirmam que nada as motivou e que só aprenderam a língua inglesa porque ela é ensinada nas escolas. Os excertos dos participantes mostram como o eu obrigatório deles é construído, uma vez que eles não comentam sobre os atributos que acreditam que deveriam possuir. Na verdade, eles comentam sobre a falta desses atributos, porém

atrelados às instituições de ensino onde estudaram. Nos excertos acima, é visível a falta de motivação desses alunos para aprender a língua inglesa. Eles afirmam terem aprendido a língua inglesa na escola, mas não se sentem motivados para o estudo dela. Ao contrário, eles afirmam que aprendem o idioma porque este é ensinado na escola. Em outras palavras, diferentemente dos demais colegas que afirmam sentirem-se motivados a aprender, pensando em um objetivo em longo prazo, como o mercado de trabalho e intercâmbios, esses alunos parecem não se sentir motivados.

Falout (2013) afirma que a teoria dos possíveis eus na segunda língua relacionada com o *Auto Sistema Motivacional* implica utilizar de uma pedagogia de imagens automotivacionais. Falout (2013) afirma que, além da identificação com a LI, a prospecção envolve o pensamento de como o aluno pode se sentir em uma situação futura. Segundo esse autor, um aluno desmotivado em aprender o idioma pode manter um nível de motivação para alcançar um objetivo específico, ou seja, as autoimagens motivacionais desses alunos podem auxiliar no processo de aprendizagem com uma apreciação mais completa e mais ampla da perspectiva de LI por meio de prospecção, ou seja, de se imaginarem utilizando a LI em situações futuras. Dessa forma, prospecções dos possíveis eus dos alunos de língua inglesa podem apresentar imagens destes se beneficiando do idioma, ou seja, quando se imaginam usufruindo os benefícios tangíveis do inglês, os alunos podem enxergar o idioma além de sua aprendizagem e podem passar a perceber o idioma em suas vidas.

Em síntese, esses alunos apresentam falta de motivação para aprender o idioma. Entretanto, isso não significa que eles sejam desmotivados para aprender, pois eles afirmam não terem tido uma motivação anterior para tal. Esses alunos estabelecem uma relação de via única com a aprendizagem: eles reconhecem que aprenderam o idioma, mas se encontram em uma situação de falta de motivação para com o idioma. Isso pode ser explicado tendo por base a terceira dimensão proposta por Dörnyei (2005): na sua experiência de aprendizagem de LI, esses participantes não parecem buscar se assimilar a um determinado falante ou com pessoas bem-sucedidas acadêmica e profissionalmente e, assim, não apresentam motivos relacionados ao ambiente e à experiência de aprendizagem. No próximo item, discorro sobre as identidades que os participantes constroem em relação à aprendizagem de LI.

4.3. Identidades

Nesta seção, discorro sobre as identidades construídas no processo de aprendizagem de LI pelos aprendizes de línguas. A análise e a triangulação dos dados dos participantes que foram entrevistados (10) permitiram verificar duas identidades construídas: identidade de usuários de LI (7), isto é, identidades que são construídas por meio do uso de LI, e identidades de não usuários de LI (3), ou seja, eles possuem uma identidade de aprendiz de LI, mas não se enxergam utilizando a LI em situações no futuro. Discuto a respeito de cada uma dessas identidades nos parágrafos a seguir.

Conforme discutido no referencial teórico, as identidades podem ser definidas como a forma como uma pessoa compreende o seu relacionamento com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro (NORTON, 2000). Para isso, ressalto o conceito de investimento que se baseia na noção de identidade social, a qual é constituída na e pela linguagem, nas práticas sociais de uso da língua (NORTON, 2000)¹³. Mastrella de Andrade & Norton (2011) afirmam que um aprendiz pode estar altamente motivado, mas, ainda assim, ter um investimento baixo nas práticas de interação na língua-alvo de sua sala de aula ou comunidade. Segundo Norton (2001), a identidade é fluida, dependente do contexto, da produção do contexto e, em especial, das circunstâncias históricas e culturais. A partir dessa perspectiva, descrevo as identidades dos participantes que foram construídas ao longo do período de coleta e continuam em constante construção. .

4.3.1. Identidades de usuários de LI

As identidades construídas por 7 dos 10 participantes entrevistados estão relacionadas a identidades de usuários de LI. A identidade de usuário de LI é construída pelos participantes, pois eles parecem construí-la ao interagir na língua-

¹³ Ressalto que em nenhum momento dessa pesquisa analisei as práticas sociais de uso da língua inglesa pelos participantes, pois este não era um dos meus objetivos de pesquisa. Utilizei o conceito no presente estudo a fim de acrescentar uma melhor definição do termo de identidades.

alvo. Eles mencionam os jogos, as músicas, as tecnologias e as conversas básicas do cotidiano como fatores para serem usuários de LI:

Excerto 55:

Uma conversa básica assim para comunicar. Eu consigo fazer essa conversa básica para comunicar. (Manoela, E).

Excerto 56:

Eu tenho feito de tudo. Os jogos, as músicas, tudo isso. (Phil, E).

Excerto 57:

Eu acho que é mais em relação ao celular mesmo. É onde que eu uso mais o inglês, às vezes, eu faço interpretações de texto em inglês também. (Lisa, E).

De acordo com Mastrella-de-Andrade (2011), a identidade está relacionada com a forma como os aprendizes se identificam e são identificados enquanto sujeitos sociais em um determinado contexto. Retomo aqui, as motivações dos participantes para usar a LI, pois são essas motivações e, ou esses investimentos que influenciam na construção de suas identidades de usuários de LI. Os participantes, ao exemplificarem o uso de LI através da conversa/comunicação, mídias e eletrônicos, estabelecem um elo para a construção de suas identidades.

Para outros participantes, nota-se que as identidades de usuários de LI se confirmam quando se engajam em suas tentativas (mesmo que mínimas) de interações na LI com algumas pessoas:

Excerto 58:

Eu consigo falar as coisas mais básicas, sabe? Tipo assim, eu tenho dificuldade quando a pessoa começa a falar rápido, aí eu me perco. Mas, devagarzinho, eu consigo entender (Gisele, E).

Excerto 59:

Às vezes, eu falo alguma coisa em inglês com a minha mãe. Eu falo de propósito em inglês porque eu sei que ela não vai entender. (Lisa, E).

Excerto 60:

Para conversar, para fazer prova, para traduzir alguma coisa, uma placa, um filme, um título de filme, música, essas coisas. (Manoela, E).

Nesses excertos, nota-se que os participantes conseguem se enxergar usando a LI. Isso sinaliza vislumbres de identidades de usuário de LI. As situações descritas pelos participantes estão relacionadas ao uso de LI em diferentes situações, como usando a língua, mesmo sabendo pouco, em situações de fala com a mãe e em diferentes situações em que conseguem usar a língua. Nessas situações, é possível o aluno projetar o seu eu ideal, aquele que ele se enxerga. Ele se vê utilizando a língua e isso também está relacionado com suas crenças e motivação.

4.3.2. Identidades de não usuários de LI

Conforme salientado no começo da seção, sete participantes afirmam ser usuários de inglês. Sendo assim, três participantes não se veem como tal, conforme pode ser visto nos excertos a seguir:

Excerto 61:

Eu não sou um usuário de inglês. [...] usuário é uma palavra forte e, eu só uso o inglês em situações básicas mesmo. (Ana, E.).

Excerto 62:

Eu só estudo em casa e para o Enem. Essas são as únicas coisas que faço (Clara, E).

Nos excertos 61 e 62, é possível afirmar que ambas reconhecem que, para ser usuárias de LI, elas deveriam utilizar o idioma em situações mais avançadas. Nos exemplos citados, Ana e Clara possuem motivação no sentido de terem razões e viverem situações nas quais é necessário o uso da língua. Entretanto, essas situações não são suficientes para validar a identidade de usuário de LI. O pouco que fazem é incentivado apenas pela necessidade de conseguir notas para a aprovação, como destacado por Clara, ou para situações básicas, como afirmado por Ana. Da mesma forma, Clara e Rafael afirmam que não conseguem se enxergar usando a língua ao longo de suas trajetórias de aprendizagem:

Excerto 63:

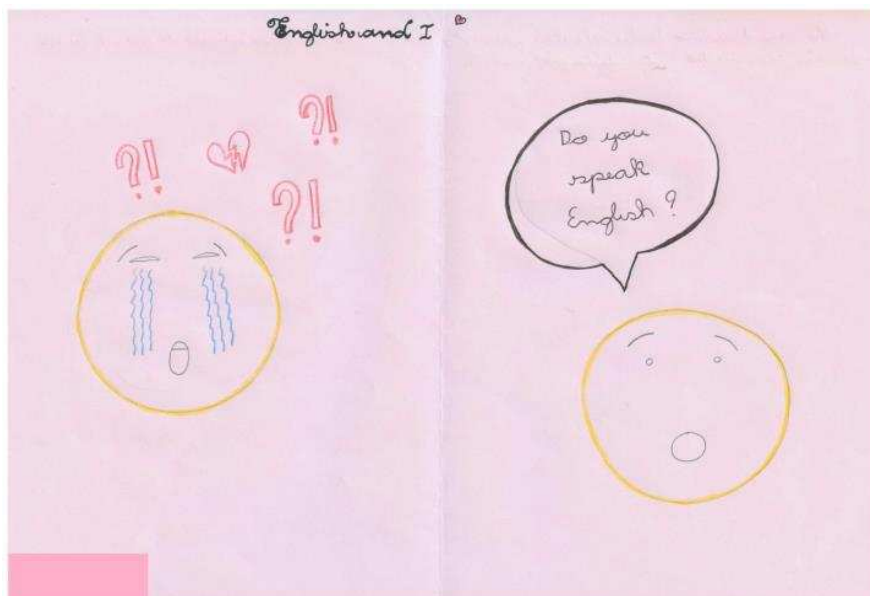
Por enquanto não. Consigo me ver na minha profissão no futuro em viagens. (Clara, E).

Excerto 64:

Acho que eu não me consigo ver falando inglês (Rafael, E).

Esses excertos deixam claro que Clara e Rafael parecem ainda não se ver com identidades de usuários de LI e não conseguem enxergar a LI ao longo de suas trajetórias para aprender o idioma. Diferentemente, para Clara, essa identificação com a LI poderá acontecer no futuro, quando ela viajar para um país da língua-alvo, por exemplo. Entretanto, ela não comenta se existe uma identificação imediata com o inglês. O excerto de Clara é tangível à noção de visão proposto por Dörnyei & Kubanyiova (2014), uma vez, que a participante almeja participar de uma situação futura onde usará a LI em viagens ou no mercado de trabalho.

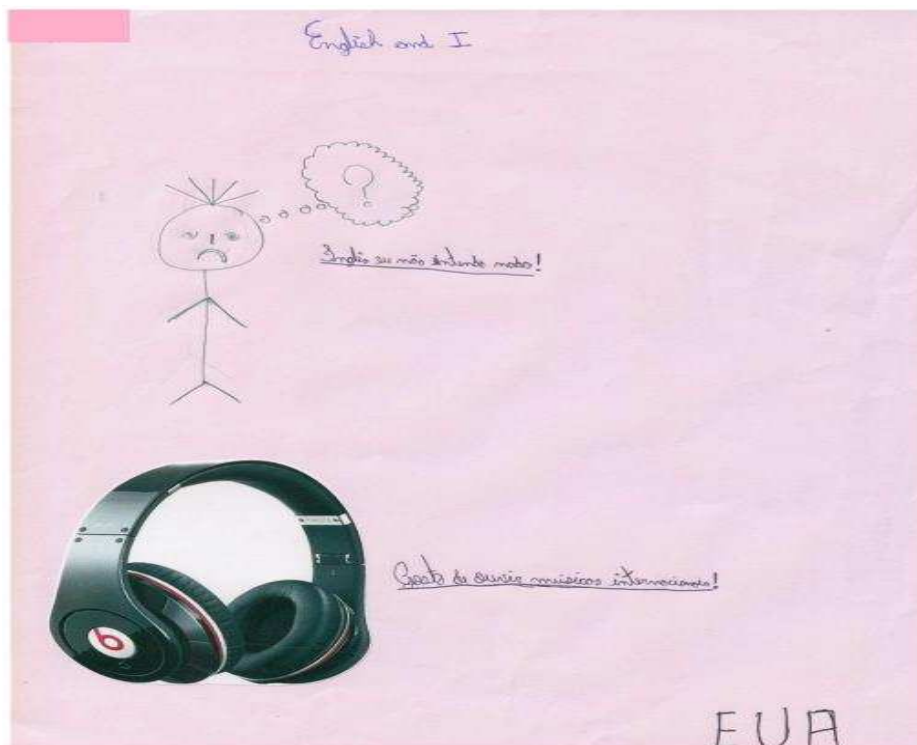
Uma pequena parcela das narrativas visuais (2) de alguns participantes também ilustra essa não identificação com a LI, como as narrativas visuais de Mari e Rafael:



Narrativa visual 08: Mari

Excerto 65:

No meu desenho tentei retratar que eu gosto da língua inglesa, apesar de ser confusa e de não ser muito entendida por mim (Mari, NV).



Narrativa visual 09 – Rafael.

Excerto 66:

Inglês eu não entendo nada! Gosto de ouvir músicas internacionais, (Rafael, NV).

Excerto 67:

Eu me sinto mal porque eu queria entender, sabe? Eu quero e não quero entender, sabe? Eu quero entender, mas eu não tenho força de vontade para começar tudo, sabe? Eu não tenho essa força de vontade porque eu sou muito preguiçoso. (Rafael, E.).

Essas narrativas visuais acima trazem imagens relacionadas às emoções causadas pela dificuldade de se expressar em inglês. Embora esse não tenha sido o foco deste trabalho, pode-se ver aqui uma relação bem próxima de identidades e emoções (BARCELOS, 2015). Essas imagens expressam desespero, angústia, tristeza, vergonha, insegurança – emoções relacionadas à não compreensão e ao uso de LI. Rafael expressa o seu desejo de mudança de querer aprender a língua, porém afirma não possuir força de vontade para alterar esse cenário, ou seja, ele, de certa forma, parece não investir em sua aprendizagem. Além dessa falta de motivação, sua narrativa visual é contraditória, pois ele afirma não entender nada de inglês, mas

gosta de ouvir músicas internacionais. Norton (2013) afirma que o aluno de línguas que não investe em sua prática linguística, em algum momento de sua trajetória de aprendizagem, pode se sentir desmotivado. Na narrativa de Mari, percebe-se que as expressões faciais também representam emoções de tristeza. Mari afirma gostar de LI, mesmo tendo dificuldade para aprender. Acredito que, comparada com Rafael, Mari poderá investir em sua aprendizagem devido ao gosto pela língua.

A narrativa de Lúcia é diferente dos demais colegas, pois, mesmo com ilustrações de tristeza e desespero, afirma querer mudar essa situação:



Narrativa visual 10 – Lúcia

Excerto 68:

Muitas vezes o inglês me representa motivo de lágrimas, tristezas, decepções, preocupação, entre outros, apesar de tudo ele me auxilia nos livros, seriados, filmes, músicas está presente em meus estudos. Mas eu estou tentando mudar minha concepção sobre o inglês e melhorar nos meus modos de estudo, fazendo um curso e aperfeiçoando meus conhecimentos (Lúcia, NV).

Excerto 69:

O inglês me lembrava de coisa ruim, tipo um pesadelo, eu não gostava muito do inglês. Eu tinha muita dificuldade, então, eu me escondia, até fiquei muito triste na época que eu passei por muita dificuldade, mas apesar de tudo, eu procuro estudar e aprender, melhorar cada dia mais e usar eles no meu dia a dia em viagens e tudo mais. Bem melhor que antes. Antes, eu não gostava muito. Ele até me incomodava, mas hoje não. Eu passei a ter gosto e acostumei com ele. (Lúcia, E.).

Lúcia revela o desejo de mudar suas crenças (e sua identidade) em relação à LI, pois deseja usufruir dela no futuro. Lúcia se vê aberta à língua, apesar das dificuldades. Diferente de Lúcia, Rafael expressa o seu desejo de mudança, de querer aprender a língua, porém ele afirma não possuir força de vontade para alterar esse cenário. O excerto de Lúcia corrobora com Arnold (2013), que afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muito mais do que simplesmente habilidades de aprendizagem ou um sistema de regras ou uma gramática; ela envolve uma alteração da autoimagem, ou seja, o desejo de mudar de Lúcia ressignifica sua identidade, motivações e crenças. Norton (2013) afirma que o aluno de línguas que não investe em sua prática linguística, em algum momento de sua trajetória de aprendizagem, pode se sentir desmotivado.

Em síntese, foram duas identidades que esses alunos construíram em relação ao inglês: a) identidade de usuários de LI e b) identidade de não usuários de LI. As identidades desses alunos contribuem para suas crenças e motivações para aprender e usar o inglês. Os alunos que utilizam e praticam o idioma constroem uma identidade de usuários de LI que investe no uso da língua através das mídias, das conversas básicas no cotidiano, para seus estudos e profissões futuras. Norton (2000) afirma que, quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes não ficam restritos à escola, e suas comunidades imaginadas se estendem a um mundo imaginário além da sala de aula. Acredito que, ao investirem e trazerem essas imagens com a LI no futuro, os alunos acabam desenhando a quais comunidades imaginadas gostariam de pertencer.

Na seção a seguir, apresento as comunidades imaginadas às quais os participantes se enxergam pertencendo após o EM e como a LI poderá ajudá-los nas comunidades imaginadas desejadas por eles.

4.4. Comunidades Imaginadas: o inglês e o futuro

Nesta seção, discorro sobre as comunidades imaginadas às quais os participantes se veem pertencendo no futuro e sobre o uso de LI nessas comunidades imaginadas. Conforme discutido no capítulo 2, comunidades imaginadas podem ser definidas como grupos de pessoas que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, mas com quem nos conectamos pelo poder da imaginação (KANNO & NORTON, 2003). De acordo com Norton (2001), na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes não ficam restritos à escola; suas comunidades se estendem a um mundo imaginário além da sala de aula. No geral, após a análise dos dados, pode-se afirmar que os participantes se veem pertencendo a três comunidades que estão voltadas para: o vestibular, o mercado de trabalho e outros países, ao fazerem um intercâmbio.

A primeira comunidade imaginada mais ressaltada pelos participantes diz respeito ao vestibular, o que tange a uma imagem universitária, conforme os excertos seguintes:

Excerto 70:

Quero me formar em Engenharia Química ou Medicina. O inglês pode me ajudar em principalmente, em duas coisas; primeiro em relação ao intercâmbio e segundo em relação ao trabalho, pois gostaria muito de atuar fora do país ajudando as pessoas e ou pesquisando cura de doenças (Lisa, Q2).

Excerto 71:

Eu quero aprender inglês para quando eu estiver fazendo faculdade e depois para conseguir um bom emprego, (Jade, E).

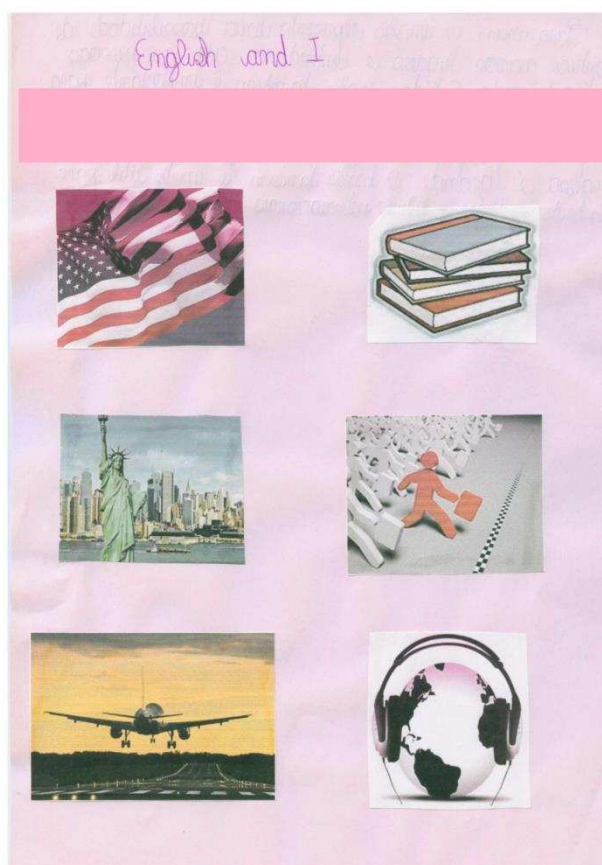
Excerto 72:

Eu acho que o inglês pode me ajudar a conseguir um bom emprego futuramente, além de poder me ajudar nos estudos também porque hoje em dia tem muito inglês em provas, tipo a do Enem, (Lúcia, E)

Nos excertos acima, Lisa, ao escolher os cursos de Engenharia ou Medicina, revela querer pertencer a uma dessas comunidades, pois acredita que conseguirá conciliar o desejo de fazer intercâmbio e se inserir no mercado de trabalho. Ela acredita que a LI irá ajudá-la a pertencer a essa comunidade, pois poderá fazer o intercâmbio, conseguirá conversar e ajudar outras pessoas. Lisa também parece

querer pertencer a uma comunidade de falantes nativos, quando afirma querer trabalhar fora do país. Do mesmo modo, Jade também comenta que pretende fazer faculdade e conseguir um bom emprego. Ela acredita que a LI valerá para conseguir um emprego. Sua resposta é semelhante à de Lisa, visto que também deseja pertencer à comunidade universitária e, mais tarde, a uma comunidade profissional. Assim, Jade faz uma prospecção para qual comunidade imaginada gostaria de pertencer e afirma que o conhecimento em LI poderá ajudá-la. Lúcia também comenta sobre uma comunidade imaginada envolvendo mercado de trabalho, mas ressalta sobre as provas de ingresso nas universidades.

As narrativas visuais de outros participantes também enfatizaram o desejo de pertencer a essa comunidade imaginada. Este é o caso de Maria:



Narrativa visual 11: Mari

Excerto 73:

Para mim, o inglês representa uma possibilidade de conhecer novos lugares e entender o que as pessoas estão falando. Estudar inglês também é importante para conseguir um bom emprego, já que com a

globalização, a procura por pessoas que sabem falar a língua inglesa é grande. O inglês também é muito útil para entender músicas e filmes internacionais, (Maria, NV).

A narrativa visual de Maria traz imagens de viagens e mercado de trabalho, sugerindo, assim, seu desejo de pertencer a essa comunidade imaginada. Em seu excerto, ela afirma que estudar a LI lhe proporcionará um bom emprego e lhe ajudará na compreensão do que escuta ou vê nas mídias das quais faz uso. Norton (2013) afirma que o foco nas comunidades imaginadas na aprendizagem de línguas nos permite explorar como os alunos se enxergam pertencendo a essas comunidades e como estas podem influenciar em suas trajetórias de aprendizagem.

A segunda comunidade imaginada diz respeito ao mercado de trabalho após o ingresso nas faculdades, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

Excerto 74:

Aprendo inglês por uma questão de um futuro melhor, porque eu quero fazer a faculdade de Direito, (Ned, E).

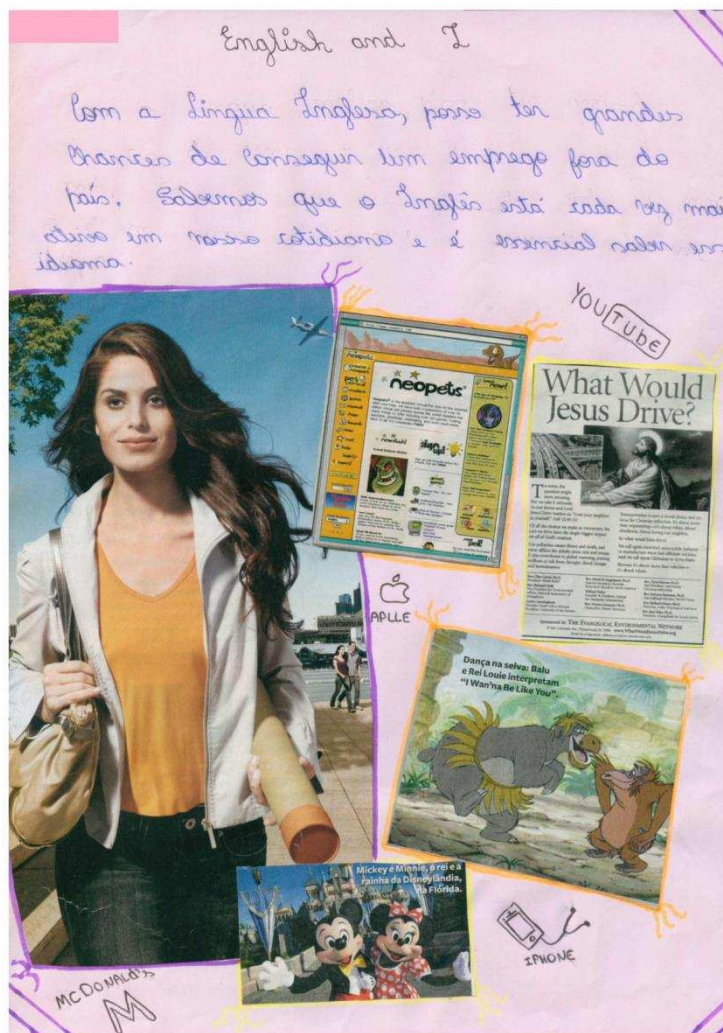
Excerto 75:

O inglês é importante, pois quando eu estiver trabalhando eu vou precisar conversar usando o inglês, (Jade, E).

Excerto 76:

Eu acho fundamental, você ir para o mercado de trabalho hoje em dia sabendo inglês. Ainda mais que eu quero ter uma profissão que não deve ficar só por aqui no Brasil. Eu tenho vontade de sair do país para fazer outras coisas, então, eu tenho que saber a língua que todo mundo sabe, (Gisele, E).

Nos excertos acima, os participantes ressaltam o caráter universal de LI para o mercado de trabalho, além de atrelar as viagens que poderão ser feitas dentro dessa comunidade imaginada. A narrativa visual de Isadora também ilustra essa comunidade imaginada:



Narrativa visual 12 – Isadora

Excerto 77:

Com a língua inglesa, posso ter grandes chances de conseguir um bom emprego fora do país. Sabemos que o inglês está cada vez mais ativo em nosso cotidiano e é essencial saber esse idioma, (Isadora, NV).

Na narrativa visual de Isadora, bem como em seu excerto explicativo, ela afirma se imaginar em uma comunidade voltada para o mercado de trabalho. Ela acredita que o conhecimento de LI poderá lhe proporcionar um bom emprego fora do país. O desejo de pertencer a uma comunidade no exterior será tratado ao discorrer sobre a terceira e última comunidade imaginada, nos parágrafos abaixo.

Excerto 80:

Sonhos, viagens, palavras, filmes, cantores, marcas e comida. Este mundo contendo a língua inglesa, que me motiva a saber mais, (Aurora, NV).

Aurora ressalta em sua narrativa visual imagens de mídias como filmes, seriados de TV, músicas, eletrônicos, marcas de roupas e comidas, monumentos dos países que falam a LI e imagens de países que remetem à LI. Isso significa que a narrativa visual de Aurora corrobora para uma comunidade imaginada referente ao país da língua-alvo. Em seu excerto explicativo, ela faz menção a viagens, sonhos, tudo o que o acesso a LI lhe fornece e como isso a motiva.

As narrativas de Lisa (número 1) e Diana (número 2) esboçam imagens relacionadas à Disney e outros elementos como bandeira, dólar, avião, guia para turismo, malas e *bottom* de viagem. Essas imagens corroboram para uma imaginação de viagens, uma prospecção na qual elas se veem pertencendo à comunidade de falantes nativos. Os excertos explicativos das narrativas visuais também trazem essa identificação com a ida para países que falam a LI, além de relacionar o exterior com o futuro profissional. Diana e Lisa enxergam a aprendizagem de LI como uma ferramenta para um futuro melhor, de um pertencimento a uma comunidade imaginada profissional. As narrativas visuais de Melissa (número 3) e Gisele (número 4) também enfatizam uma comunidade imaginada voltada para viagens, porém existe uma maior proximidade para o emprego no futuro. Os excertos explicativos das participantes Melissa e Gisele ajudam na compreensão das narrativas visuais, ao comentarem que a LI é essencial porque está relacionada ao futuro profissional e também ao lazer. As participantes valorizam a LI e entendem a sua importância. Outras três narrativas visuais foram utilizadas para elucidar as comunidades imaginadas às quais os participantes se veem pertencendo. As narrativas visuais de Isadora, Maria e Aurora corroboram para as comunidades mencionadas pelos participantes, a saber, mercado de trabalho e viagens. As narrativas visuais dessas participantes apresentam imagens desejadas pelos participantes no futuro, como: bandeira do país e monumentos da língua-alvo, avião, o globo, disputa no mercado de trabalho, livros, marcas de comida e tecnologia e mídias.

A tabela 6 apresenta um resumo das comunidades imaginadas às quais os alunos se imaginam fazendo parte:

Tabela 6: Comunidades Imaginadas dos alunos

Número de citações	Comunidades às quais se imaginam pertencendo
15	Vestibular
12	Mercado de trabalho
6	Viagens para países que falam a LI

Fonte: Oliveira

Como se percebe na tabela 6, para a maioria dos participantes, a comunidade imaginada está relacionada ao vestibular e, conseqüentemente, a um curso de graduação, à comunidade universitária. As narrativas visuais dos alunos revelaram resultados um pouco diferentes. Enquanto viagens para países de LI tiveram apenas 6 ocorrências anteriormente, nas narrativas visuais é o que mais predomina (16). Assim, temos imagens de aprendiz que aprende e usa a LI como uma porta de entrada e comunicação com mundo, ou seja, as comunidades imaginadas às quais os participantes se veem pertencendo, no caso, as de viagem ao exterior. Na seção 4.1. – Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI – e subseção – Crenças sobre os objetivos para se aprender LI, as narrativas de números 1, 2, 3 e 4 salientavam também as comunidades imaginadas dos participantes.

Em síntese, os participantes revelam suas identidades de usuários de LI e acreditam que aprender inglês implica não só um investimento no futuro, mas também na própria identidade como usuários da língua e como participantes de diferentes comunidades imaginadas, como: mercado de trabalho, faculdade e intercâmbio. Essas comunidades imaginadas descritas parecem estar interligadas para os participantes, pois eles se imaginam pertencendo, primeiramente, à comunidade imaginada que envolve a aprovação no vestibular para uma rotina universitária. No segundo momento, imaginam-se já formados, atuando no mercado de trabalho, com auxílio de LI e, por último, uma comunidade imaginada que envolve a LI para

viagens de trabalhos e intercâmbios para países de LI. As comunidades imaginadas dos participantes apresentam relações com fatores mencionados anteriormente, como a motivação para aprender, a crença do benefício da aprendizagem do idioma e suas identidades de usuários de LI. A crença nas vantagens de se aprender LI e na LI como língua universal se relaciona com sua motivação e com a identidade de querer pertencer à comunidade imaginada na qual esse idioma seja utilizado para seu futuro profissional (mercado de trabalho, vestibular) ou lazer (viagens, intercâmbios). Detalho a relação entre esses conceitos na próxima seção.

4.5. Crenças, motivação e identidades: possíveis relações

Nesta seção, discorro sobre a relação entre os conceitos de crenças, motivações e identidades de alunos. Início apresentando brevemente um resumo das crenças, motivações e identidades detectadas após a análise e triangulação dos dados, a fim de ajudar na construção da relação entre esses conceitos.

Os dados aqui apresentados, analisados e discutidos fornecem pistas importantes para a identificação das comunidades imaginadas dos participantes, suas crenças sobre aprendizagem, suas motivações e a construção das suas identidades. Foi possível perceber que os alunos querem pertencer às comunidades imaginadas de falantes nativos e de seus países, por meio de viagens, intercâmbios e mídias. As escolhas das comunidades imaginadas dos alunos, os fatores motivacionais e as crenças para aprender a LI têm relação com a construção de suas identidades.

Conforme foi investigado, as crenças dos participantes estão relacionadas ao papel da gramática, ao papel do aluno e professor, aos objetivos para se aprender inglês e aos lugares de se aprender inglês (na escola e fora da escola, no curso de inglês e país da língua-alvo). As motivações dos participantes para aprender estão relacionadas aos seguintes fatores: mercado de trabalho, viagens e intercâmbios, o caráter universal de LI e a curiosidade de aprender um novo idioma. As identidades construídas pelos participantes são duas: a de usuários e de não usuários de LI. As comunidades imaginadas detectadas estão voltadas para o vestibular, mercado de trabalho e outros países, ao fazerem um intercâmbio.

As crenças estão relacionadas à motivação e às identidades, de forma interativa e recíproca. Explico essas relações nos parágrafos a seguir.

O sistema de crenças dos aprendizes pode influenciar a motivação para aprender, para usar a LI, para se identificar e para imaginar situações nas quais poderão interagir na LI. A motivação dos alunos para usar a LI fora da escola estava relacionada às suas crenças sobre a LI como língua universal e todos os benefícios advindos desse status, tais como o uso da LI em situações fora da escola, nas mídias em viagens, no mercado de trabalho e nos intercâmbios. Para os alunos, o fato de a LI ser uma língua franca os motiva a usar esse idioma fora da escola, bem como os ajuda a se imaginarem em situações futuras com a LI. Dessa forma, as crenças dos participantes influenciam nas escolhas das comunidades imaginadas e também na construção das identidades. Entretanto, as identidades, as motivações e as crenças de aprendizagem não são fixas. Elas ‘empurram’ os indivíduos para que assumam a identidade pretendida (NORTON, 2001). No caso dos participantes deste estudo, suas crenças nos benefícios da aprendizagem de inglês estão relacionadas com suas motivações para aprender uma língua franca, que os ajudará no mercado de trabalho, nas viagens, no intercambio, etc. Com isso, eles desejam se integrar a uma comunidade de fala como o mercado de trabalho e viajar para os países da língua-alvo, podendo, assim, ter uma visão de um eu ideal, construindo suas identidades de usuários de LI.

Os participantes se veem pertencendo a comunidades que estão voltadas para o vestibular, mercado de trabalho e outros países, ao fazerem um intercâmbio. Paiva (2005) afirma que os aprendizes brasileiros, ao aprenderem a LI à procura de melhores oportunidades de vida, percebem-se pertencendo a uma comunidade imaginada de usuários de LI. Os dados analisados revelam que as crenças e motivações para aprender e usar o inglês estão inter-relacionadas na construção da identidade de usuários de LI e suas possíveis comunidades imaginadas de uso da língua, pois um aluno que acredita que a LI irá proporcionar um benefício positivo no futuro, será motivado e investirá em sua aprendizagem pensando em seu futuro profissional, que o direcionará para uma comunidade imaginada tangível ao mercado de trabalho ou intercâmbios, por exemplo.

Da mesma forma, o investimento que esses alunos apresentam ou não está relacionado às suas motivações e crenças sobre a aprendizagem de LI. Os alunos que acreditam e se sentem motivados em relação à LI investem mais em suas práticas de interação na língua-alvo, seja na sala de aula, seja fora dela. A pequena parcela que não se sente motivada para aprender também apresenta um pequeno ou nulo investimento no idioma. Esses participantes apresentavam crenças negativas sobre o idioma, e estas influenciaram na construção de suas identidades de não usuários de LI. Por outro lado, os alunos que possuem identidades de usuários de LI e a utilizam em situações rotineiras possuem crenças e motivações ancoradas nos benefícios de se aprender a LI. Esses alunos, ao se sentirem motivados a aprender e usar o idioma para comunicação, constroem suas identidades de usuários de LI. Assim como Arnold (2013), acredito que, na vida, tudo o que fazemos é influenciado por aquilo em que acreditamos, mesmo que essas construções mentais possam ser não mais do que a nossa convicção sobre algo e pode não representar a realidade em tudo.

A figura 1 ilustra a relação existente entre crenças e motivações na construção da identidade de alunos.



Figura 1: A engrenagem entre crenças, motivações e identidades

Esta figura representa a metáfora da engrenagem na relação entre crenças, motivações e identidades. A aprendizagem de uma segunda língua envolve a relação entre as crenças e motivações e a construção de identidades. Norton (2003) afirma que aprender uma língua envolve a construção de identidades. Nossas identidades são construídas nas interações sociais e nos significados (crenças) atribuídos a essas relações. Além disso, assim como Norton & Mastrella-de-Andrade (2011), acredito que as motivações, e acrescento aqui as crenças, estão envolvidas e influenciam o investimento que os alunos fazem na aprendizagem do inglês, suas identidades e participação em comunidades imaginadas.

Na figura 1, acredito que os pares dessa engrenagem são crenças, motivações e identidades. Todos esses fatores estão em constante interação e são inter-relacionados, pois são dinâmicos e fluidos na aprendizagem desses alunos. Para funcionar, a engrenagem deve operar aos pares, a partir dos dentes de uma encaixando nos espaços entre os dentes das outras. A engrenagem da crença serve de força propulsora para a da motivação que, por sua vez, toca a da identidade. Para o funcionamento e manutenção da engrenagem, dois fatores exercem influência: a noção de investimento e o conceito de comunidades imaginadas. Se o aluno acredita que é possível aprender, ele se sente motivado a fazê-lo e usar o idioma e começa a se imaginar em uma situação na qual poderá usar esse idioma, construindo, assim, uma identidade de usuário de LI. As crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são dinâmicas, situadas contextualmente e socialmente mediadas, assim como as identidades e motivações, que são construídas, feitas e refeitas através do contexto, tempo e espaço. Barcelos (2003) afirma que o processo de dar sentido às nossas experiências e ligações que fazemos entre passado, presente e experiências futuras é contínuo.

Neste capítulo, discuti e relatei sobre as crenças de aprendizagem de LI, bem como as motivações e desmotivações para aprender o idioma e usá-lo fora do ambiente escolar. Posteriormente, apresentei as identidades que os alunos constroem em relação à LI e a quais situações eles se imaginam pertencendo e usando o idioma. Por fim, compreendi a relação estabelecida entre crenças, motivação e identidades desses alunos. Os resultados sugerem que, ao aprenderem o inglês, os alunos investem no idioma e idealizam como e a quais comunidades eles se veem

pertencendo no futuro, bem como se dá a construção de suas identidades em relação ao inglês.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais deste estudo, ao retomar as perguntas de pesquisa. Discorro também sobre as implicações e limitações deste trabalho e faço sugestões para estudos futuros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa de forma a respondê-las. Posteriormente, apresento e reflito sobre algumas implicações deste estudo para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, discorro sobre algumas limitações desta dissertação. Finalizo com algumas sugestões para estudos futuros.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as crenças e motivações sobre ensino e aprendizagem de inglês e a relação desses constructos com as identidades de alunos de inglês de nível médio de uma escola particular da região sudeste. Nesta seção, apresento e retomo as perguntas de pesquisa e, nas subseções seguintes, procuro respondê-las, quais sejam:

- a) Quais são as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas?
- b) Quais são os fatores que motivam ou desmotivam os alunos para aprender a língua inglesa?
- c) Quais identidades os alunos constroem em relação à aprendizagem de língua inglesa?
- d) Em quais situações os alunos se imaginam usando a língua inglesa? A quais comunidades imaginadas eles se veem pertencendo?
- e) Qual é a relação entre crenças, motivação e identidades de alunos do ensino médio?

5.1.1. Quais são as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas?

As crenças sobre aprendizagem de LI dos participantes dizem respeito à aprendizagem de LI na escola e fora dela. As primeiras envolvem crenças sobre o papel da gramática, o papel do aluno e do professor e sobre os objetivos para se aprender inglês; as últimas se referem ao uso de LI através das mídias, dos cursos de

inglês e no país da língua-alvo. A tabela 7 traz um resumo sobre as crenças de aprendizagem na escola e fora do ambiente escolar:

Tabela 7: Crenças sobre aprendizagem de LI

Crenças sobre aprendizagem de LI na escola	Crenças sobre aprendizagem de LI fora da escola
<p>Papel da gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a gramática é importante - outras habilidades são mais importantes que gramática 	<p>Lugares de se aprender inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presença do Inglês do dia a dia, em músicas, mídias, jogos e outros - no curso de idiomas e país da língua-alvo são lugares onde se aprende melhor a língua
<p>Papel do professor e aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor deve fazer com que o aluno aprenda 	
<p>Objetivos para aprender a LI:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprender a LI é importante para o futuro profissional 	

Fonte: Oliveira

A primeira crença detectada diz respeito ao papel da gramática. As crenças vivenciadas pelos alunos ao longo do contexto escolar sugerem que a gramática exerce um papel importante, tendo sido bastante comentada por eles, ora sob uma perspectiva positiva, ora negativa. Inicialmente, os alunos afirmam ser possível aprender no contexto escolar, e a gramática é vista, então, de forma positiva. Entretanto, no decorrer dos últimos anos dentro da escola, eles afirmam não ser mais possível aprender devido à complexidade dos conteúdos que se alteram de um nível mais básico para avançado. Nessa fase, já enxergam a gramática de forma negativa e cobram o ensino de outras habilidades da LI, como a oralidade, por exemplo.

A segunda crença refere-se ao papel do aluno e do professor. Para alguns alunos, o professor ainda parece ter a responsabilidade pela aprendizagem deles. Isso acontece quando eles se colocam em uma atitude passiva, em que eles precisam “ser motivados” por seus professores. Apesar de terem consciência de que os alunos

“devem ter interesse”, em geral, nota-se ainda uma falta de agentividade deles em relação a sua aprendizagem na escola. Os alunos ressaltam atividades diferentes e lúdicas na sala de aula, bem como o ambiente descontraído. Para eles, o professor tem um grande papel em “fazer” com que eles aprendam e aumentem seu conhecimento ao utilizar essas técnicas.

A última crença detectada na aprendizagem escolar refere-se a seus objetivos para o futuro. Os alunos associam a LI com melhores chances, seja em termos de sua profissão, seja em termos de viagem ou intercâmbios. Para eles, o aprendizado da LI está relacionado a objetivos orientados para um futuro melhor, para melhores chances no mercado de trabalho. Os resultados sugerem que a LI está relacionada às escolhas das profissões desejadas no futuro, seja na faculdade, seja no mercado de trabalho, seja no intercâmbio no exterior. Os participantes afirmam que a LI é essencial ao futuro profissional e ao lazer. A crença para aprender a LI está relacionada ao seu uso no futuro profissional, para melhores chances no mercado de trabalho.

As crenças dos alunos sobre aprendizagem de LI fora da escola têm a ver com os lugares possíveis de se aprender a LI. Assim, eles fizeram menção à aprendizagem formal (como aprender em curso de idiomas e aulas particulares), às mídias (como filmes, seriados de televisão, música, eletrônicos) e, por fim, aos países que falam a LI.

Os alunos afirmam ser possível aprender a LI em cursos de idiomas e reforçam que não é possível aprender inglês na escola, uma vez que, no curso de idiomas, as aulas são voltadas para as habilidades orais. Para eles, na escola, existe uma valorização da aprendizagem por meio da gramática, o que eles enxergam como algo negativo em comparação com o curso de idiomas, onde as aulas são voltadas para o ensino de gramática acoplado às habilidades de *listening* e *speaking*. Eles também enxergam o país da língua-alvo como o local desejado para aprender e para morarem no futuro. Dessa forma, eles precisam saber esse idioma para conseguirem alcançar esse desejo.

Os participantes afirmam que usam e conseguem aprender a LI através das mídias. Ou seja, ao ouvirem uma música e assistirem a um filme, eles usam e aprendem um vocabulário de LI. Assim, a aprendizagem e o uso de LI estão

relacionados ao uso social e para a comunicação. Aprender a LI é usá-la fora da escola através das mídias. Entretanto, eles não descartam a aprendizagem adquirida nos cursos de idiomas e reforçam que aprenderam sobre gramática e seu uso nesse contexto, diferentemente da escola. Uma pequena parte dos alunos (3) não reconhece a mídia como importante para aprender a LI. Para esse grupo, o uso das mídias não gera aprendizagem.

5.1.2. Quais são os fatores que motivam ou desmotivam os alunos para aprender a língua inglesa?

Os fatores que motivam os alunos para aprender a língua inglesa dizem respeito ao mercado de trabalho, às viagens e aos intercâmbios, bem como ao caráter universal da LI e à curiosidade de aprender um novo idioma. Conforme Dörnyei (2005), a motivação é um impulso, força, desejo ou estímulo, que varia de indivíduo para indivíduo e que o conduz à ação, fazendo com que ele se esforce e persista em uma tarefa. O desejo que impulsiona esses alunos a aprenderem está relacionado a fatores tangíveis para um futuro melhor. Dessa forma, eles apresentam um eu ideal que envolve futuros estados, nos quais eles se imaginam vivenciando as futuras situações, como se fosse realidade. A teoria proposta por Dörnyei & Kubanyiova (2014) encaixa-se nas motivações apresentadas pelos participantes, pois, para os autores, um aluno que se imagina como uma pessoa bem-sucedida no futuro poderá usar seu ideal como uma autoimagem motivacional, a fim de reduzir as diferenças existentes entre o seu eu atual e o ideal.

Os fatores que desmotivam os alunos para aprender a LI referem-se à imposição/obrigação em aprender o idioma e à falta de motivação própria e de professores que os motivem a aprender a LI. Falout (2013) afirma que um aluno desmotivado é aquele que perdeu um grau de motivação e, define falta de motivação como: (a) intenção zero de seguir uma ação para seu objetivo; (b) o aluno desmotivado ainda pode manter um nível de motivação para trabalhar em direção a um objetivo específico e (c) um aluno desmotivado pode perder toda a sua motivação, mas, mesmo assim, ele não estará ao passo de se tornar uma pessoa com falta de motivação. Os resultados sugeriram que uma pequena parcela afirma não ser

motivada a aprender a língua inglesa devido à obrigatoriedade da aprendizagem. Entretanto, os alunos não mencionam se, caso o ensino de inglês não fosse obrigatório nas escolas, eles iriam se sentir motivados ou investiriam na aprendizagem do idioma. Eles afirmam que aprendem o idioma porque ele é ensinado na escola, diferentemente dos demais colegas que afirmam se sentirem motivados a aprender pensando em um objetivo em longo prazo, como o mercado de trabalho e intercâmbios. Na tabela 8, ilustro sobre os fatores que motivam e desmotivam a aprendizagem de inglês:

Tabela 8: Fatores que motivam e desmotivam para aprender inglês

Motivação para aprender	Desmotivação (falta de motivação) para aprender
Mercado de trabalho	Imposição/obrigação em aprender o idioma
Viagens/Intercâmbio	Falta de motivação própria e de professores que os motivem a aprender
Inglês como língua universal	
Curiosidade para aprender o idioma	

Fonte: Oliveira

No geral, os alunos se sentem motivados ao aprender uma língua que é universal e que é importante para o mercado de trabalho, viagens e intercâmbios, além de possibilitá-los interagir com falantes nativos e nas mídias sociais. Em relação à desmotivação para aprender a LI, os alunos dizem não se sentirem motivados ao serem obrigados a aprender essa língua. Além disso, eles também esperam que os professores os motivem para aprender, o que está relacionado à crença no papel do professor e do aluno. Os resultados sugeriram que alguns alunos parecem não ter vivenciado anteriormente a motivação para aprender, o que retoma o proposto por Falout (2013). De acordo com esse autor, para ser desmotivado a aprender, o aluno deveria ter perdido um grau de motivação, fato este que não aconteceu com os alunos desta pesquisa.

5.1.3. Quais identidades os alunos constroem em relação à aprendizagem de língua inglesa?

Os alunos construíram duas possíveis identidades: identidade de usuários de LI e identidades de não usuários de LI. De acordo com Norton (2000), as identidades podem ser definidas como a forma como uma pessoa compreende o seu relacionamento com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro (NORTON, 2000).

Os alunos que utilizam e praticam o idioma constroem uma identidade de usuários de LI que investem no uso da língua através das mídias, conversas básicas no cotidiano, para seus estudos e profissões futuras. Para Arnold (2013), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muito mais do que simplesmente habilidades de aprendizagem ou um sistema de regras ou uma gramática; ela envolve uma alteração da autoimagem, ou seja, o desejo de mudar. Os resultados corroboram para essa visão, uma vez que os participantes conseguem se enxergar usando a LI. Isso sinaliza vislumbres de identidades de usuário de LI. As situações descritas por eles estão relacionadas ao uso de LI em diferentes situações, como usando a língua, mesmo sabendo pouco, em situações de fala com a mãe e em diferentes situações em que conseguem usar a língua nos jogos, nas músicas e nas tecnologias. Nessas situações, é possível o aluno projetar o seu eu ideal, aquele que ele se enxerga. Ele se vê utilizando a língua e isso também está relacionado com suas crenças e motivação. Os alunos constroem identidades de usuários de LI porque usam o inglês em situações rotineiras e conseguem se imaginar em situações futuras com a LI. A identidade tem a ver com a forma como os aprendizes se identificam e são identificados enquanto sujeitos participantes em um determinado contexto (Mastrella-de-Andrade, 2011). Ao afirmarem usar a LI através da conversa/comunicação, mídias e eletrônicos, eles estabelecem um elo para a construção de suas identidades. O seu investimento para aprender e usar a LI reforça suas crenças e motivações e influencia na construção de suas identidades.

Em relação às identidades de não usuários de LI, alguns alunos não se enxergam utilizando a LI em situações futuras, apesar de acreditarem possuir uma identidade de aprendiz de LI no contexto escolar. Eles acreditam que, para se considerarem usuários de LI, deveriam usar a LI em situações no futuro. Devido a

essa crença, talvez eles parecem não enxergar as situações presentes de LI como situações em que possam exercer suas identidades de usuários de LI. Norton (2013) afirma que o aluno de línguas que não investe em sua prática linguística, em algum momento de sua trajetória de aprendizagem, pode se sentir desmotivado. Ao não se enxergarem usando a LI no futuro, esses alunos apresentam, possivelmente, um baixo investimento em suas aprendizagens.

5.1.4. Em quais situações os alunos se imaginam usando a língua inglesa? A quais comunidades imaginadas eles se veem pertencendo?

As situações que os alunos se imaginam usando a LI e as comunidades imaginadas às quais eles se veem pertencendo estão voltadas para o vestibular, mercado de trabalho e outros países, ao fazerem um intercâmbio. Kanno & Norton (2003) definem comunidades imaginadas como um grupo de pessoas que não está acessível ou tangível de forma imediata e se conecta pelo poder da imaginação. Neste estudo, ao revelarem os seus desejos para o futuro, os alunos almejam pertencer a uma comunidade distante da realidade vivenciada por eles no presente. Suas crenças e motivações para aprender relacionam-se com a construção de suas identidades de usuários de LI para comunidades imaginadas nos países da língua-alvo. Essas comunidades imaginadas estão interligadas. Eles se imaginam pertencendo inicialmente a uma comunidade imaginada que envolve a aprovação no vestibular para o contexto universitário. Posteriormente, eles se imaginam pertencendo a uma comunidade de formados que já atuam no mercado de trabalho através de LI e, por último, imaginam-se pertencendo a uma comunidade de viagens e intercâmbios para países que falam a LI. Essas comunidades imaginadas apresentam fatores citados por eles anteriormente, como a motivação para aprender, a crença do benefício da aprendizagem do idioma e as identidades de usuários de LI. Como acreditam que a LI irá proporcionar um benefício positivo no futuro, eles se sentem motivados a investir em suas aprendizagens pensando em seus futuros profissionais, que os direcionarão para comunidades imaginadas tangíveis ao benefício de terem aprendido o inglês.

5.1.5. Qual é a relação entre crenças, motivação e identidades de alunos do ensino médio?

A relação entre as crenças, motivações e identidades revelou ser uma relação dinâmica e interativa. Aprender uma língua envolve a construção de identidades (Norton, 2003), que acontece nas interações sociais e nos significados (crenças) atribuídos a essas relações. Além disso, assim como Norton & Mastrella-de-Andrade (2011), acredito que as motivações, e acrescento aqui as crenças, estão envolvidas e influenciam o investimento que os alunos fazem na aprendizagem do inglês, suas identidades e participação em comunidades imaginadas. A motivação dos alunos para usar inglês fora da escola estava relacionada às suas crenças sobre o caráter universal da língua e todos os benefícios tangíveis desse caráter, tais como seu uso em situações fora do contexto escolar, nas mídias, em viagens, no mercado de trabalho e em intercâmbios. Os alunos acreditam que o inglês como língua universal os motiva a usá-lo fora da escola, bem como os ajuda a se imaginarem em situações futuras. Dessa forma, suas crenças influenciam nas escolhas das comunidades imaginadas e também na construção das identidades, pois parte dos alunos constrói uma identidade de usuário da língua, pois a usam e conseguem imaginar outras situações de uso. As escolhas das comunidades imaginadas dos alunos, os fatores motivacionais e as crenças para aprender a língua inglesa auxiliam na construção de suas identidades de usuários de LI. As identidades, as motivações e as crenças de aprendizagem não são fixas. Elas “empurram” os indivíduos para que assumam a identidade pretendida (NORTON, 2001). No caso dos participantes deste estudo, suas crenças nos benefícios da aprendizagem de inglês estão relacionadas com suas motivações para aprender uma língua franca, que os ajudará no mercado de trabalho, em viagens e intercâmbio.

5.2. Implicações

Apresento três implicações deste trabalho para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a saber: a necessidade de mais pesquisas com foco nos alunos de escolas particulares, o uso das narrativas visuais como instrumento de coleta de dados e, por fim, uma investigação dos constructos de

crenças, motivações e identidades de forma interligada. Discuto cada uma dessas implicações nos parágrafos a seguir.

Em primeiro lugar, a maioria das pesquisas com LA é feita com alunos de escolas públicas e alunos de Letras. Este estudo foi sobre o contexto de escola particular e, assim, pode contribuir para pesquisadores saberem que tipos de crenças, motivações e identidades esse grupo específico constrói. Especificamente, espero que este trabalho consiga ressaltar a necessidade e a importância de inserirmos mais pesquisas com o foco nos alunos de escolas regulares, tendo esses constructos em evidência e não somente os professores ou alunos da licenciatura do curso de Letras.

Em segundo lugar, acredito que o uso das narrativas visuais foi positivo e inovador, ao relacioná-lo com outros instrumentos de coleta de dados e conceitos na investigação. Ao solicitar aos participantes que desenhassem uma imagem de si mesmos em relação à LI, esperava encontrar e, de fato, encontrei as crenças de aprendizagem sobre LI, fatores que motivam ou desmotivam para a aprendizagem, além de traços que pudessem auxiliar nas suas identidades em relação a LI e as comunidades imaginadas às quais eles se imaginam pertencendo. Através das narrativas visuais, os alunos revelaram suas crenças, motivações, identidades e comunidades imaginadas sobre aprendizagem de LI.

Em terceiro lugar, a investigação dos três conceitos de forma interligada ajuda na visão mais holística e mostra como eles estão inter-relacionados, bem como as crenças e motivações são constitutivas das identidades e como esta, por sua vez, é construída pelas crenças e motivações. Novos estudos poderão prover maiores discussões e reflexões para a sala de aula, onde alunos e professores possam compartilhar suas crenças, motivações e identidades a fim de uma aprendizagem mais eficaz.

Feitas as implicações desta dissertação, discorro, a seguir, brevemente, sobre as limitações desta pesquisa.

5.3. Limitações da pesquisa

Nesta seção, discorro sobre a limitação deste estudo. A primeira concerne sobre o tempo disponível para a realização deste, pois, ao longo deste estudo, encontrava-me trabalhando constantemente em dois contextos de ensino, os quais me

exigiram muita dedicação e tempo. Se eu pudesse aconselhar futuros mestrandos, diria que não devem trabalhar enquanto se dedicam à pós-graduação.

Finalizadas as observações sobre a limitação, aponto, a seguir, sugestões para futuras pesquisas sobre ensino e aprendizagem com foco nos alunos de escolas regulares.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Acredito que o contexto regular de ensino e aprendizagem, seja ele privado ou público, é um lugar de reflexão sobre as crenças, motivações e identidades dos alunos. Espero que esta dissertação possa contribuir e auxiliar todos aqueles que possuem interesse em investigar a sala de aula e aqueles que fazem parte dela. Apresento algumas sugestões para pesquisas futuras.

- a) Crenças, motivações e identidades de cada aluno, individualmente, para, assim, poder traçar o perfil do aluno do contexto particular de ensino.
- b) Crenças, motivações e identidades alunos do contexto público de ensino, para comparar se existe, de fato, diferença entre esses conceitos, dependendo do tipo de contexto.
- c) Crenças, motivações e identidades de alunos em uma pesquisa longitudinal, que acompanhasse esses alunos ao longo de suas trajetórias escolares, até a conclusão do último ano. Dessa forma, seria possível comparar as identidades do início com a identidade do final, e como as crenças e motivações poderiam contribuir para suas construções identitárias.
- d) Investigação das crenças, motivações e identidades e sua relação com emoções. Acredito que as crenças afetam as identidades nas interações em sala de aula. Dessa forma, seria interessante detectar as emoções relacionadas com as crenças, identidades e motivações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V.A. *A desmotivação dos alunos de escolar pública da 8ª série/9ª nono pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), PUC-São Paulo, 2013.
- ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 2006.
- ANDRADE, A. A. C. (2004). Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular. Mestrado em Estudos da Linguagem. Natal: UFRN.
- ARNOLD, J. Self issues and motivated behaviour in language learning. In: ___ Meaningful Action Earl Stevicks' influence on language teaching. Cambridge Language Teaching, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, A. M. F., KALAJA, Paula. 2003. *Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA*. In Beliefs about SLA: New Research Approaches, edited by Paula Kalaja; Ana Maria Ferreira Barcelos, 231-238. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p 15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 27-69.
- BARCELOS, A.M.F. *Learning English: Students' Beliefs and Experiences in Brazil*. In. KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. L. M; Amorin, M. A.; Carvalho, A. M. (orgs). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2011.
- BARCELOS, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2015
- BENSON, P. *Narrative Inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2013.
- BLOCK, D. *Second Language Identities*. Bloomsbury Classics in Linguistics, 2009.
- BOHN, H. I. (2003). The Educational Role and Status of English in Brazil. *World Englishes*, vol. 22, nº 2, p. 159-172.
- BOHN, H.I. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS. A construção de uma identidade profissional. In: *In: Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária*, Recife (UFPE), v.17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, v.16, n.6, p. 645-668, 1977.

- BOURDIEU, P. The forms of social capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, pp. 241-258, 1984.
- BOURDIEU, P. Language and symbolic power (J.B. Thompson, Ed., G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- BROWN, D. *Teaching by Principles*. New York: Pearson Education, 2001.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos*. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2000.
- COELHO, H. S. H. “*É possível aprender inglês em escolas públicas?*” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte. 2005.
- COTTERALL, S. Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 2008. Volume 37, Issue 1, March 2008, Pages 34–45.
- COX, M. I.P. & ASSIS-PETERSON, A.A. (2008). O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira, in ASSIS-PETERSON, A.A. de. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, p. 19-54.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- CROOKES, G. *A practicum in TESOL: professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*. 2002. 89(1).
- CSIZÉR, K. & KORMOS, J. Attitudes, selves and motivated learning behavior: a comparative analysis of structure models for Hungarian secondary and university learners of English. In: __ Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.
- DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v.78, p. 273-284, 1994.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*. 31. 117-135, 1998.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. Questionnaires in Second Language Research. In __. *Questionnaires in Second Language Research: construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey, 2003, p. 3-69.
- DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
- DÖRNYEI, Z. Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins and C. Davison (Eds.). *The Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2006.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2009.
- DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. *Motivation, language identity and the L2 self*. 2008.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M. *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge, 2014.
- FALOUT, J. Prospecting possible EFL selves. *The Language Teacher*: 37.5. September/October 2013.

- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York: Newbury House Publishers, Inc., 1972.
- GARDNER, R.C. Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2001, 6, 1-18.
- GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity, 1990.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de T. T SILVA e G. L LOIRO. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HARVEY, L. Foreign Language Motivation and Social Identity Development. In: *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*. Edited by Damian J. Rivers and Stephanie Ann Houghton, Bloomsbury, 2013, p. 157-175.
- HIGGINS, E.T. Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*. 1987. 94, 319-340.
- HUHTA, PITKÄNEN, A. & NIKULA, T. (2014). Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses.
- KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-Portraits of EFL Learners: Finnish Students Draw and Tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008, p.186-198.
- KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M.F. Narrativising Learning and Teaching EFL: The Beginnings. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008, p.186-198.
- KALAJA, P. Research on Student's Beliefs about SLA within a Discursive Approach. In: *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Editors, Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A.M., Springer, 2015, 87-108.
- KANNO, Y, & NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, v.2, n.4, p. 241-249, 2003.
- KEHRWALD, J. (2013). A social-ecological exploration of autonomy, beliefs and identity. *The applied linguistic individual*. London, England: Equinox.
- LEITE, C. Ensinar e aprender. Construir notícia. Pernambuco: Construir, v. 37, nov./dez. 2007. p. 30-40.
- LIMA, F.S. Pesquisas sobre crenças no ensino de línguas com foco na escola pública: Estado da Arte na Linguística Aplicada Brasileira. *Contexturas*, São Paulo, v.18 n.1, p. 51-72, 2011.
- LIMA, F. S. & CANDIDO-RIBEIRO, D, Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. In: *Cadernos de IL*, Porto Alegre, nº48, junho de 2014.
- LINCOLN, Y, E GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage, 1985.
- MARKUS, H. & NURIUS, P. —Possible Selves. *American Psychologist*. 1986. 41, 954- 969.
- MARTINS, C.N. A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos. *Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)*. UnB, Brasília, 2001.

- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. *Falar, Fazer, Sentir, Vir a Ser: Ansiedade e Identidades no Processo de Aprendizagem de LE*. In: __ Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares, Pontes, 2011.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. & NORTON, B. *Querer é poder? Motivação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira*. In: __ Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares, Pontes, 2011.
- MENEZES, Vera. Multimedia language learning histories. In. KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008, p.199-213.
- MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences. 1997. 279f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1997.
- MICCOLI, L. S. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.*, v. 2, n. 2, Março 2004.
- MICCOLI, L. S. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- MILLER, I. K. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In. GIEVE, S.; *Understanding the Language Classroom*. New York: Palgrave/MacMilan, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MURPHEY, T.; JIN, C. & LI-CHI, C. Learners' construction of identities and imagined communities. In: Benson, P. & NUNAN, D. (Orgs.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 93-105, 2005.
- NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Using Photographs to Access Stories of Learning English. In. KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F. (Eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*. London. Palgrave-Macmillan, 2008, p.171-185, 2008.
- NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.
- NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000.
- NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (org.), *Learner contributions to language learning*. London: Pearson, p. 159-171, 2001.
- NORTON, B. The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers. In: *The Reading Teacher*, 57 (2), p. 140-147, 2003.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters, 2013.
- OLIVEIRA, B.M.; BARCELOS, A. M. F. *Identidade e Motivação de Professores Pré- Serviço de Inglês e suas Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Língua*

- Inglês: um Estudo Longitudinal*. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, p. 127-153, 2012.
- OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. Ilusão, aquisição ou participação. In: Inglês em escolas públicas não funciona. Diógenes Cândido de Lima (Org.), Parábola, 2011, p. 33- 54.
- OXFORD, R. Understanding language learner narratives. In: __ Meaningful Action Earl Stevicks' influence on language teaching. Cambridge Language Teaching, 2013.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- PAIVA, V.L.M. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V. & BARCELOS, A.M.F.B. (Orgs.). Linguística Aplicada e contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PAVLEKNO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. Applied Linguistics, 28, 2, 163-188.
- PAVLENKO, A. & NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINS, J. & DAVISON, C. (Orgs.). Kluwer Handbook of English Language Teaching. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2007.
- PATTON, M. Q. Qualitative evaluation and research methods. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage. 1990.
- PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.
- PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua (gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 89-112.
- PERINA, A.A. As crenças de professores em relação ao computador: coletando subsídios. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 2003.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SCHWIETER, J.W. The Foreign Language Imagined Learning Community: Developing Identity and Increasing Foreign Language Investment. In: Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education. Edited by Damian J. Rivers and Stephanie Ann Houghton, Bloomsbury, 2013, p. 139 – 155.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado, Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas. 2005.
- SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2000.

- SUSLU, S. Motivation of ESL Teachers. In: *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 1, January 2006. Disponível em <<http://iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation.htm>>.
- TOOHEY, K. Identity and language learning. In: __ R.B. Kaplan (ed), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford and New York: Oxford University Press, 2002, 115-123.
- USHIODA, E. Language Learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: __ Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 93-125). Honolulu: University of Hawai'i Press, 2001.
- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Ed.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2006.
- WALKER, S. (2003). Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil, in STEVENS, C.M. T & CUNHA, M.J.C. (Orgs.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, p. 35-52.
- ZOLNIER, M.C.A.P. Aprender inglês na escola pública: uma questão de identidade, investimento e comunidades imaginadas. In: *Revista de Ciências Humanas*, Vol. 7, N°2, p. 247-260, Jul./Dez. 2007.
- ZOLNIER, M.C.A.P. O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. In: *Revista de Ciências Humanas*, Vol.12, N°2, p.432- 445, jul./dez. 2012.

APÊNDICES**APÊNDICE 01: TERMO DE ASSENTIMENTO - ALUNO**

Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras

Prezado aluno,

Sou aluna de mestrado do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Viçosa e estou desenvolvendo o projeto **Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**, sob orientação da professora Ana Maria Ferreira Barcelos. Gostaria de contar com sua participação para a realização do mesmo.

Esta pesquisa procura compreender o universo dos alunos de uma turma de ensino médio de inglês, por meio da análise de suas crenças e motivações durante os primeiros anos no ensino médio, e temos como objetivos: 1) identificar as crenças dos alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas; 2) identificar os fatores que motivam e desmotivam esses alunos para aprender a língua inglesa no ensino médio em uma escola particular; 3) identificar as identidades que os alunos constroem para si mesmos em relação à aprendizagem dessa língua e na escola onde estudam; 4) identificar situações em que os alunos se imaginam usando a língua inglesa no futuro e quais comunidades imaginadas eles se imaginam pertencendo e 5) compreender a relação entre crenças, motivações e identidades de alunos do ensino médio.

Ao aceitar participar desta pesquisa, solicitarei que responda a dois questionários semiabertos; a três entrevistas semiestruturadas; que redija uma narrativa e que participe de um grupo focal. Os dados coletados por meio desses instrumentos de pesquisa não serão armazenados. Eles serão utilizados somente para fins específicos desta investigação. Espero que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de Língua Inglesa. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para a formação

dos próprios participantes, uma vez que participarão de discussões e reflexões sobre o processo de se aprender uma língua estrangeira.

Ressalto que sua contribuição para com esta pesquisa é voluntária e que possui plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma. Embora a participação nesta pesquisa possa gerar desconfortos e exposição, garanto que, para evitá-los, seu nome verdadeiro não será usado e sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa. Destaco também que em nenhum momento será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.

Você poderá entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* da Universidade Federal de Viçosa a qualquer momento, caso perceba qualquer irregularidade no desenvolvimento da pesquisa e em caso de se sentir prejudicado ao participar da pesquisa. O endereço, telefone e e-mail do Comitê de Ética são:

Endereço: Edifício Bernardes, piso inferior, *Campus* Universitário da Universidade Federal de Viçosa-UFV/ MG.

Telefone: 3899-2492.

Correio eletrônico: cep@ufv.br

Site: www.cep.ufv.br

Quaisquer outras dúvidas referentes ao desenvolvimento desta pesquisa poderão ser sanadas através do seguinte contato de e-mail da pesquisadora Bruna: brunamdeo@hotmail.com, ou pelo seu telefone: (31) 3899-1574.

Lembramos que o presente TERMO DE ASSENTIMENTO foi redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DE PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO informado.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Data: _____

Agradeço antecipadamente a cooperação!

Bruna Martins de Oliveira.

APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: “Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular”.

Coordenador da pesquisa (pesquisador responsável)

Nome: Ana Maria F. Barcelos

Departamento: Letras

Tel.: 3899-1574

E-mail: anamfb@ufv.br

Equipe de pesquisa

Nome: Bruna Martins de Oliveira.

Departamento: Letras

Tel.: 3899-1574

E-mail: brunamdeo@hotmail.com

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Lembramos que o presente TCLE foi redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa:

Esta é uma pesquisa sobre aprendizagem de inglês na escola. O objetivo é refletir sobre a aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa procura compreender o universo dos alunos de uma turma de ensino médio de inglês, por meio da análise de suas crenças e motivações durante os primeiros anos no ensino médio e temos como objetivos: 1) Identificar as crenças dos alunos sobre ensino e aprendizagem de línguas; 2) Identificar os fatores que motivam e desmotivam esses alunos para aprender a língua inglesa no ensino médio em uma escola particular; 3) Identificar as identidades que os alunos constroem para si mesmos em relação à aprendizagem dessa língua e na escola onde estudam; 4) Identificar situações em que os alunos se imaginam usando a língua inglesa no futuro e quais comunidades imaginadas eles se imaginam pertencendo e 5) Compreender a relação entre crenças, motivações e identidades de alunos do ensino médio. Os resultados desta pesquisa irão beneficiar à escola e aos alunos, pois na reflexão buscamos pensar sobre a qualidade de ensino e o que pode ser feito de diferente para que os alunos aprendam melhor.

2. Do procedimento para a coleta de dados:
Ao aceitar participar desta pesquisa, solicitarei que os participantes respondam a dois questionários semiabertos; a três entrevistas semiestruturadas; que redijam uma narrativa e que participem de um grupo focal.
3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados:
Os dados serão coletados por meio desses instrumentos de pesquisa e não serão armazenados. Eles serão utilizados somente para fins específicos desta investigação. Espero que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de Língua Inglesa. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para a formação dos próprios participantes, uma vez que participarão de discussões e reflexões sobre o processo de se aprender uma língua estrangeira.
4. Dos potenciais riscos e o incômodo que a pesquisa possa acarretar:
Ressalto que sua contribuição para com esta pesquisa é voluntária e que possui plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma. Embora a participação nesta pesquisa possa gerar desconfortos e exposição, garanto que, para evitá-los, seu nome verdadeiro não será usado e sua privacidade será mantida durante todas as fases da pesquisa. Destaco também que em nenhum momento será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.
5. Da assistência:
Caso tenham dúvidas, os alunos e os pais ou responsáveis têm o direito de fazer qualquer pergunta em relação à pesquisa, durante qualquer momento, assim autorizando ou não a sua participação.
6. Das despesas:
A participação dos alunos é voluntária e não haverá qualquer custo.
7. Da garantia de sigilo:
Nenhuma imagem de aluno será divulgada e os nomes reais dos alunos não serão utilizados. O anonimato protege a identidade dos alunos e da escola.
8. Da garantia de recusar, desistir ou revogar o consentimento:
Os pais ou responsáveis têm o direito de recusar, desistir ou interromper a colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo, mas devem formalizar o desejo por escrito.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo “Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular”, de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV no seguinte endereço e contatos:

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, *Campus* Universitário da Universidade Federal de Viçosa-UFV/ MG
 Telefone: (31) 3899-2492
 e-mail: cep@ufv.br
 site: www.cep.ufv.br

Quaisquer outras dúvidas referentes ao desenvolvimento desta pesquisa poderão ser sanadas através do seguinte contato de e-mail da pesquisadora Bruna Martins de Oliveira: brunamdeo@hotmail.com , ou pelo seu telefone: (31) 3899-1574.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, caso queira contribuir voluntariamente com este estudo como participante, assine, por favor, seu nome abaixo e deixe seu endereço de e-mail e telefone para que possa entrar em contato com você quando for necessário.

Assinatura: _____.

E-mail: _____.

Telefone: _____.

Data: _____.

Rio Pomba, XX de fevereiro de 2015

Bruna Martins de Oliveira
 Ferreira Barcelos
 Mestranda em Letras – UFV

brunamdeo@hotmail.com

Profa. Dra. Ana Maria
 Profa. Associada I- Depto. de Letras, UFV

anamfb@ufv.br

Sujeito de pesquisa:

APÊNDICE 03: QUESTIONÁRIO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Projeto de pesquisa: CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E IDENTIDADES DE ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA PARTICULAR.

Pesquisadora: Bruna Martins de Oliveira.

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: _____
3. Cidade de origem: _____

4. Quando começou a estudar inglês? Onde você estudou? (liste todos os locais).

5. Como você avalia o seu conhecimento em relação à Língua Inglesa?

6. Fala outra língua? Se sim, qual? Quanto tempo estudou essa outra língua?

7. Estuda inglês atualmente fora da escola? Se sim, onde? Por quanto tempo estuda?

APÊNDICE 04: QUESTIONÁRIO 02**Questionário comportamental**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Projeto de pesquisa: CRENÇAS, MOTIVAÇÕES E IDENTIDADES DE ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA PARTICULAR.

Pesquisadora: Bruna Martins de Oliveira.

1. Nome: _____

2. Como você avalia a sua experiência com aprendizagem de Língua Inglesa? (escola regular (pública ou particular), curso de idiomas, monitoria, aulas particulares, etc.)?

3. Para você, o que é necessário para aprender a língua inglesa?

4. O que te motivou a aprender a língua inglesa?

5. O que você deseja fazer após o término do Ensino Médio? Como a língua inglesa pode te ajudar nesse plano?

6. Em quais momentos você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula?

7. O que te motiva a utilizar a LI fora da sala de aula?

APÊNDICE 05: ROTEIRO NARRATIVA ESCRITA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Projeto de pesquisa: Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.

Guia para Narrativa 1.

Instruções:

Por favor, escreva uma narrativa sobre sua historia de aprendizagem de línguas. As perguntas abaixo são apenas para guiá-lo, já que esperamos que escreva um texto corrido.

Obrigado por sua participação!

Nome:

Idade:

Sexo:

Há quanto tempo estuda a língua inglesa?

Relate sobre seu primeiro contato com a LI (onde, quando, como, etc.).

Relate sobre as aulas de inglês no Ensino Fundamental.

Relate como é aprender inglês no Ensino Médio.

Conte sobre a sua experiência em aprender a língua inglesa em outros contextos fora da escola.

Comente sobre algum professor de inglês (ou de outra língua) que lhe marcou (positiva ou negativamente) em sua vida escolar. Por favor, explique e dê detalhes.

APÊNDICE 06: ROTEIRO NARRATIVA VISUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Projeto de pesquisa: Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.

Guia para Narrativa Visual.

Instruções:

Por favor, faça um desenho de uma imagem de si mesmo em relação à língua inglesa: “Como me vejo como um aprendiz de Inglês como língua estrangeira”. Após, fazer o desenho, faça uma interpretação do mesmo.
Obrigado por sua participação!

APÊNDICE 07: ROTEIRO ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Projeto de pesquisa: Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.

Roteiro de entrevista

1. Olá, _____. Como você está? Obrigada por aceitar em responder algumas perguntas. Posso te fazer algumas perguntas sobre as suas experiências? Fale-me sobre sua experiência no Ensino Médio. Como está sendo?
 - a. Você tem vivenciado alguma dificuldade? Com o quê?
 - b. Você poderia comentar sobre as experiências positivas que você vivenciou já em relação a aprender inglês?
 - c. E você já teve alguma experiência negativa em relação ao ensino e aprendizagem de inglês? Qual foi? Por que foi negativa?
2. Você diria que se sente motivado para aprender inglês? Por quê? O que faz você se sentir motivado?
3. Por que você quer aprender inglês? Fale-se sobre os seus motivos. Por que é importante aprender a língua inglesa?
4. Em sua opinião, como você acha que a aula de língua inglesa deveria ser.
5. Em relação a seus colegas de sala, como você os percebe? Você acredita que eles são motivados? Por quê? Isso lhe afeta de alguma forma? Como?
 - a. Como você acha que seus colegas deveriam ser? Por quê?
 - b. Tem algum colega que te motiva? Em quem você se inspira? Quem é? Por quê? E o contrário? Tem algum colega que não te motiva na aprendizagem de inglês? Por quê? O que esse colega faz?

- c. Se você fosse professor de língua inglesa, como você acha que os alunos deveriam ser?
6. Então, a gente falou até agora do inglês aqui no colégio e tal, mas gostaria que você me contasse agora sobre o uso do inglês, sua experiência com inglês, fora da sala de aula. Em que momentos você usa essa língua? O que você faz que envolva inglês fora da sala de aula?
 - a. Quando você pensa na sua aprendizagem de inglês, você se vê usando essa língua? Em que situações? Como? E com você se sente usando a língua?
7. Bom, você está no segundo ano do ensino médio. Você pensa em termos de futuro, de sua preparação profissional? E onde entraria o inglês aí?
 - a. Você acredita que o inglês pode te ajudar nesse futuro profissional? Como? Nesse caso (se for sim a resposta dele), o que você tem feito para aprimorar a sua aprendizagem da língua? Que ações ou comportamentos você tem para isso?
 - b. Como você vê o ensino em termos de sua preparação profissional? O que você tem feito para te ajudar a ser um usuário de língua inglesa?
8. Você poderia comentar sobre o seu desenho? Como você se sente em relação a ele? O que ele representa para você?
9. Você gostaria de acrescentar alguma coisa mais?

ANEXOS

ANEXO 01: TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Olá, Ned. Como você está? Obrigada por aceitar em responder algumas perguntas. Posso te fazer algumas perguntas sobre as suas experiências? Me fala sobre sua experiência no Ensino Médio. Como está sendo?

Bom, eu acho que a fase do ensino médio é de muita pressão. Por causa da questão do vestibular. Eu acho que fico muito tenso em relação a isso tudo. Mas, não a nota porque eu acho muito melhor tirar seis na prova do que decorar tirar nova na prova e depois ter esquecido a matéria. Acho que têm uma tensão maior de estudar pro vestibular e quando chegar no terceiro ano e passar. Aí eu acho que ensino médio está se perdendo muito. Ele está tendo a função só para preparar para o vestibular do que você sair de lá com algum valor pra sua vida. Ano passado, eu estudava no Ifet e quem me dava aula era a Catarina. Aí aula dela de inglês parecia que não era muito valorizada. Ninguém se importava muito com inglês. Só que ela gostava muito de fazer trabalho. Por exemplo, teve um bimestre que ela mandou a gente fazer um trabalho que a gente tinha que usar as palavras do inglês que a gente usa no nosso dia a dia. Aí por exemplo, eu fiz um cardápio, que tinha cheeseburger, mas também teve gente que fez um netbook inteiro de madeira com as palavras em inglês que a gente usa, por exemplo, delete entre outras. Tipo, aí quando eu vim para o colégio, eu pensei que ia ser diferente, eu achei ia ser só gramática. Mas, por exemplo, eu adoro quando a professora trás vídeos, aí a gente faz juntos. Tipo, eu acho que a professora aqui da escola não trás o inglês só, como gramática, ela, lógico que não dá também tempo porque a gente só tem duas aulas na semana. Mas, ela faz com que o inglês fique mais interativo pra gente. Ano passado, teve um projeto do Halloween, que a lei da gente ter aprendido a cultura americana foi divertido.

Você tem vivenciado alguma dificuldade? Com o que?

Ah, no inglês eu acho que eu não tenho muita dificuldade não, a minha nota sempre foi tranquilamente bem. Eu acho que sempre foi muito tranquilo. Eu acho que minha

maior dificuldade é em física. E não é por desinteresse. Mas porque gente não teve uma boa base em física. Seria física por falta de uma base e biologia por não gostar.

Você poderia comentar sobre as experiências positivas que você vivenciou já em relação a aprender inglês?

Desempenho nas provas da UERJ que eu estou fazendo. Ano passado na prova do Enem também de cinco questões, eu só erreí uma. É muito bom ler um texto em inglês e entender que está escrito. Por exemplo, estou assistindo uma série e se tirar a legenda, eu consigo entender.

E você já teve alguma experiência negativa em relação ao ensino e aprendizagem de inglês? Qual foi? Porque foi negativa?

Ah, teve quando eu conheci a Alice, uma americana que veio pra cá. A gente tinha combinado de sair, mas, eu não consegui falar nada porque estava muito nervoso. Tipo me deu um branco total na minha cabeça. Aí a única coisa, que eu conseguia falar era "There" lá, porque a gente estava na sorveteria pra indicar o caminho. Mas só depois um tempo, que eu consegui falar com ela tranquilamente.

Você diria que se sente motivado para aprender inglês? Por quê? O que faz você se sentir motivado?

Sim porque eu acho que hoje inglês nem assim como mérito, mas como uma exigência que você porque o mundo está cada vez mais globalizado tem que ter pra poder interagir com outros países. Porque se você não consegue se comunicar na língua que a grande massa fala, você será excluído de muitas coisas. Eu acho que agente deveria trabalhar mais a parte interpretação de texto também Eu gosto muito de assistir séries, clipes de músicas, de vez em quando, eu gosto de ler alguns artigos em inglês, pra poder mais ou menos entender o que está sendo dito.

Porque você quer aprender inglês? Me fale sobre os seus motivos. Por que é importante aprender a língua inglesa?

Nossa que pergunta difícil! Eu acho que não comecei a aprender inglês como objetivo, eu comecei aprender porque comecei a gostar do idioma. Eu comecei a ver as séries e pensei nossa porque eu não posso ver, sem ser dublado? Mas eu acho que

atualmente é a questão de um futuro melhor, porque eu quero fazer Direito. Porque ultimamente você não consegue fazer quase nada sem o inglês, você precisa dele o tempo inteiro. Até pra usar um computador você tem que reconhecer os comandos que estão em inglês. Por exemplo, no ano passado quando eu fazia curso de informática, na disciplina de algoritmo, você tinha que saber inglês em boa parte do inglês porque se não a gente não conseguia entender os códigos. O inglês está presente o tempo inteiro não tem como você fugir, se você se negar a aprender, você vai ficar excluído.

Em sua opinião, como você acha que a aula de língua inglesa deveria ser?

Primeiramente, eu acho que deveria haver mais aulas. Eu acho que duas é muito pouco. Eu acho que a gente deveria trabalhar mais a parte interpretação de texto também, mas ao mesmo tempo não dá pra gente fazer muita coisa, é muita gramática pra ser aplicada e, também tem que ser trabalhada mais essa parte mais lúdica. Eu acho que o Brasil inteiro precisa de uma reforma em relação a isso. Porque no Enem, por exemplo, só tem cinco questões de inglês. Eu acho que a partir do momento que um vestibular desses, começar a cobrar 20 questões de inglês, aí as escolas, vai ter que se adaptar e eles vão ver que colocar o inglês como uma matéria qualquer, porque tem algumas escolas no terceiro ano que colocam o inglês até com matéria opcional, a partir do momento que eles derem a importância que essa disciplina merece, eu acho que vai haver um desenvolvimento maior.

Em relação a seus colegas, como você percebe os seus colegas de sala? Você acredita que eles são motivados? Por quê? Isso te afeta de alguma forma? Como?

Eu acho que no geral são muito desinteressados. Eu acho que eles não levam muito a sério, ou, não se importam muito em saber. Tipo eles pensam, tenho que saber isso agora, depois não vou levar nada disso pra minha vida. Ah, eu acho que eles são motivados, mas eu acho que é uma questão que vai desde o problema de ler, porque o Brasileiro é um povo que não gosta de ler. Começa neste problema porque toda disciplina que você aprende você tem que ler. Aí, se ele já não gosta muito de ler, por exemplo, uma matéria de História ou de Língua Portuguesa, abre uma barreira, e porque você não tem o hábito de ler, eles não vão querer ler algo em

inglês. Acho que o primeiro passo pra quem quiser aprender um idioma, é ter um hábito razoável de leitura, a partir do momento que essa pessoa não tem o hábito de leitura, ou, ela não está preocupada em ter, eu acho que ela não vai conseguir aprender outro idioma. Ah, afeta sim, por exemplo quando a professora trouxe uma música de uma cantora canadense, a professora colocou a música e eles começaram a conversar. A audição que a gente deveria ter foi prejudicada por causa disso, mas o fato deles serem desinteressado isso não muda minha vida não.

Como você acha que seus colegas deveriam ser? Por quê?

Eu acho que hoje em dia as matérias tem se tornado cada vez mais robóticas, querem que a gente tenha apenas o conhecimento, só que não querem que a gente tenha crítica em relação aquilo, não tem mais discussões sobre assuntos, e devido a isso eu acho que tem aumentado cada vez mais o desinteresse em aprender. Aprender não está sendo mais uma prática como deveria ser, agradável, está virando irrelevante. Porque eu acho que essa visão de passar matéria no quadro, anota isso e pronto acabou, isso não existe mais, eu acho que as escolas deveriam ser mais, não só fazer com que os alunos saiam do colégio sabendo química, física, português, mas sair do ensino médio, sendo boas pessoas. Pessoas que saibam falar sobre política, pessoas que gostem de ler, pessoas que façam a diferença e não apenas pessoas que vão pra faculdade e sigam o mesmo trajeto e vão continuar assim para o resto da vida.

Tem algum colega que te motiva? Em quem você se inspira? Quem é? Por quê? E o contrário? Tem algum colega que não te motiva na aprendizagem de inglês? Por quê? O que esse colega faz?

Ah, o Phil porque ele senta perto de mim e vira toda hora perguntando alguma coisa em inglês. Ah, ele até já tomou um monte de esporro de outros professores, porque ele fica com o livro de inglês lendo os textos. Aí, quando eu não sei alguma coisa, eu falo pra ele que vou pesquisar. Igual uma vez que, tinha a palavra sul, e a gente ficou discutindo como que seria a pronúncia certa, com som de o ou de u, e aí a gente pesquisou e descobriu qual que era a mais correta. Eu acho que ele é que mais me motiva por causa das perguntas que ele me faz. Ah, tem a Andrea que estudou aqui no colégio, ela tem a minha idade e aprendeu inglês com uma rapidez, ela tem uma boa fluência até. Ultimamente, ela estava aprendendo tailandês. Eu acho que ver uma

pessoa que é próxima de você que conseguiu aprender, te inspira muito. O que me desmotiva é o comportamento geral. Eu não gosto muito quando estou aprendendo o idioma, e alguém fica perguntando para o professor o porquê de ter que aprender aquilo. Eu acho isso muito retrógrado. Às vezes, parece que eles só querem aprender a gramática, pra que adianta aprender só a gramática? Eu acho que você tem que tentar, pelo menos para se comunicar.

Se você fosse professor de língua inglesa, como você acha que os alunos deveriam ser?

Eu acho que se eu fosse professor de inglês, eu queimaria todos os alunos. Não, estou brincando! Eu não faço a mínima ideia. Eu acho que eu gostaria que eles não vissem o inglês como algo limitado. Eu ia tentar trazer filmes, pedaços de séries, ia tentar motivar eles a ler livros bilíngues que tem tanto a tradução quanto a versão original, pra eles lerem, pedir pra eles tentarem identificar algumas palavras, eu tentaria incentivar isso. Tentar fazer uma carga obrigatória de um livro bilíngue por semestre. Eles tentariam ler pra entender o que estava sendo dito.

Então, a gente falou até agora do inglês aqui no colégio e tal, mas gostaria que você me contasse agora sobre o uso do inglês, sua experiência com inglês, fora da sala de aula. Em que momentos você usa essa língua? O que você faz que envolva inglês, fora da sala de aula?

Ah, são somente as séries que eu tenho contato com o inglês fora da escola. Fora isso, eu não faço mais nada. Ah, tem a Andrea também. Às vezes, a gente conversa no facebook, mas a gente conversa escrevendo em inglês no facebook.

Quando você pensa na sua aprendizagem de inglês, você se vê usando essa língua? Em que situações? Como? E com você se sente usando a língua?

Sim, em Manhattan Nova York. Não, brincadeira. Eu gosto muita da área da política, não que eu queira ser um vereador, eu gosto de entender, eu gosto muito da área da diplomacia, das relações que os países têm uns com os outros, todo esse jogo

político, as políticas de apaziguamento. Eu me vejo de terno e gravata tentando conciliar a relação de outros países, entendeu? O curso de relações internacionais estava na minha mente, porque ela é a minha segunda opção, a primeira é o curso de direito. Mas, é porque eu comecei a pesquisar sobre a área e percebi que ela não é muito valorizada aqui, isso me desanimou um pouco. Parece que nessa área, você vai trabalhar na área de comércio exterior e não é essa área que eu quero, entendeu?

Bom, você está no segundo ano do ensino médio. Você pensa em termos de futuro, de sua preparação profissional? E onde entraria o inglês aí?

Eu acho que se eu for trabalhar na área do direito que defende empresas, vai acabar uma hora ou outra você vai ter que saber se comunicar, já que no nosso país temos muitas multinacionais, você vai querer comunicar com pessoas vindas de outros países que falam inglês. Eu acho que mais nessa área porque o direito que a gente aprende na universidade a gente só vai usar mesmo no Brasil, porque cada país tem a sua própria constituição.

Você acredita que o inglês pode te ajudar nesse futuro profissional? Como? O que você tem feito para aprimorar a sua aprendizagem da língua? Que ações ou comportamentos você tem para isso?

Com certeza. Eu gosto muito de pegar uma música que eu desconheço tipo alguém me indica uma música e eu gosto de ouvir essa música, Edir anotando a letra dela. Mesmo que eu escreva errado, eu vou tentando anotar. Eu escuto umas três vezes consecutivas. Aí, depois eu vejo a tradução da letra e depois com base nisso eu tento pronunciar a letra da música. Eu acho que eu tenho que trabalhar mais o speaking. Eu acho que eu sou muito travado na hora de falar. Eu fico muito nervoso. Porque a gente não tem muito contato com pessoas vindas do exterior, em grandes cidades isso é mais comum de ter contato. Aí, eu acho que limita muito a isso, entendeu? Essa barreira de falar sabe. Você pode conseguir estudar uma frase, mas você pode talvez não conseguir pronunciar.

Como você vê o ensino em termos de sua preparação profissional? O que você tem feito para te ajudar a ser um usuário de língua inglesa?

Ah, eu tenho uma mania de pensar em inglês, sabe? Por exemplo, quando eu fico com muita raiva, pode parecer muito idiota, mas eu fico imaginado como eu falaria mal as pessoas em inglês. Eu ainda não me vejo como usuário de língua inglesa porque eu ainda não cheguei no inglês no nível avançado. O nível avançado seria conseguir perder o medo de comunicar.

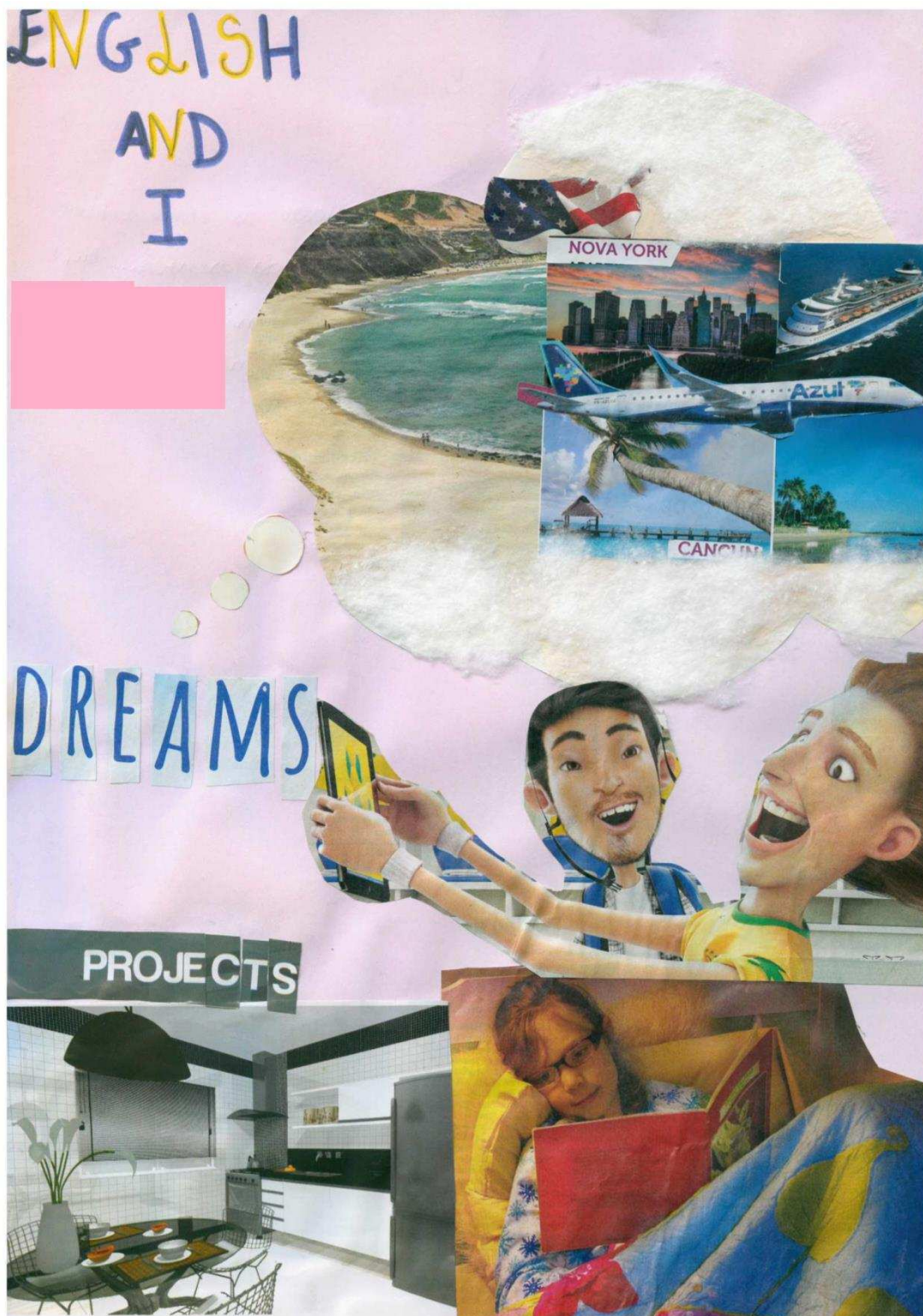
Você poderia comentar sobre o seu desenho? Como você se sente em relação a ele? O que ele representa para você?

A minha motivação pra aprender inglês foi as séries. Não era uma matéria que eu gostava muito, era uma matéria que eu tinha a mesma visão das pessoas da minha sala. Não gostava não me interessava ai quando eu comecei a ver umas séries dubladas, só que ai chegou um dia que não tinha o episódio dublado, eu tive que ver legendado. Ai, a primeira vez que eu vi, eu não consegui acompanhar muito bem as legendas, mas eu falei pra mim mesmo que iria tentar. Ai, eu continuei, tentando, tentando, e consegui. Eu enxergo o meu desenho uma superação. Ah, eu me sinto um pouco menos entediado. Porque aqui é uma cidade pequena. Ai acaba que a gente só tem as coisas pra fazer no final de semana, ai, às vezes não tem nada pra fazer, a programação brasileira na tv é péssima, ai, eu prefiro mil vezes, ligar o computador e assistir uma série, ao invés de assistir o esquentado no domingo. No geral, ele representa superação, porque eu tive que sair da minha zona de conforto para tentar ter base do inglês, para eu conseguir entender, o que se passa nessas séries.

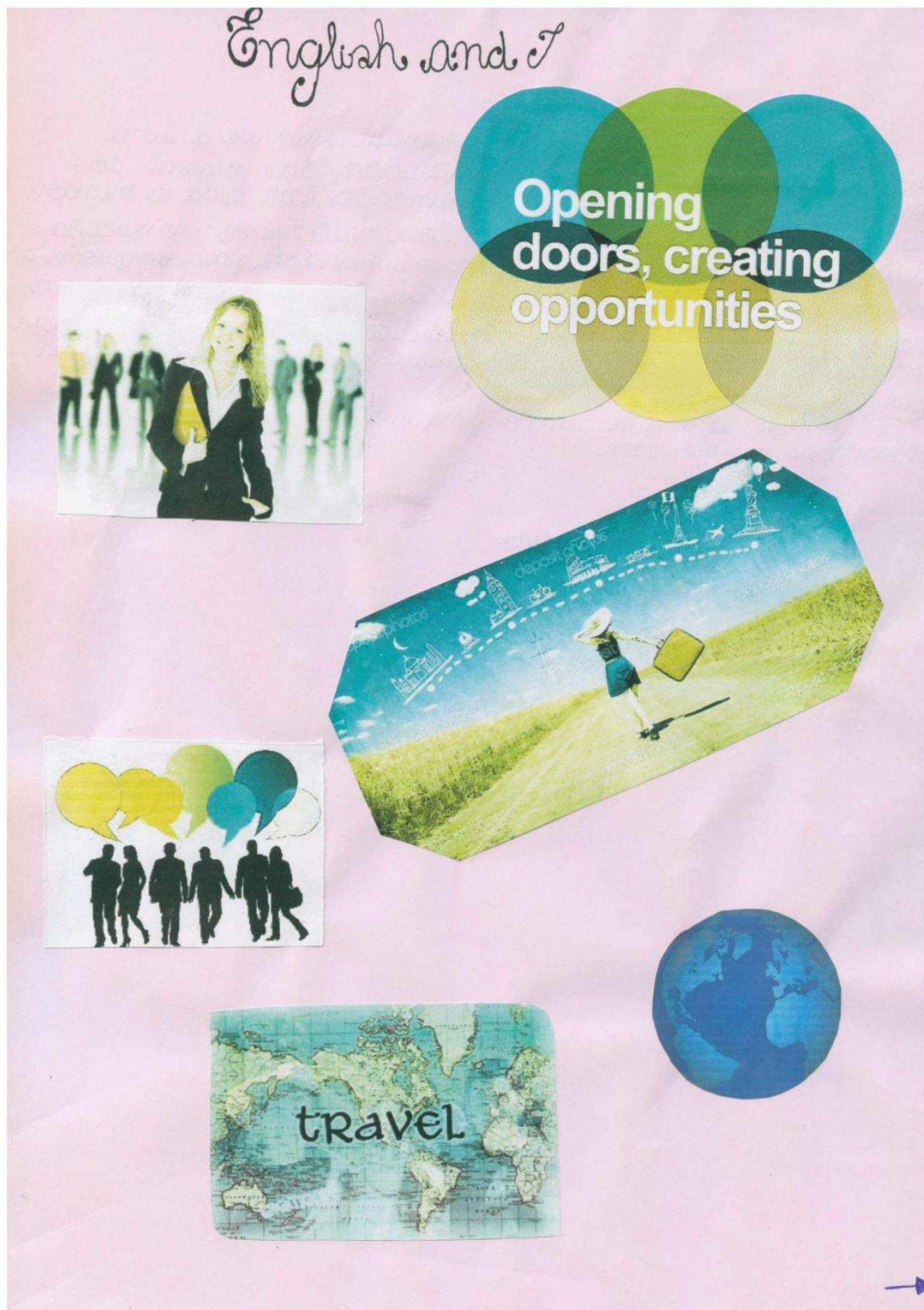
ANEXO 02: NARRATIVA VISUAL 01



ANEXO 03: NARRATIVA VISUAL 02



ANEXO 04: NARRATIVA VISUAL 03



ANEXO 05: NARRATIVA VISUAL 04

English and I

Thema: _____

Hi. HOW ARE YOU?
Hi GREG. I'M FINE AND YOU?

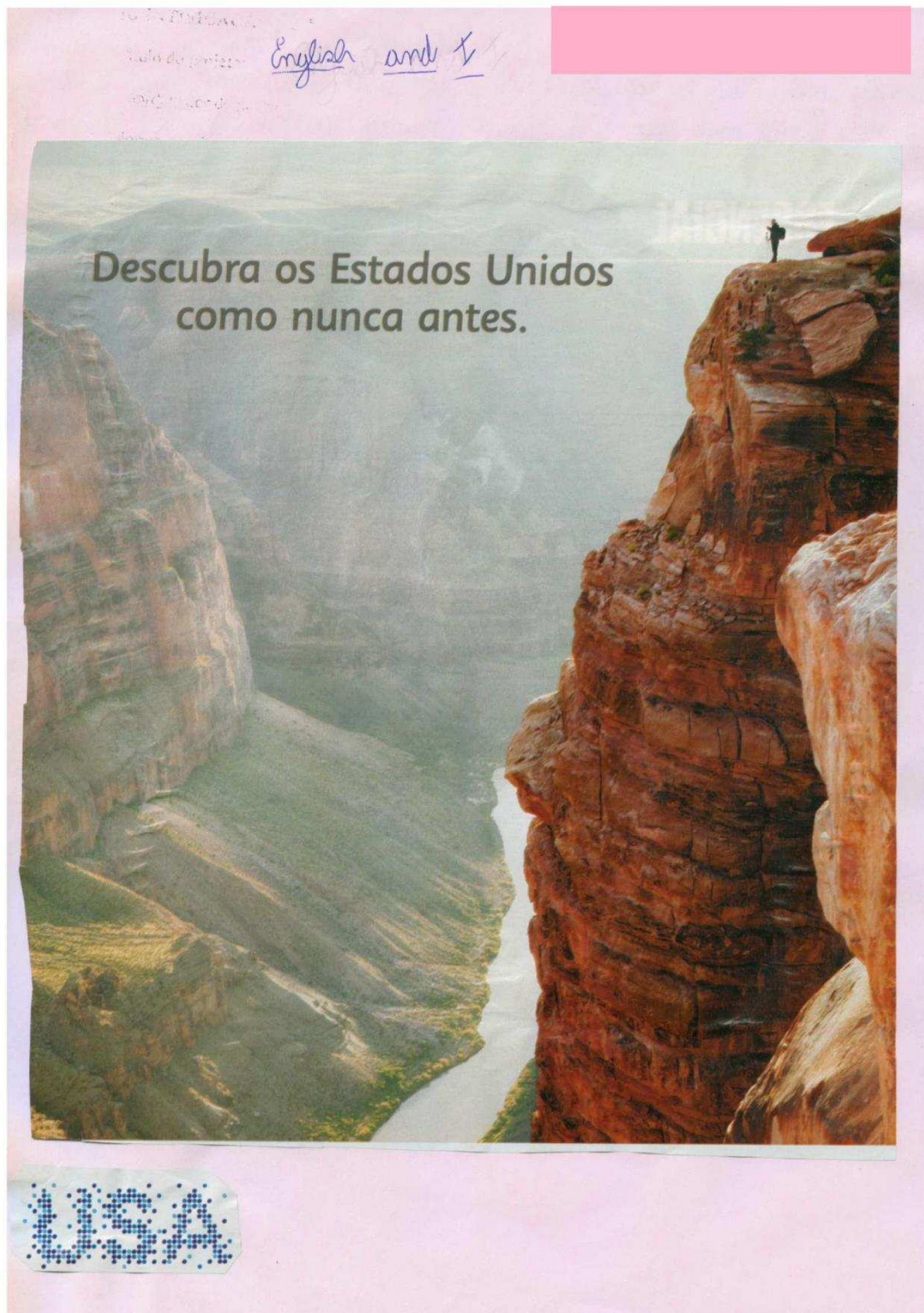
DO YOU LIKE DOTS?

I'M GOIN FOR LAS VEGAS NEXT YEAR

LAS VEGAS

English para mim é importante para desenvolver uma boa conversa, entender o que se diz na tv, e que é muito importante para estar sempre ligado a tudo, também realizar viagens para outros países sem nenhuma inconveniência com a língua inglesa a qual eu tenho um entendimento em vários países.

ANEXO 06: NARRATIVA VISUAL 05



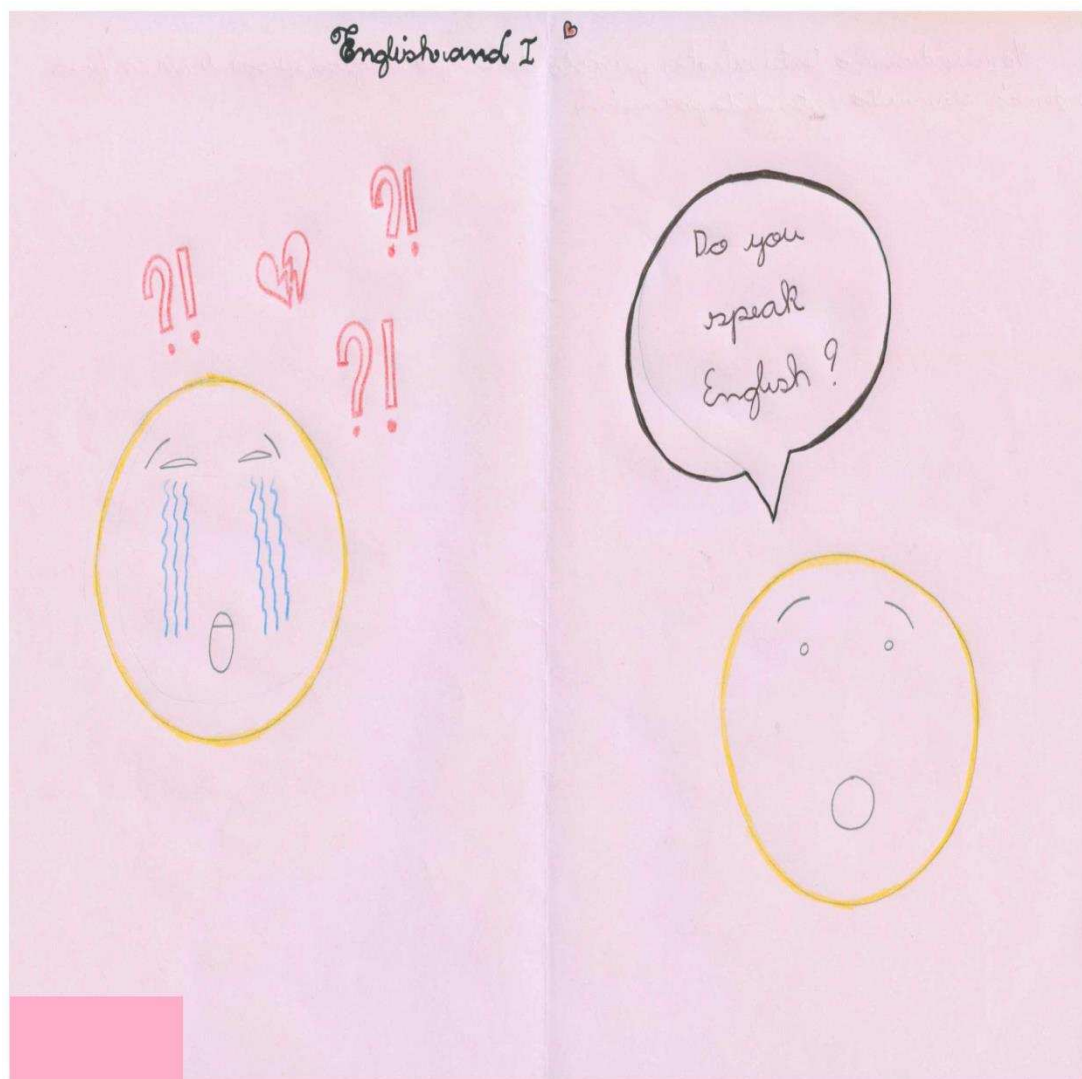
ANEXO 07: NARRATIVA VISUAL 06

Nome: [REDACTED] English and I

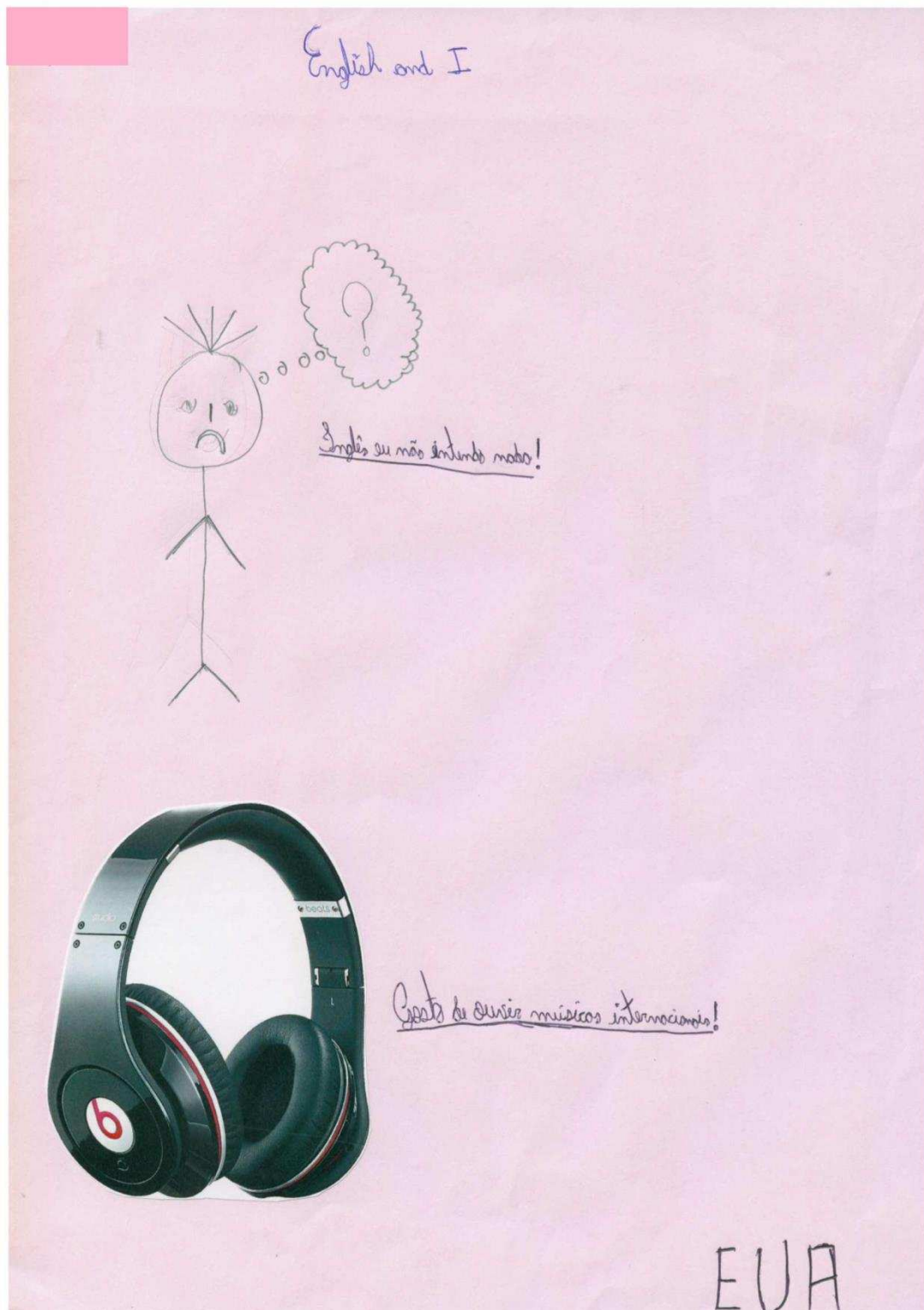
Primeiramente, o que me motivou a gostar da Língua Inglesa foram meus pais, que me apresentaram músicas da década de 80. A primeira música que ouvi foi "Patience", da banda Guns N' Roses. Como as traduções me fascinavam, tive um ótimo desempenho nas provas e até mesmo na pronúncia. Envolvida por essa língua, comecei a ver séries como *The Walking Dead*, *The 100*, *Game of Thrones*, etc.

Segundado, claro!

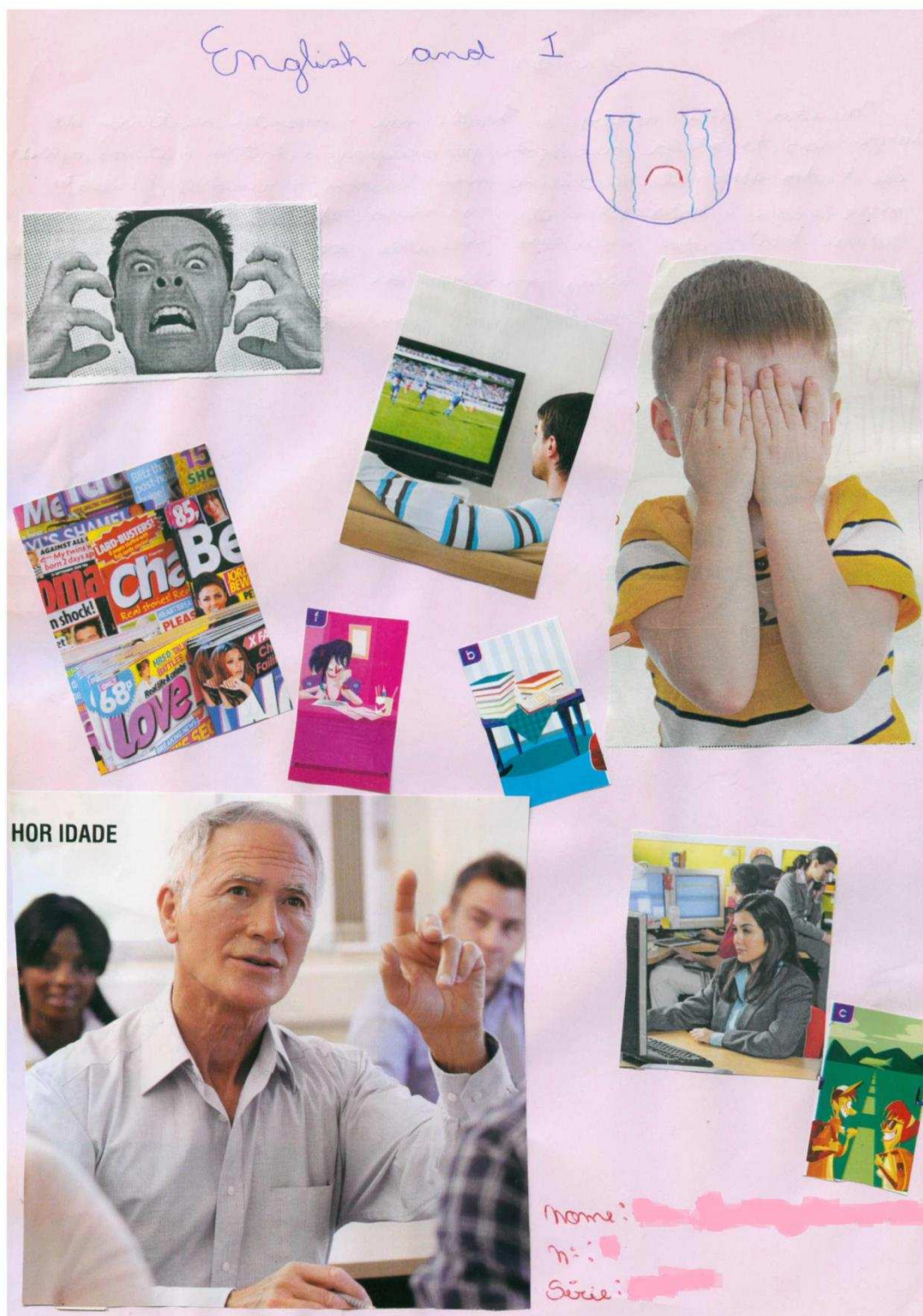
ANEXO 09: NARRATIVA VISUAL 08



ANEXO 10: NARRATIVA VISUAL 09






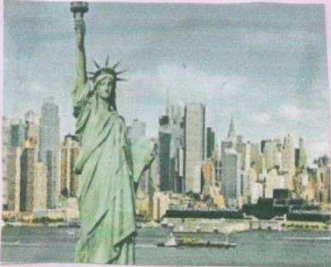
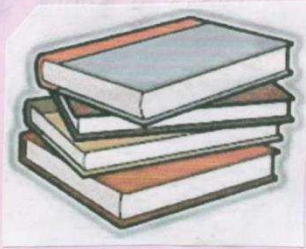

ANEXO 11: NARRATIVA VISUAL 10



ANEXO 12: NARRATIVA VISUAL 11

English and I

Aluno: [REDACTED]



The visual narrative consists of six images arranged on a pink background with faint handwriting. At the top, the title 'English and I' is written in purple. Below it, the name 'Aluno:' is followed by a pink redaction bar. The images are: 1. A photograph of the American flag waving. 2. A drawing of a stack of four books. 3. A photograph of the Statue of Liberty in New York City. 4. A photograph of a small orange figure with a suitcase walking through a path of white chairs. 5. A photograph of a large airplane on a runway at sunset. 6. A photograph of a globe with a pair of headphones around it.

ANEXO 13: NARRATIVA VISUAL 12

English and I

Com a lingua Inglesa, posso ter grandes chances de conseguir um emprego fora do país. Sabemos que o Inglês está cada vez mais ativo em nosso cotidiano e é essencial saber esse idioma.

YOUTUBE

APPLE

IPHONE

MCDONALD'S

Mickey e Minnie, o rei e a rainha da Disneylândia, na Flórida.

Dança na selva: Balu e Rei Louie interpretam "I Wan'na Be Like You".

What Would Jesus Drive?

neopets

ANEXO 14: NARRATIVA VISUAL 13

