

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS ITAQUI
CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

ROSANA SILVA DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE DA REJEIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

**Itaqui
2023**

ROSANA SILVA DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE DA REJEIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Coracini

**Itaqui
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

OS586aa Oliveira, Rosana Silva de

Uma análise da rejeição para a aprendizagem de língua inglesa / Rosana Silva de Oliveira.

35 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2023.

"Orientação: Sandra Regina Coracini".

1. ensino e aprendizagem de língua inglesa. 2. motivação para o estudo da língua inglesa. 3. investimento no estudo de línguas. I. Título.

ROSANA SILVA DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE DA REJEIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Ciência e Tecnologia.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05, dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Profª Drª. Sandra Regina Coracini
Orientadora
(Unipampa)

Profª Drª. Fabiane Flores Penteado Galafassi
(Unipampa)

Profª Drª. Liliâne Silveira Bonorino
(Unipampa)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Aldo Dias de Oliveira e Eliester Silva de Oliveira, que sempre me apoiaram até quando nem eu acreditava que seria capaz.

Ao meu irmão, Ronaldo Silva de Oliveira, pelo apoio em toda essa jornada.

À minha orientadora, Professora Sandra Regina Coracini, que teve paciência e me ajudou a superar minhas limitações.

A todos os professores do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, por compartilharem seus conhecimentos com dedicação e presteza.

RESUMO

Aprender uma língua adicional, mais especificamente a língua inglesa, é essencial, não somente para o aprimoramento profissional, mas também para o aprimoramento pessoal. As motivações para a aprendizagem são diversas e podem ser percebidas pela possibilidade de conhecer novas culturas e pessoas, ou mesmo na capacitação para o mercado de trabalho. A motivação para a aprendizagem, o estímulo emocional e o investimento pessoal na aprendizagem de uma língua adicional podem ser fatores essenciais para que o aprendizado seja possível. Ao mesmo tempo, despertar motivação nos estudantes e mantê-los motivados é um desafio para professores. Este trabalho, de cunho exploratório, visa compreender como ocorre a rejeição para aprendizagem da língua inglesa. Realizou-se uma pesquisa narrativa por meio de um questionário de perguntas abertas e fechadas aos estudantes do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da Unipampa do Campus Itaqui, e aos estudantes EaD do curso de Letras, da Unipampa de Jaguarão, a fim de analisar os dados dos participantes que declararam não gostar de estudar a língua inglesa. Pelas respostas dos participantes desta pesquisa, verificou-se que alguns sentimentos, como a emoção, atrelada à falta de motivação, acabaram impactando com a rejeição ao aprendizado da língua inglesa. Este estudo denota que, para promover um maior interesse pelo estudo dessa Língua, é importante que sejam realizadas atividades impulsionadoras de motivação e valorização das potencialidades da língua inglesa para os seus estudantes.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de língua inglesa; motivação para o estudo da língua inglesa; investimento no estudo de línguas.

ABSTRACT

Learning a second language, more specifically the English language, is essential, not only for professional improvement, but also for personal improvement. The motivations for learning are numerous and can be perceived in the possibility of getting to know new cultures and people or even in training for the job market. Motivation to learn, emotional stimulation and personal investment in learning an additional language can be essential factors in making learning possible. At the same time, motivating students and keeping them motivated is a challenge for teachers. This exploratory study aims to understand how rejection occurs in English language learning. A narrative research was conducted using a survey of open and closed questions for Interdisciplinary Degree in Science and Technology at Unipampa in Itaqui, and to Distance Learning students on Language and Literature at Unipampa in Jaguarão. From the answers given by the participants in this study, it was noted that some feelings, such as emotion, along with a lack of motivation, ended up having an impact on their rejection of learning English. This study shows that, in order to promote greater interest in studying this language, it is important to carry out activities that encourage students to motivate themselves and enhance the potential of the English language.

Keywords: English teaching and learning; motivation for English language study; investment in the study of languages.

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

CIL – Centro Interescolar de Línguas

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ALGUNS ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL.....	11
3 METODOLOGIA, CONTEXTO E INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS... 	20
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS.....	30
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	33

1 INTRODUÇÃO

Desde que comecei a ter aulas de inglês no Ensino Básico, uma das coisas que sempre me intrigou foi o fato de alguns de meus colegas não serem interessados no aprendizado da língua. Percebi a existência de vários grupos, nos quais havia aqueles que não gostavam de inglês, mas gostavam de espanhol, e isso era totalmente compreensível, pois cada indivíduo pode ter predileção por determinado idioma. Também havia colegas que até queriam aprender inglês, mas tinham dificuldade, e ainda outros que pareciam ter algum tipo de sentimento negativo em relação ao idioma, ou ao aprendizado dele, um sentimento de desmotivação, talvez. Além de observar esse fenômeno no colégio, percebi isso em outros momentos: quando fui aluna de um cursinho, quando fui professora de um curso de inglês e na minha graduação também observei esse fenômeno em meus colegas.

Com isso, essas experiências causaram em mim um sentimento de curiosidade a respeito de como ocorre a rejeição ao aprendizado da língua inglesa e quais aspectos interferem nesse processo. Dessa forma, este Trabalho de Conclusão de Curso se desenvolveu a partir das minhas experiências com o ensino e aprendizagem e procura investigar a rejeição para aprendizagem do inglês.

Segundo Benson e Lor (1999), os estudos e pesquisas no contexto de ensino e aprendizagem de idiomas ainda são muito focados na abordagem cognitivista, como se o processo de aprendizado fosse puramente lógico e o fator emocional não exercesse grande influência. Segundo os autores, embora cada estudante possa ter seu próprio estilo de estudos, é importante saber que, ainda assim, há abordagens mais favoráveis que outras. Em outras palavras, se um estudante prefere estudar um idioma, utilizando a maior parte de seu tempo memorizando palavras, esta abordagem não é favorável para o desenvolvimento da fluência no idioma.

De qualquer forma, parece que as teorias de ensino e aprendizagem de línguas pouco focam a atenção em questões mais subjetivas das pessoas. Por exemplo, Swain (2013) aponta certo grau de negligência à parte emocional, em estudos sobre o aprendizado de línguas adicionais e vai mais longe, ao dizer que emoção e cognição são inseparáveis, e isso quer dizer que ambos ocorrem concomitantemente, para que os alunos possam se apropriar de um novo idioma.

De acordo com Lightbown e Spada (2017), o processo de aprendizagem de uma língua adicional depende de dois fatores principais:

- ✓ Necessidades do estudante, ou seja, se o estudante quer aprender inglês do dia a dia, inglês para negócios, entre outros.
- ✓ Postura do estudante em relação ao idioma estudado. Aqui, falamos de experiências positivas durante o processo de uso do idioma. Essas experiências podem tanto ocorrer em sala de aula, quanto dentro de uma comunidade de falantes nativos, na qual o estudante irá praticar o idioma. Um exemplo deste último caso seria o intercâmbio, ou uma viagem ao exterior.

Os fatores exemplificados pelos autores supracitados podem ir ao encontro de aspectos relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua e que serão descritos neste trabalho, tais como: a motivação, a emoção, e o investimento que podem, ou não, colaborar para a rejeição à aprendizagem da língua.

Portanto, o objetivo geral que proponho neste estudo é compreender como pode ocorrer a rejeição para aprendizagem da língua inglesa. Os objetivos específicos são:

- ✓ Fazer uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de motivação e emoção e investimento no ensino e aprendizagem da língua inglesa;
- ✓ Investigar aspectos que possam interferir no aprendizado do idioma;
- ✓ Pesquisar como ocorre a rejeição à aprendizagem da língua inglesa.

Após esta introdução, no Capítulo 2, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre o conceito e o envolvimento da emoção no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Serão, também, abordadas as diferenças entre investimento e motivação, bem como os aspectos sociais que estão envolvidos nesse processo. E, por último, o papel da escola no desenvolvimento de crenças, tanto positivas quanto negativas em relação ao aprendizado da língua inglesa em escolas públicas, a fim de investigar aspectos que possam interferir para a rejeição à aprendizagem do idioma. No capítulo 3, descreve-se a metodologia, o contexto e o instrumento empregado na investigação. No Capítulo 4, tem-se algumas discussões sobre os resultados deste estudo e, no Capítulo 5, discorrem-se algumas considerações finais.

2 ALGUNS ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Dentre diversos aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem de uma língua, Swain (2013) aborda que o fator emocional é muito importante para o aprendizado, mas que frequentemente é deixado em segundo plano em estudos sobre aquisição de uma segunda língua, como se o processo de aprendizagem de um segundo idioma dependesse somente do fator cognitivo. Nesse sentido, a autora menciona que cognição e emoção atuam juntas nesse processo, complementando que há uma diferença histórica de prioridades entre uma e outra, na qual a cognição é posta em nível prioritário, desde a antiguidade clássica: valorizando-se a ideia de que as emoções são primitivas, logo, inferiores e fortalecendo-se a concepção de que a cognição é superior. Isso pode explicar o porquê, só recentemente na linha histórica, os pesquisadores têm mostrado maior propensão ao estudo da emoção no aprendizado de uma língua adicional (SWAIN, 2013).

É importante ressaltarmos que, quando falamos em cognição, não nos referimos ao Quociente de Inteligência, que nos alude à grande capacidade em resolver problemas lógicos, paradigma já superado nos estudos sobre aprendizagem e a neurociência (CONSENZA e GUERRA, 2011). De acordo com o dicionário Michaelis (2023), a cognição define-se pelo “conjunto de processos mentais conscientes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, representações e recordações”.

Lightbown e Spada (2017) demonstram que, ao contrário do senso comum, a aprendizagem de uma segunda língua não possui relação com o Quociente de Inteligência (Q.I) do estudante, ou seja, ter um Q.I. maior é um fator irrelevante, pois o aprendizado de um novo idioma tem a ver com comunicação e interação. Ainda, segundo as autoras, pessoas com um alto Q.I., no entanto, podem apresentar maior facilidade no aprendizado da parte analítica (estrutural) da língua.

Nessa ciranda da aprendizagem, a emoção é a parte mais complexa e difícil de mensurar, uma vez que é dela que nasce a motivação para a aprendizagem. MacIntyre e Serroul definem motivação (2014, p. 109) “[...] como a força que dá ao comportamento sua energia e direção”. Ou seja, de acordo com os referidos autores é por meio da motivação que se desperta o desejo de aprender alguma coisa.

Lightbown e Spada (2017) se referem a dois fatores básicos para que a motivação seja essa força: a relação do estudante com uma comunidade de fala da língua, e as necessidades comunicativas desse estudante, como inglês para o ambiente de trabalho, ou inglês para turismo. Por exemplo, ensinar inglês acadêmico para um estudante que precisa de inglês para o ambiente de trabalho pode diminuir sua motivação. Quanto às relações com uma comunidade de fala, Lightbown e Spada (2017) abordam como uma relação positiva de interesses que impacta na motivação para o aprendizado de uma língua adicional.

Entretanto, Merrill Swain (*in* SWAIN et al., 2015) nos dá exemplos de relatos de experiências negativas, mas que levaram esses indivíduos a perseverar no aprendizado do idioma. Com base em uma pesquisa, a autora descreve o que seja uma experiência negativa em sala de aula. De acordo com a pesquisadora, veja-se o seguinte caso: Grace é uma mulher canadense que cresceu falando grego em casa, mas inglês na escola e, um certo dia, na escola, aos 8 anos, a professora perguntou em inglês o que as pessoas costumam colocar na salada. Grace conta que não conhecia a palavra *cucumber*, não se deu conta de que não sabia, falou em grego (*aggouri*), e a turma deu risada do erro de Grace. Neste momento, ela se sentiu humilhada e decidiu que iria ao supermercado aprender o nome e a pronúncia correta de "pepino" e demais itens semelhantes. Hoje, Grace é fluente em inglês, mas apesar disso, é evidente que, o episódio que a levou a ter motivação para aprender inglês, de uma vez por todas, foi o mesmo que a levou a ser muito crítica com a própria expressão oral.

Swain (*in* SWAIN et al, 2015) destacam que, durante a entrevista narrativa para a pesquisa, Grace demonstrou alguns episódios de ansiedade durante o uso de ambas as línguas (inglês e grego), ou seja, em alguns momentos da entrevista, o seu nível de ansiedade aumentava, e Grace ficava em silêncio. De acordo com a pesquisadora, esse comportamento nos mostra a importância das emoções, não só para a aquisição de uma língua, mas como o fator emocional impacta em longo prazo, como também pode determinar como lidamos com a aprendizagem de línguas adicionais e interferir no interesse de se investir, ou não, em aprender a nova língua.

Para Darwin e Norton (2015), o investimento consiste no comprometimento interno que um indivíduo estabelece para desempenhar certa atividade que leve à construção de capital simbólico (prestígio e reconhecimento social), ou material (no caso em questão, o aprendizado de um segundo idioma). Os autores afirmam que

esse compromisso interno é tão grande que, mesmo ao deparar-se com adversidades durante o processo, o aprendiz não perde o interesse por esta atividade desafiadora. Em outras palavras, investimento é mais complexo que a motivação, pois envolve questões sociais, contextuais e históricas, ou seja, o que levará o aluno a querer investir na aprendizagem da língua inglesa não é uma fórmula matemática e varia conforme a comunidade, a idade, a cultura onde ele vive, entre outros fatores.

Durante o processo de aprendizagem de uma língua adicional, o estudante não se limita a aprender somente o aspecto linguístico formal, pois também aprenderá a respeito da cultura dos falantes nativos daquele idioma, como eles se expressam, terá acesso a materiais não disponíveis na língua materna do aluno, aumentando o valor do capital cultural (maior acesso ao conhecimento) e poder social (possibilidade de conseguir um bom emprego e até a própria influência no círculo social, pelo fato de saber outro idioma) (DARVIN; NORTON, 2015).

Vale a pena lembrar que os conceitos de motivação, investimento e aumento do capital simbólico são interligados. Nos estudos de Santos e Mastrella-de-Andrade (2017), podemos perceber que o capital simbólico também está relacionado ao capital econômico. Assim como certos costumes e ofícios trazem certo status perante a comunidade, o conhecimento de uma nova língua pode abrir portas para a ascensão social. É importante notarmos que investimento não é sinônimo de motivação. Um estudante pode estar motivado a estudar um idioma, mas um ambiente desfavorável, seja por parte do professor, dos colegas ou ambos, pode levar o estudante a perder o interesse no aprendizado da língua inglesa, e dessa forma, diminuir a sua vontade de investir no aprendizado.

Outro aspecto a se considerar é que, hoje em dia, o aprendizado de um novo idioma não se limita a materiais didáticos e sala de aula, repensando-se em outros meios, como as tecnologias digitais, que podem auxiliar no aprendizado de uma língua, seja por meio de aplicativos, ferramentas ou plataformas, que possibilitem o estudo de outras línguas. Nesse sentido, Darwin e Norton (2015) nos lembram da importância das ferramentas digitais, não só para o aprendizado, mas para cultivar o sentimento de investimento nos alunos, em relação ao aprendizado de um novo idioma. Pois, além de adquirir a nova língua, os alunos também podem entrar em contato com pessoas ao redor do mundo, com as quais eles se identificam, mas nunca conseguiriam conversar se não tivessem nenhum conhecimento da língua inglesa, e até adquirir novos conhecimentos por meio dessa língua.

É significativo atentarmos ao fato de que o mecanismo de aprendizado da língua inglesa, assim como de qualquer outro idioma, não é o mesmo das demais áreas do conhecimento. Quando estudamos Biologia na escola, por exemplo, é necessário entender o conteúdo e absorvê-lo. O aprendizado de línguas não se limita a reproduzir o que foi absorvido (uma regra gramatical ou um vocabulário), mas construir pensamentos, expressar os próprios sentimentos em inglês. E nesse processo, há a identificação do estudante de língua inglesa com alguns falantes. O resultado é que o aprendiz, involuntariamente, adota um padrão específico de falar/sotaque (USHIODA, 2010).

Dentre outros fatores de influência na aprendizagem, Ferreira e Ferreira (2017) discorrem sobre a importância das questões de identidade social e racial/étnicas no ambiente escolar, que agem como fatores excludentes, mas muitas vezes são reafirmadas em materiais didáticos por meio de estereótipos¹, gerando a intolerância ao diferente. Nesse caso, os referidos autores indicam que o professor deve entrar como mediador para que este estereótipo não se cristalice, estimulando uma visão crítica do aluno a respeito dessa situação. Os autores frisam ainda que, as consequências não se limitam ao preconceito dos outros colegas, ao cristalizarem estereótipos, mas também pelo fato de estarem na fase de formação da própria identidade, os estudantes que são vítimas dessa exclusão, tanto por parte dos colegas como dos materiais didáticos, terão sua identidade social formada por um viés negativo, prejudicando seus processos de desenvolvimento de aprendizagens.

Além da identidade social, Santos e Mastrella-de-Andrade (2017) discorrem sobre como o ensino e aprendizagem de inglês influencia a identidade de classe social. Por meio da apresentação de vários estudos, os autores demonstram experiências de pessoas de classes alta, média e baixa e chegam às seguintes conclusões:

- ✓ A relação econômica entre países pode impactar positivamente ou negativamente na maneira como o estudante será recebido no país-destino, se acaso o seu objetivo seja estudar ou morar em um país falante da língua inglesa.

¹ “os estereótipos, ou seja, clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupos de indivíduos” (SILVA, 2003 *apud* FERREIRA; FERREIRA, 2017, p.96).

- ✓ No Brasil, estudantes de classes baixas não têm total acesso ao aprendizado da língua inglesa, mas têm vontade de aprender inglês, pois gostariam de compreender letras de músicas, filmes, conversar com pessoas de outros países, entre outras situações. Isto está em consonância com Cruz e Lima (2018) e Jorge e Tenuta (2018), que afirmam que a vontade do estudo da língua inglesa nasce em atividades que estão fora da escola, como jogos, músicas e demais mídias, mas o fato da abordagem utilizada em ambiente escolar não dar ênfase às habilidades necessárias para que o aluno possa compreender essas mídias, o leva à desilusão e a pensar que não é capaz de aprender inglês. Este fenômeno é chamado de autoexclusão.
- ✓ Há padronização das personagens dos livros de língua inglesa como pessoas brancas e em atividades de alto custo, tais como shopping, cruzeiros, hotéis, entre outros.

Quanto ao último item, Jorge e Tenuta (2018) falam sobre a necessidade da representatividade em materiais didáticos escolares e como a representação positiva de minoria pode ter impacto na vida profissional do aluno. Isso não somente do ponto de vista de mitigação do preconceito, mas também de sua inclusão no ambiente acadêmico, pois a representatividade também desempenha papel motivacional, levando o aluno a se enxergar, ou não, naquela história.

Santos e Mastrella-de-Andrade (2017) nos lembram de abordar o ensino de inglês concomitantemente ao aspecto da classe social, pois a LDB de 1971, que desobrigou o ensino de línguas adicionais, prejudicou aqueles estudantes que provinham de classes menos favorecidas. Essa medida propiciou o aumento no número de instituições privadas de ensino de idiomas, afinal, a demanda pela língua inglesa como fator de empregabilidade não cessou.

Como resultado, o acesso à língua inglesa tornou-se cada vez mais restrito àqueles que podiam pagar a mensalidade de um curso privado. Este cenário mudou só em 1996, com a LDB (Lei nº 9.394/96)², que em seu Art. 26, § 5º determinava a obrigatoriedade do ensino de uma língua adicional, a partir da 5ª série do ensino fundamental. Língua esta, de escolha da escola. Enfim, o ensino da língua inglesa

² “Art. 26, § 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.”

somente se tornou obrigatório no Brasil a partir de 2017, através da LDB de 2017 (Lei nº 13.415/17).

Santos e Mastrella-de-Andrade (2017) analisaram o livro didático “*American English File*”, da editora Oxford, pelo fato de ter sido muito utilizado nos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, entre 2012 e 2013. Os autores destacam, neste livro, um texto a respeito da loja Zara e concluíram que sua escrita possuía tom publicitário, ao fazer perguntas ao leitor e, ao mesmo tempo, respondê-las. Deve-se observar que este livro foi usado em um CIL (Centro Interescolar de Línguas), que é um centro de línguas para estudantes de escolas públicas, portanto, esta não é a realidade de muitos desses alunos. Um estudante de classe baixa, ao ler este texto totalmente dissonante de sua realidade, percebe que aquele material não foi feito para ele, mas para um determinado público de maior poder aquisitivo. Para os autores, essa discrepância, frequentemente, leva à desistência, por falta de identificação do estudante com o material didático.

Além da problemática da diversidade e identidade no material didático, também há outras questões. Nessa perspectiva, Jorge e Tenuta (2018) argumentam que a mentalidade negativa, onde o próprio professor acredita que o ensino da língua inglesa na escola pública não dá resultado, além de um material que não proporcione aprendizado real do idioma, turmas grandes e carga horária insuficiente, podem levar o estudante à desistência de investir no estudo do idioma, como também nutrir sentimentos negativos em relação à língua inglesa e pensar que todo esse cenário é um fenômeno interno e não consequência das condições externas.

Em relação a isso, Cruz e Lima (2018) argumentam que o ambiente escolar e os governos conferem preterição à disciplina de Língua Inglesa, ou seja, o problema do ensino e aprendizagem de inglês é multifatorial. Ou seja, que envolvem diversos fatores como os já mencionados anteriormente. Dentre estes problemas, por exemplo, os autores enfatizam o poder de influência que a postura do professor em sala de aula exerce sobre a motivação dos estudantes, até em um cenário onde haja poucos recursos pedagógicos, pois mesmo em uma escola com dificuldades materiais, um aluno motivado tende a buscar o aprendizado também fora da sala de aula, exercendo a sua autonomia na aprendizagem.

Segundo Barcelos (2018), a crença de que a escola pública não é um bom lugar para aprender inglês não se limita aos professores. Pais, professores e alunos tendem a pensar que o melhor ambiente para aprender inglês é em um curso de idiomas. Há

evidências de que haja um ciclo no qual os professores afirmam não ensinar estruturas mais avançadas porque os alunos não acompanham o conteúdo. Por outro lado, os alunos não mostram interesse porque o conteúdo não evolui e não sentem que o aprendizado está ocorrendo.

Cruz e Lima (2018) também advertem ao fato de que alguns professores não se preocupam em abordar temas de relevância para os estudantes, que é também outro fator importante para despertar e manter a motivação. Os supracitados autores refletem sobre o fato de cursos privados de idiomas serem vistos como uma alternativa à escola pública, mas eles também não são capazes de levar seus estudantes à fluência. Apesar disso, esses cursos despertam em seus estudantes interesse pela língua inglesa, e um dos motivos é a postura de segurança do professor, tanto em relação ao conteúdo, como na eficácia do aprendizado. Assim, os autores destacam que estas são evidências de que o ambiente e o professor são fatores importantíssimos para a manutenção da motivação.

Para Lima (2018), acabar com o pensamento de que o aprendizado da língua inglesa é impossível na escola pública e é exclusividade de classes de maior poder aquisitivo, demanda ações de órgãos públicos, escolas e instituições públicas e privadas de ensino de línguas. Para desconstruir isso, Miccoli (2018) argumenta que o professor tem o poder de derrubar resistências dos alunos em relação ao idioma. Em consonância, Benson e Lor (1999) afirmam que o professor precisa identificar as crenças positivas e negativas dos alunos, para que tenham oportunidades de modificar as crenças negativas.

Ainda, Miccoli (2018) aponta que, em vez de promover mudanças reais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda orientam os professores a dar prioridade à leitura, utilizando como argumento que, na conjuntura social atual, o ensino das habilidades de leitura já é o suficiente. Para reforçar essa concepção sobre o ensino atrelado à leitura, Souza (2018) nos lembra dos anos 90, quando houve debates fortes entre especialistas a respeito do ensino de língua inglesa nas escolas públicas, e muitos desses especialistas defendiam a prioridade à leitura, sob o argumento de que não havia tantas oportunidades de uso da fala e escuta. Atualmente, de um modo geral, esta linha de pensamento parece ter perdido força, mas ainda pode estar presente na visão de alguns profissionais, como se a habilidade oral fosse limitada à conversa cara-a-cara e não houvesse música, vídeos e até

plataformas na internet onde os estudantes podem se comunicar com pessoas de outros países (MICCOLI, 2018; SOUZA, 2018).

Para Jorge e Tenuta (2018), a formação dos professores da disciplina de Língua Inglesa em escolas públicas ainda é um problema, pois há ocasiões onde o professor não possui formação em Letras. Por exemplo, pode-se citar as edições de 2005 e 2009 do ENADE³, dos formandos de Letras que, ao serem analisadas, constatou-se que a prova não continha nenhuma questão relacionada a línguas estrangeiras. Em outras palavras, se algum dos formandos não estiver capacitado para ensinar a língua inglesa, não terá sido avaliado e, caso a insuficiência esteja na qualidade da instituição de ensino superior, ninguém saberá (SOUZA, 2018). Assim, vê-se a importância na preparação de professores especializados no ensino de línguas e que estes profissionais estejam preparados para trabalhar de modo que o aprendizado seja mais acessível e estimulante.

Jorge e Tenuta (2018) também se referem sobre a relevância da autonomia do aluno no aprendizado da língua inglesa, não somente para que possa seguir seus estudos fora da sala de aula, mas também para que consiga suprir lacunas que, por ventura, apareçam durante o percurso do aprendizado, ou por eventuais falhas na formação do professor.

Miccoli (2018) frisa que o aprendizado de uma língua estrangeira não é somente uma questão de luxo, mas sim, de cidadania. Além disso, o referido autor menciona que ter acesso a um idioma estrangeiro abre portas para novas culturas, fontes diversificadas de conhecimento e, por consequência, capacidade de interação ampliada. Por esta razão, pessoas falantes de mais de um idioma são disputadas no mercado de trabalho (MICCOLI, 2018).

Quanto a isso, Souza (2018) afirma que, no Brasil, a língua inglesa é muito valorizada, possui *status* social, remetendo a sociedades desenvolvidas. Parte deste capital simbólico é consequência de estratégias de *marketing* dos próprios cursos privados de língua inglesa, que transformaram a língua em um produto de desejo aos consumidores. Lima (2018) nos lembra que é necessário haver cuidado com o excesso de entusiasmo em relação à língua inglesa a ponto de romantizarmos a

³ O Enade é uma prova que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação. Em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-de-desempenhos-estudantes>.

cultura anglófona, mas desdenhamos a cultura brasileira. O autor cita um estudo feito com 100 professores, no qual este fenômeno foi constatado. É importante que haja autoconsciência, pois o professor pode acabar transmitindo esses valores para os estudantes, mesmo que de forma involuntária.

Como se percebe, são muitos os fatores que podem influenciar a receptividade, ou a rejeição, do estudante ao aprendizado da língua inglesa. Os aspectos são complexos em suas essências, e agem em cascata: é necessário que haja um pontapé inicial positivo da emoção para que haja motivação para aprendê-lo. Contudo, para a motivação tornar-se duradoura e transformar-se em investimento, um incentivo capaz de persistir mesmo diante de adversidades, é um processo muito mais complexo e, como visto, é influenciado de acordo com o meio onde o indivíduo está inserido, fase da vida, interesses pessoais, visão de mundo, entre outros aspectos.

Após finalizar o enfoque teórico deste trabalho, a seguir, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, depois, a análise e discussão dos resultados.

3 METODOLOGIA, CONTEXTO E INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa, foi realizado um estudo de cunho exploratório, no período de 21 a 28 de setembro de 2023, por meio de um questionário elaborado especificamente para o levantamento (Apêndice A) com 5 perguntas abertas e 4 perguntas fechadas. A pesquisa exploratória busca maior conhecimento a respeito de um problema ou cenário ainda pouco conhecido. Frequentemente, uma pesquisa exploratória possui três características, que segundo Gil (2002, p. 41) são: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão”. E cabe destacar que todos estes aspectos foram contemplados neste trabalho.

As perguntas abertas, narrativas escritas, foram analisadas pelo método da pesquisa narrativa. Segundo Paiva (2019), a pesquisa narrativa é todo tipo de estudo que utiliza materiais narrativos, relatos contados pelos participantes da pesquisa, a fim de que o pesquisador possa entender o tema ou fenômeno a ser estudado.

O formulário de pesquisa foi elaborado por meio do *Google Forms*, distribuído para os seguintes participantes: aos estudantes do turno integral e noturno do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da Unipampa/*Campus Itaqui*, por *e-mail* e pelo *Google Classroom*; e aos estudantes do EaD do Curso de Letras, da Unipampa/*Campus Jaguarão*, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Cabe observar que os estudantes de Letras foram acrescentados na pesquisa porque se obteve poucas respostas no *Campus Itaqui*. Como não foram solicitados dados em relação aos participantes, não se sabe a totalidade de alunos em relação a suas formações.

Na aplicação do questionário, houve o retorno de 41 respostas. Após a obtenção dos dados, foi realizada uma triagem, utilizando-se o critério de resposta (não gostar de estudar a língua inglesa), que foram 13 respondentes. Durante as análises dos dados, três formulários foram eliminados, pois os motivos de rejeição ao estudo da língua inglesa citados foram igualmente abordados por outros participantes. Após este estágio, as respostas contidas nestes formulários selecionados foram analisadas e comparadas com a literatura, a fim de identificar os fatores que levam os estudantes à rejeição para a aprendizagem do inglês.

Cabe destacar que a obtenção dos dados de pesquisa foi feita por meio de um questionário anônimo, no qual não foram coletados nomes, *e-mails* ou quaisquer dados pessoais dos participantes.

A seguir, veja-se a análise e a discussão acerca das respostas obtidas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste Capítulo, apresentam-se as análises de 10 respondentes, que foram feitas por meio de um questionário anônimo, no qual não foram coletados nomes, e-mails ou quaisquer dados pessoais dos participantes. Assim, por ordem aleatória, do participante 1 ao 10, discutem-se os dados obtidos nesta pesquisa.

Participante 1

Segundo Darwin e Norton (2015), quando o estudante possui um desejo, seja de fazer parte de uma comunidade, ascender financeiramente ou visitar um país, ele pode se projetar no futuro realizando esses desejos, por conta do aprendizado de uma língua adicional. Os autores ainda frisam que esse desejo é um fator muito poderoso para manter o estudante investido no propósito de aprender determinado idioma. Quanto a isso, podemos perceber que o participante 1 relata que foi forçado a aprender inglês e que nunca estudou outros idiomas:

Único contato foi no ensino fundamental e médio, onde era obrigatório (participante 1, excerto 1: pergunta aberta); **Fui obrigado a aprender inglês** (excerto 2: pergunta fechada); **Nunca estudou outros idiomas** (excerto 3: pergunta fechada). Ao mesmo tempo, afirma ter vontade de estudar francês **por ter o sonho de conhecer a França** (excerto 4: pergunta aberta).

Com base em suas respostas, é possível que o participante 1, devido seu desejo em visitar a França, se sinta investido a estudar francês e não inglês. Por outro lado, pelo fato do participante 1 ter estudado inglês somente na escola, é provável que sua rejeição ao idioma possa ter origem em experiências ou emoções negativas no ambiente de estudo, como por exemplo, a não evolução do conteúdo, prioridade à leitura ou descrença do próprio professor em relação ao aprendizado do conteúdo (FERREIRA; FERREIRA, 2017; BARCELOS, 2018; MICCOLI, 2018; JORGE; TENUTA, 2018).

Participante 2

O participante 2 afirma não ter interesse em aprender a língua inglesa. **Estudei inglês somente como disciplina escolar e obrigatória. Não tenho interesse em aprender inglês por achar que não terei onde usar** (excerto 5: pergunta aberta);

ele diz que ***foi obrigado a aprender inglês*** (excerto 6: pergunta fechada) e que prefere espanhol porque não teria oportunidades para utilizar o inglês na região onde mora: ***“É uma área de interesse minha. E como moro na fronteira Oeste, fazemos fronteira com países que falam espanhol. Creio ser mais útil e necessário que aprender inglês”*** (excerto 7: pergunta aberta).

Darvin e Norton (2015) discorrem sobre a relação do aprendizado de uma língua e a construção do capital simbólico e material na sociedade. É possível que o participante 2 veja na língua espanhola um maior potencial de construção de capital simbólico, que implica na interação com pessoas dos países vizinhos e troca de informações. Em suma, a rejeição do participante 2 ao estudo da língua inglesa parece estar alicerçada no aspecto de utilidade do idioma, na região onde vive, não vislumbrando investir no aprendizado da língua.

Participante 3

O participante 3 afirma: ***Eu não gosto do idioma*** (excerto 8: pergunta aberta). Isso, de pronto, sugere uma possível experiência negativa (emoção) pregressa com a língua inglesa. É possível que essa barreira tenha sido criada na escola por meio de uma abordagem majoritariamente teórica, mencionada por Miccoli (2018), evolução lenta do conteúdo, abordada por Barcelos (2018) e demais crenças negativas não identificadas. Benson e Lor (1999) falam da necessidade de identificação das crenças positivas e negativas dos alunos, em relação à disciplina, para que as crenças negativas possam ser modificadas.

O participante diz que ***Foi obrigado a aprender inglês*** (excerto 9: pergunta fechada) e que ***Já teve oportunidade de estudar outras línguas*** (excerto 10: pergunta fechada). ***Estudou/estuda francês*** e afirma: ***Acho lindo, a sonoridade*** (excerto 11: pergunta aberta). Também se percebe que o participante gostaria de aprender francês ao invés do inglês, corroborando Darvin e Norton (2015) sobre a questão do investimento na aprendizagem de uma língua adicional.

Participante 4

Nas suas respostas ao formulário, o participante 4 afirma: ***Sei apenas o básico. A Língua Inglesa não é diferencial na minha carreira, ao menos, nesse momento.*** (excerto 12: pergunta aberta). Ao mesmo tempo, diz que: Se pudesse

escolher, ele estudaria **“inglês médio e avançado”** porque **“sei pouquíssimas coisas. Gostaria de aprofundar meus conhecimentos.”** (excerto 13: pergunta aberta)

Há a possibilidade de que a insatisfação do participante 4 resida no fato de não conseguir evoluir no aprendizado da língua inglesa e sonhe estudar níveis mais avançados do idioma, mas não saiba como alcançar esse objetivo. Todavia, pode-se observar que o participante tem motivação para a aprendizagem e, por consequência, vontade de investir.

Participante 5

O participante 5 afirma que: **“Tenho muita dificuldade na pronúncia”** (excerto 14: pergunta aberta) e que foi obrigado a aprender inglês. O participante também fala, sobre a língua espanhola: **“Tenho melhor conexão”** (excerto 15: pergunta aberta). É possível que a sua “grande dificuldade na pronúncia no inglês” seja um fator frustrante para o participante 5 e que este aspecto não esteja tão presente nos estudos da língua espanhola. Isso pode sugerir que viveu mais experiências positivas com o espanhol, conectando-se emocionalmente muito mais com essa língua. Swain (2013) fala sobre como é essencial que o professor tenha ciência das dificuldades dos alunos para que possa auxiliá-los na superação. Ao não superar a sua “dificuldade”, o participante parece rejeitar a aprendizagem de inglês.

Participante 6

Swain (2013) destaca que os professores devem dar atenção às dificuldades dos estudantes para que possam intervir quando necessário. A autora também nos lembra da importância em dar atenção às expressões intelectuais e emocionais dos alunos. Por exemplo, é interessante observar que o participante 6 diz o seguinte: **Nunca tive oportunidade de querer gostar** (excerto 16: pergunta aberta) e que ele foi **obrigado a aprender inglês** (excerto 17: pergunta fechada). Todavia, o participante diz já ter estudado outros idiomas (participante 6, excerto 18: pergunta fechada) e que **estudou/estuda** (espanhol) e afirma: **Se pudesse escolher, escolheria mandarim** e afirma: **gostaria de viajar para o Japão** (participante 6, excerto 19: pergunta aberta)

As respostas dadas pelo participante 6 mostram a relevância em fazer com que,

durante o aprendizado, o estudante sinta identificação com o idioma. Ushioda (2010) discorre sobre como engajar o estudante em interações utilizando o idioma estudado, o qual parece levá-los a se projetarem no futuro dominando a língua, e mantendo a motivação nos estudos.

Ainda sobre o participante 6, ele diz que começou **a estudar inglês aos 20 anos** (excerto 20: pergunta aberta). Lima (2018) discute sobre a crença existente, tanto por parte de alunos e professores, de que é impossível aprender inglês em escolas públicas. Como o ensino de língua inglesa é obrigatório a partir do 5º ano do ensino fundamental, pode ser que o participante não veja o estudo da língua inglesa na escola como um estudo. Outro motivo possível para essa diferença em relação aos demais, seria o participante 6 ter estudado espanhol ao invés de inglês. Isso porque o ensino de língua inglesa, a partir do 5º ano do ensino fundamental, tornou-se obrigatório a partir de 2017, por meio da LDB de 2017 (Lei nº 13.415/17). Somente pelo tipo de questionário aplicado, não há meios de saber a idade atual do participante ou se estudou em escola pública.

Participante 7

Em conformidade com os demais, o participante 7 menciona que: **Tenho mais experiências positivas com o espanhol, além de minha linha de pesquisa ter majoritariamente a produção em espanhol** (excerto 21: pergunta aberta). **Foi obrigado a aprender inglês** (excerto 22: pergunta fechada). Isso está em total consonância com Lightbown e Spada (2017), a respeito da relação entre experiências positivas em uma língua e a manutenção da motivação para a continuidade do aprendizado. O participante destaca novamente que **estudou/estuda espanhol e alemão** e afirma: **Se pudesse escolher outro idioma para estudar, escolheria o espanhol. Por ter mais afinidade e (...) as produções em língua espanhola estarem mais dentro da minha área de pesquisa** (excerto 23: pergunta aberta)

Participante 8

O participante 8 relata: ***Fiz inglês na Cultura Inglesa e nunca gostei das aulas, eram chatas na minha percepção de criança e adolescente*** (participante 8, excerto 24: pergunta aberta). Por outro lado, afirma ter interesse na língua japonesa: ***interesse, desde criança, na cultura pop japonesa*** (excerto 25: pergunta aberta). Devido ao fato do seu interesse ter relação com a infância, é possível que haja uma carga emocional positiva na relação do participante 8 com a língua japonesa. Swain (2013) faz referência à hipótese de input, que consiste na existência de um filtro afetivo que influencia no potencial de absorção de informações, por parte do estudante: na presença de emoções positivas, o aprendizado aumentaria (filtro afetivo baixo), enquanto o aprendizado diminuiria com a presença de emoções negativas (filtro afetivo alto). Pode-se também constatar isso quando ele diz que ***foi obrigado a aprender inglês*** (excerto 26: pergunta fechada).

Participante 9

A participante 9 conta que: ***Nunca tive facilidade e todas as vezes que tive contato não era cobrada o suficiente.*** (excerto 27: pergunta aberta) e que ***foi obrigada a aprender inglês*** (excerto 28: pergunta fechada). Possivelmente, a Participante 9 não sente o comprometimento interno que a leve a estudar a língua inglesa de modo contínuo e autônomo. Como já visto, esse fenômeno é chamado por Darwin e Norton (2015) de investimento. Por, possivelmente, não ter esse comprometimento interno, talvez ela sinta necessidade de um estímulo externo (muitas vezes vindo de um professor) para manter sua motivação nos estudos. Outra possibilidade é que a participante 9 tenha preferência por um estilo de aprendizado no qual haja esse estímulo externo, esse “empurrão”. Benson e Lor (1999) discorrem sobre estilos de aprendizado, no qual alguns estudantes preferem o modelo “natural”, que consiste no aprendizado autônomo, sem um professor com um calendário de conteúdos a cumprir, e outros estudantes preferem que haja um professor os “puxando” para que evoluam e, assim, mantenham a motivação para continuar estudando a língua. Mais uma vez observa-se que o participante gostaria de aprender uma outra língua e não a inglesa: ***Se pudesse escolher, seria o espanhol e tenho mais interesse por morar numa cidade que faz fronteira*** (excerto 29: pergunta aberta).

Participante 10

O participante 10 respondeu ao questionário em um padrão diferente dos demais. Ao mesmo tempo em que declarou não gostar de estudar a língua inglesa, foi o único que, na questão sobre o nível de proficiência, marcou a opção de nível avançado. Como uma pessoa que não gosta de estudar inglês chegaria a um nível avançado? Talvez, a resposta para isso esteja no trecho a seguir no qual ele/ela deixa claro que:

Estudar de forma convencional se torna chato e desmotivante, mas quando se aprende de forma espontânea é quase como se não percebesse que está aprendendo (excerto 30: pergunta aberta).

Segundo Miccoli (2018), os PCNs ainda orientam os professores a darem ênfase à leitura durante o ensino da língua inglesa. Por essa razão, é possível que o participante 10 tenha respondido que não gosta de estudar a língua inglesa, devido ao fato de associar o estudo teórico ao conceito de estudo que focaliza na leitura. Talvez, ele saiba que ao praticar de forma espontânea está aprendendo, mas não necessariamente relaciona essas atividades à ideia do estudo da língua. Percebe-se que ele, com o nível de inglês que diz ter, não se adequa ao ensino e aprendizagem escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura na área e análise dos dados obtidos pela ferramenta de pesquisa e as respostas dos participantes, é possível dizer que a emoção é um fator fundamental para que o aprendizado da língua inglesa se concretize e possui potencial de agir como “divisor de águas” entre gostar de estudar uma língua e rejeitar seu estudo. Apesar da emoção ser um fenômeno complexo e desafiador para o professor, pois cada estudante possui suas expectativas e preferências individuais, viu-se que é possível alavancar seus estudos por meio de motivação ao estudo da língua inglesa. Também foi constatado que as emoções negativas em relação à língua podem ser contornáveis por meio de atitudes diferenciadas dos professores, os quais, por sua vez, podem procurar saber quais dificuldades e desejos de aprendizagem de cada aluno, evitando a exclusão.

Ainda, foi possível identificar que alguns estudantes buscam o uso da língua no dia a dia e, estes casos não sugerem rejeição, mas falta de motivação e, por consequência, o não investimento na aprendizagem. A possibilidade de uso de uma língua adicional é um fator importante para a motivação, confirmando a importância da prática do idioma durante a jornada de aprendizado. Um exemplo disso é que, por morarem em uma região vizinha a um país hispano falante, não veem necessidade imediata no aprendizado da língua inglesa, mas espanhola. Conforme visto anteriormente, a prática da língua leva o estudante a visualizar-se como falante do idioma, e isso é um fator vital para a manutenção da motivação.

Outros participantes relatam ainda a falta de motivação por dificuldades em aprender a língua inglesa, afirmam ter mais vivências positivas com outros idiomas, falta de estímulo por não conseguir evoluir no aprendizado e, inclusive, não ter tido a oportunidade de gostar da língua. Conforme visto anteriormente, a prática da língua leva o estudante a visualizar-se como falante do idioma, e isso é um fator vital para a manutenção da motivação. O ideal seria que o professor buscasse conhecer as dificuldades dos estudantes e suas preferências, cativando-os para tornar o processo de aprendizagem da língua inglesa mais agradável e, por consequência, a evolução no aprendizado mais propícia ao sucesso.

A questão do investimento foi pouco notada, pois os dados analisados predominantemente demonstram rejeição ao aprendizado da língua inglesa e falta de

motivação. A falta de investimento foi observada entre participantes que responderam “sim” à questão “*você gosta de estudar a língua inglesa?*” do questionário, mas estes dados estão fora do escopo deste trabalho. Assim, outro estudo será necessário para elucidar esta questão.

Uma outra limitação do estudo diz respeito ao fato de a pesquisa não ter contemplado narrativas orais para que se pudesse elucidar com maior robustez questões relacionadas a motivação e rejeição ao aprendizado da língua inglesa.

Em síntese, foi possível identificar, entre os participantes, alguns motivos para a rejeição à língua inglesa que mais se destacaram: crenças negativas em relação ao aprendizado do idioma, dificuldades com a língua e experiências negativas pregressas. Esses sentimentos e possíveis emoções negativas interferem de maneira importante no aprendizado, pois criam uma barreira psicológica para o desenvolvimento do conteúdo. Em todos os participantes, foi possível observar a grande influência que o fator emocional pode exercer na falta de motivação do estudante e até, em alguns casos, geração da rejeição em relação ao aprendizado da língua inglesa.

Este trabalho, além de auxiliar o meu entendimento sobre o processo de ensino e aprendizado de uma língua adicional, visa contribuir com a comunidade científica por meio da coleta e análise de dados de estudantes em geral, a fim de compreender como ocorre a rejeição ao aprendizado de inglês. Estudos futuros poderiam focar em narrativas orais e transcritas para observar quando e como pode ocorrer a rejeição pelo estudo da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 147-158.

BENSON, Phil; LOR, Winnie. **Conceptions of language and language learning**. System. n. 27, 1999, p. 459-472.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 1 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

Common European Framework of Reference for language skills
<https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference-language-skills>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011

CRUZ, Giêdra Ferreira; LIMA, Joceli Rocha. **Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?**. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 185-196.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. **Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics**. Annual Review of Applied Linguistics. n. 35, 2015, p. 36-56.

FERREIRA, Susana Aparecida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre livros didáticos e materiais didáticos. In: TÍLIO, Rogério; FERREIRA, **Aparecida de Jesus (orgs.)**. **Innovations and challenges in language teaching and materials development - Inovações e desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2017. p. 93-114.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo - SP: Atlas, 2002.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. cap. 121-132.

LIGHTBOWN, Patsy. M., SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

LIMA, Diógenes Cândido. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a não ser seguido. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 159-170.

MACINTYRE, Peter; SERROUL, Alicia. **Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance**. Motivational Dynamics in Language Learning. 2014, p. 109-138.

MICHAELIS. **Editora Melhoramentos**, 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Cogni%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 16 set. 2023.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que.... *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 171-184.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo – SP: Parábola, 2019.

SANTOS, Gabriel Nascimento; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Ensino de línguas, material didático e identidade de classe social. *In*: TÍLIO, Rogério; FERREIRA, Aparecida de Jesus (orgs.). **Innovations and challenges in language teaching and materials development - Inovações e desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2017. p. 143-172.

SOUZA, Ricardo Augusto de; **A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação**. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. p. 133-146.

SWAIN, Merrill. **The inseparability of cognition and emotion in second language learning**. *Lang. Teach.* n. 46.2, 2013, p. 195-207.

SWAIN, Merrill; KINNEAR, Penny; STEINMAN, Linda. **Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives**. 2. ed. Multilingual Matters, 2015.

USHIODA, Ema. **L2 motivation, self and identity: Current theoretical perspectives**. [Antwerp CALL paper] Centre for Applied Linguistics. University of Warwick, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário aplicado, por meio do Google Forms, aos alunos EaD

Trabalho de Conclusão de Curso sobre Ensino e Aprendizagem em Inglês

Me chamo Rosana Silva de Oliveira, sou aluna formanda 2023/02 do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, na Unipampa. Estou fazendo minha pesquisa do TCC em Ensino e Aprendizagem da língua inglesa. Por esse motivo, gostaria de contar com a sua ajuda, respondendo a este breve questionário.

- seja sincero(a) nas respostas
- seu anonimato está garantido.

Caso concorde, por favor, responda às questões abaixo.

Quantos anos você tinha quando começou a estudar inglês?

Você teve a opção de estudar inglês ou foi obrigado a aprender?

- () Tive a opção de escolher.
- () Fui obrigado a aprender.

No seu entendimento, qual é o seu nível inglês?

- () Sabe poucas palavras e somente frases básicas. Sabe falar sobre coisas simples como a família, a idade, o nome, onde mora, que horas são e demais temas de natureza concreta, mas só consegue entender se as palavras forem pronunciadas bem devagar e de modo claro.
- () Consegue compreender frases que tenham vocabulário mais frequente relacionado a áreas de interesse imediato e pessoal, como emprego, família, compras, necessidades básicas. As frases precisam ser curtas, simples e claras.

() Consegue compreender os pontos principais de uma conversa sobre temas conhecidos, como o próprio trabalho, escola, lazer, etc. Também consegue entender os pontos principais de programas de rádio e TV, mas só se as palavras forem pronunciadas de modo claro e lento. Compreende textos sobre descrição de eventos e sentimentos em mensagens pessoais.

() Consegue compreender falas mais longas e entender algumas frases mais complexas, desde que sejam sobre um assunto familiar. Já consegue compreender a maior parte dos filmes, programas de TV, no sotaque "neutro" do inglês. Consegue ler textos sobre temas atuais.

() Consegue compreender falas longas, mais complexas e que contenham mensagens implícitas, insinuações. Compreende textos longos e complexos, sejam concretos ou literários. Também entende artigos especializados, até quando for de uma área diferente da qual tem domínio.

() Não tem dificuldade em compreender falas, tanto cara a cara quanto por transmissão por meios de comunicação, mesmo quando falados na alta velocidade daqueles que nasceram no país onde se fala inglês. Compreende todos os tipos de textos, sejam concretos, abstratos, literários e especializados.

Você gosta de estudar a língua inglesa?

() Não

() Sim

Com base na resposta que você marcou na pergunta anterior, responda:

Por quê? Fale sobre suas experiências com a língua inglesa.

Você estuda ou já estudou outros idiomas além do inglês?

() Não

() Sim

Se você respondeu "SIM" na questão anterior:

Quais idiomas (com exceção do inglês) você já estudou?

Se você pudesse escolher um idioma para estudar, qual seria?

Com base na resposta que você deu na pergunta anterior, responda: Por quê?
