



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

FRANCISCO DAS CHAGAS SOUSA ANDRADE

**CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES: AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

BACABAL
2024

FRANCISCO DAS CHAGAS SOUSA ANDRADE

**CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES: AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador: Prof. Dr. Mônica Fontenelle Carneiro

Coorientador: Prof. Dr. Luís Henrique Serra

FRANCISCO DAS CHAGAS SOUSA ANDRADE

**CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES: AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, UFMA - Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras .

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Mônica Fontenelle Carneiro

Coorientador: Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Aprovada em 29 de janeiro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Fontenelle Carneiro – UFMA
Orientador

Prof. Dr. Luís Henrique Serra - UFMA
Coorientador

Prof. Dr. Diego Candido Abreu - UERJ
Examinador Externo

Prof. Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho – UFMA
Examinador Interno

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Andrade, Francisco das Chagas Sousa.

CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES: AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO
NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA /
Francisco das Chagas Sousa Andrade. - 2024.

94 p.

Coorientador(a): Luís Henrique Serra.

Orientador(a): Mônica Fontenelle Carneiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
Bacabal, 2024.

1. Autonomia na aprendizagem de línguas. 2. Crenças
de alunos. 3. Crenças de professores. 4. Motivação na
aprendizagem de línguas. I. Carneiro, Mônica Fontenelle.
II. Serra, Luís Henrique. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão a Jeová Deus, cujo poder além do normal foi a minha força constante. 2 Coríntios 4:7.

À minha querida esposa, Edvanir Andrade, dedico um agradecimento especial. Sua paciência incansável, compreensão inabalável e incentivo constante foram meu alicerce nos momentos mais difíceis. Seu apoio foi minha motivação para persistir e alcançar este marco em minha jornada acadêmica.

À minha mãe, que é um verdadeiro modelo de inspiração, expresso minha eterna gratidão. Apesar de não compreender completamente os meandros das letras e da academia, ela é uma mestra em demonstrar amor incondicional. Seu exemplo moldou minha determinação e me lembrou da importância do amor e apoio inabaláveis.

Não posso deixar de mencionar minha orientadora, Mônica Fontenelle Carneiro. Mesmo enfrentando um período de grande carga emocional devido à necessidade de auxiliar seu pai doente, ela demonstrou estar atenta e disponível. Seus conselhos e orientações foram cruciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal ao longo deste percurso.

Expresso meus sinceros agradecimentos ao meu coorientador, Luís Henrique Serra, que assumiu com diligência e prontidão não apenas a função de coorientador, mas também de orientador. Seu apoio e orientação foram fundamentais nos momentos mais desafiadores desta jornada acadêmica. Tenho plena consciência de que, sem sua orientação, teria sido extremamente difícil alcançar este ponto. Seu comprometimento e dedicação foram indispensáveis para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Aos meus colegas da turma 2022.1, quero expressar minha gratidão pelo incentivo constante. Compartilhar desafios e conquistas com vocês tornou essa jornada ainda mais rica e gratificante.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha jornada no PPGLB da UFMA. Este é apenas o começo de uma jornada contínua de aprendizado e descoberta, e estou ansioso para continuar crescendo e contribuindo para a área das Letras.

“Aprender outra língua não é apenas aprender palavras diferentes para as mesmas coisas, mas aprender outra maneira de pensar sobre as coisas.”
(Flora Lewis)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre as crenças de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, analisando como essas crenças influenciam as práticas de ensinar e aprender a língua inglesa no contexto de uma escola pública no município de Vargem Grande, MA. Para atingir esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: identificar as crenças de professores e alunos quanto ao ensino de língua inglesa, dentro do contexto escolar; analisar as crenças de professores e alunos quanto ao ensino de língua inglesa; avaliar se as crenças dos professores influenciam a motivação e autonomia dos alunos no aprendizado de língua inglesa. A pesquisa é guiada pela seguinte questão-problema: “Como as crenças influenciam as ações dos participantes?” A metodologia adotada é um estudo de caso com abordagem qualitativa, focando nos alunos do 3º ano do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino da referida escola. O referencial teórico foi construído com base em autores relevantes para cada temática abordada. Inicialmente, direcionamos nossa atenção para as reflexões críticas de Santana e Kupske (2022), sobre a evolução do componente curricular de língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para as crenças, foram considerados autores como Barcelos (2004, 1995, 2007, 20015, 2013), Kalaja, Barcelos e Aro (2015), Barcelos e Abrahão (2006), Silva e Rocha (2007), Fiorelli (2017), Shibasaki (2019) e Pimentel (2021). A motivação foi analisada à luz das teorias de Gardner e MacIntyre (2017), Dörnyei, Csizér e Németh (2006), Renandya (2014) e Dörnyei (2001). Quanto à autonomia, o estudo se baseou nas contribuições de Benson e Voller (1997), Benson (2001), Holec (1981), Little, Dam e Lienhard (2017) e Leffa (2003), dentre outros autores. Os resultados destacam que as crenças dos alunos, centradas na importância do inglês para o avanço profissional, na crítica às práticas pedagógicas existentes e na valorização da interação professor-aluno, influenciaram diretamente suas ações. Essas crenças moldaram expectativas, impulsionaram reações críticas e incentivaram a busca pela autonomia no processo educacional. No âmbito dos docentes, as crenças dos professores sobre a importância do Inglês e a necessidade de promover autonomia influenciaram diretamente suas práticas pedagógicas. Assim, a resposta à questão-problema revela que as crenças exercem uma influência palpável nas ações dos participantes, moldando a dinâmica do ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola analisada.

Palavras-chave: Crenças de professores; crenças de alunos; autonomia na aprendizagem de línguas; motivação na aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between the beliefs of students and teachers regarding the teaching and learning of English as a foreign language, analyzing how these beliefs influence the practices of teaching and learning English in the context of a public school in the municipality of Vargem Grande, MA. To achieve this objective, the following specific objectives were established: identify the beliefs of teachers and students regarding the teaching of English within the school context; analyze the beliefs of teachers and students regarding the teaching of English; assess whether teachers' beliefs influence the motivation and autonomy of students in learning English. The research is guided by the following problem question: "How do beliefs influence the actions of participants?" The methodology adopted is a case study with a qualitative approach, focusing on 3rd-year high school students in the morning and afternoon shifts at the mentioned school. The theoretical framework was built based on relevant authors for each theme addressed. Initially, we directed our attention to the critical reflections of Santana and Kupske (2022) on the evolution of the English language curriculum component in the National Common Curriculum Base (BNCC). For beliefs, authors such as Barcelos (2004, 1995, 2007, 2015, 2013), Kalaja, Barcelos, and Aro (2015), Barcelos and Abrahão (2006), Silva and Rocha (2007), Fiorelli (2017), Shibasaki (2019), and Pimentel (2021) were considered. Motivation was analyzed in light of the theories of Gardner and MacIntyre (2017), Dörnyei, Csizér, and Németh (2006), Renandya (2014), and Dörnyei (2001). Regarding autonomy, the study relied on the contributions of Benson and Voller (1997), Benson (2001), Holec (1981), Little, Dam, and Lienhard (2017), and Leffa (2003), among other authors. The results highlight that the beliefs of students, centered on the importance of English for career advancement, criticism of existing pedagogical practices, and the appreciation of teacher-student interaction, directly influenced their actions. These beliefs shaped expectations, propelled critical reactions, and encouraged the pursuit of autonomy in the educational process. In the realm of teachers, their beliefs about the importance of English and the need to promote autonomy directly influenced their pedagogical practices. Thus, the answer to the problem question reveals that beliefs exert a tangible influence on the actions of participants, shaping the dynamics of teaching and learning English in the analyzed school.

Keywords: Teachers' beliefs; students' beliefs; autonomy in language learning; motivation in language learning.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 Breve contextualização | 11 |
| 1.2 Estado da arte | 15 |
| 1.3 Justificativa | 17 |
| 1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa | 17 |
| CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 18 |
| 2.1 O componente língua inglesa na (BNCC) | 19 |
| 2.1.1 De língua estrangeira à língua franca | 22 |
| 2.2 Um breve relato histórico sobre o conceito de crenças | 26 |
| 2.2.1 Crenças e LA no Brasil | 29 |
| 2.2.2 Explorando contribuições de estudos recentes acerca de crenças | 34 |
| 2.3 Motivações na aprendizagem de LE | 35 |
| 2.3.1 Tipos de motivação | 36 |
| 2.4 Aprendizagem autônoma em LE: conceitos e teorias | 39 |
| 2.4.1 Maneira de promover a autonomia do aluno na aprendizagem de LE | 43 |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA | 45 |
| 3.1 O estudo de caso e a pesquisa qualitativa | 45 |
| 3.2 Metodologia proposta | 45 |
| 3.2.1 Natureza da pesquisa | 47 |
| 3.2.2 Região pesquisada | 47 |
| 3.2.3 Contexto e participantes da pesquisa | 49 |
| 3.2.4 A escola | 50 |
| 3.2.5 Aos professores | 51 |
| 3.2.6 Aos alunos | 52 |
| 3.3 Critérios para incluir professores e estudantes no estudo | 52 |
| 3.4 Métodos de coleta de dados | 53 |
| 3.4.1 Questionário I – aos alunos | 53 |
| 3.4.2 Questionário II – aos professores | 54 |
| 3.4.3 Entrevistas | 54 |
| 3.5 Metodologia e procedimentos para análise de dados | 56 |
| 3.5.1 Procedimentos de análise dos dados | 56 |

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS | 57 |
| 4.1 Crenças dos alunos | 58 |
| 4.1.1 Crenças acerca da importância de aprender inglês | 58 |
| 4.1.2 Crenças em relação ao ensino de inglês na escola pública | 60 |
| 4.1.3 Crenças de como deve ser um professor de inglês para promover autonomia e a motivação dos alunos..... | 62 |
| 4.1.4 Crenças em relação às expectativas ao estudar inglês pela primeira vez | 64 |
| 4.1.5 Crenças em relação ao ator principal na promoção da autonomia e motivação na aprendizagem de inglês, o aluno ou professor? | 66 |
| 4.2 Crenças dos professores | 69 |
| 4.2.1 Crenças acerca da relevância da aprendizagem de inglês | 69 |
| 4.2.2 Crenças sobre o ensino de inglês nas escolas públicas em comparação com escolas particulares..... | 70 |
| 4.2.3 O efeito das crenças dos professores sobre autonomia e aprendizado de inglês na escola pública..... | 72 |
| 4.2.4 Crenças em relação a estratégias que promovem a autonomia e a motivação dos alunos nas aulas de inglês? | 74 |
| 4.2.5 Crenças em relação as dificuldades na promoção da autonomia e motivação dos alunos..... | 75 |
| | |
| CAPÍTULO V – CONCLUSÕES | 77 |
| 5.1 Reflexões sobre as crenças discentes relativas ao ensino e aprendizado de inglês | 78 |
| 5.2 Analisando as perguntas de pesquisa destinadas ao corpo docente..... | 81 |
| 5.3 Limitações da pesquisa..... | 83 |
| 5.4 Contribuições do estudo..... | 84 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 85 |
| APÊNDICE A | 90 |
| APÊNDICE B | 91 |
| APÊNDICE C | 93 |

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1 Breve contextualização

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2018, o principal objetivo do aprendizado de inglês como língua estrangeira (ILE) é fazer com que os estudantes desenvolvam uma autonomia para utilizar o idioma estrangeiro como recurso comunicativo. A BNCC aponta que o processo de ensino e aprendizagem do inglês deve ocorrer de maneira semelhante ao da língua portuguesa. Isso significa que a BNCC visa promover a autonomia do aluno na aprendizagem de ILE, permitindo que eles sejam capazes de usar o inglês como uma ferramenta eficaz de comunicação em um mundo cada vez mais globalizado.

Entretanto, a realidade do ensino e aprendizagem de ILE nas escolas públicas tem sido alvo de intensos debates e, muitas vezes, permeada por crenças na inviabilidade de um ensino efetivo nesse contexto educacional.

No estudo conduzido por Pisetta, Bailer e Barbosa (2020), a descrença no processo de aprendizado de uma língua estrangeira (LE) no contexto das escolas públicas é minuciosamente examinada. Segundo as autoras,

a língua inglesa, percebida como língua franca, cativa atenção e interesse tanto pelo motivo cultural, quanto por sua utilidade para a vida profissional dos sujeitos. Porém, percebe-se que ainda há a crença de haver um lugar ideal para aprender idiomas, como, por exemplo, cursos de idiomas. (PISETTA, BAILER E BARBOSA, 2020, p. 502)

Essa crença pode ser um reflexo da percepção de que a escola pública não é suficiente para o aprendizado de línguas, ou ainda, de que os cursos de idiomas oferecem um ambiente mais propício para o aprendizado de LE.

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem de ILE em escolas públicas tem sido amplamente debatidos no Brasil, com muitos acreditando que o inglês não pode ser aprendido nesse ambiente. Lima (2011) compilou um livro abordando essa questão, contando com diversos autores que discutem o tema. Leffa (2011) utiliza as expressões “bodes expiatórios” e “carnavalização” para descrever o fracasso do ensino de ILE na escola pública.

Ao fazer uso do termo “bodes expiatórios”, o autor aponta o governo como o principal responsável pelo fracasso no ensino e aprendizagem de ILE. Ele critica a retórica governamental, que, apesar de promover a inclusão de todos, na prática exclui efetivamente o acesso à ILE. Além disso, o autor ressalta a responsabilidade do professor, destacando a falta de conhecimento em muitos casos, o que compromete a qualidade do ensino.

Além disso, o estudioso aborda o papel do aluno, enfatizando a diferença entre ser aluno e estudante. Ele destaca a falta de objetivo e a letargia de alguns alunos, sugerindo que muitos não compreendem a função principal da escola, que é o desenvolvimento do conhecimento.

Leffa (2011) também utiliza o termo “carnavalização” para descrever o fracasso no ensino e aprendizagem de ILE, destacando a inversão de valores e a atmosfera festiva de desordem que permeiam a escola pública. O uso da palavra sugere uma atmosfera de zombaria, deboche e inversão de papéis, onde o ambiente educacional assume características caóticas e descompromissadas. O autor emprega essa metáfora para transmitir a ideia de que, na escola pública, a seriedade e a eficácia do ensino são frequentemente relegadas a segundo plano, enquanto a irreverência e a falta de comprometimento prevalecem.

Em face desse cenário desanimador, o professor de escola pública tem a opção de fazer a diferença ou se resignar diante do que acredita ser imutável. Muitos docentes “[...] estão cientes de que, se continuarem a aceitar o status quo, enfrentarão cada vez mais problemas, já que a neutralidade permite a ação do outro, nem sempre na direção desejável” (MICCOLI, 2016, p.15).

Neste trecho Miccoli (2016) enfatiza a importância da proatividade por parte dos professores no contexto educacional. A autora sugere que, se os educadores simplesmente aceitarem as condições atuais sem questionar ou buscar melhorias, eles provavelmente enfrentarão ainda mais desafios em sua prática profissional. A “neutralidade” mencionada pela autora permite a interferência de outras partes interessadas, que nem sempre agem de acordo com os melhores interesses dos alunos e professores.

De acordo como a mesma autora, “Por isso, a realidade do ensino de línguas precisa de professores responsáveis para sua transformação. Como professor, a meta de transformar realidades pode, além de integrar o aluno à participação social, transformar a sua vida” (MICCOLI, 2016, p.16)

Neste sentido, Miccoli (2016) destaca a importância do papel dos professores na transformação do ensino de ILE, ressaltando que os educadores são fundamentais para promover mudanças no ambiente escolar e na vida dos alunos. A citação sugere que, ao abraçar a responsabilidade de transformar a realidade educacional, os professores têm o potencial de causar um impacto positivo, tanto na participação social dos alunos quanto em suas vidas como um todo.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de crenças e perspectivas relacionadas ao ensino de inglês em escolas públicas, extraídos da pesquisa de Shibasaki (2019).

No estudo de caso de Shibasaki (2019), um aluno expressa sua opinião sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, afirmando que o nível de ensino nessas escolas não é tão elevado quanto nas escolas particulares. O aluno menciona que o ensino se concentra principalmente em aspectos básicos, como o verbo “to be”, e sugere que se as escolas públicas adotassem abordagens mais aprofundadas, os alunos poderiam ter um melhor aproveitamento (SHIBASAKI, 2019, p. 75).

De maneira similar, uma professora entrevistada por Shibasaki (op.cit.) argumenta que o aprendizado de inglês nas escolas públicas depende do esforço e dedicação do aluno. Ela menciona que, nas escolas públicas, os desafios incluem “salas de aula com maior quantidade de alunos, conteúdos divididos em unidades e um cronograma a seguir, enquanto os cursos particulares são direcionados especificamente ao ensino do idioma e possuem turmas menores”. (SHIBASAKI, 2019, p. 90).

Nesse contexto, diversas pesquisas têm se dedicado a investigar as convicções de docentes e discentes a respeito do processo de ensino e aprendizado de ILE no Brasil, como demonstrado por trabalhos de Barcelos (2015), Kalaja, Barcelos e Aro (2015), Pimentel (2021) e Fiorelli (2017), entre outros.

Esse crescente interesse pelas crenças se deve, principalmente, à relevância atribuída a esse aspecto na área de linguística aplicada (LA). Conforme destaca Miccoli (2011, p. 135), há uma preocupação maior atualmente em “entender o processo de ensino e aprendizagem de LE a partir da contribuição de professores e estudantes”. Assim, o foco das pesquisas em LA se desloca do método de ensino para a compreensão da complexidade que ocorre na sala de aula. Para tal, é fundamental analisar as crenças de docentes e discentes, pois acreditamos que essas influenciam na percepção que ambos constroem.

Com base em nossa experiência no ensino de no Ensino Médio da rede pública estadual do Maranhão, optamos por abordar a presente pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre as crenças de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de ILE. O estudo analisa como essas crenças influenciam as práticas de ensino e aprendizagem de ILE no contexto de uma escola pública no município de Vargem Grande, MA.

Assim, a investigação deste tema é relevante por diversos motivos. Primeiramente, ao analisar as crenças de professores e alunos, é possível compreender como elas afetam as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino de inglês na escola pública. Essa compreensão pode levar a um aprimoramento das estratégias de ensino e aprendizagem, contribuindo para um ensino de inglês mais eficaz e engajador.

A pesquisa também pode contribuir para a formação de professores, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências que os auxiliem a lidar com suas próprias crenças e a compreender melhor as necessidades dos alunos. Ao abordar essas questões, os educadores podem se tornar mais conscientes de como suas crenças afetam suas práticas de ensino e, assim, adaptar-se e criar estratégias mais eficientes e inclusivas.

Ademais, o estudo pode servir também como base para futuras investigações sobre a relação entre crenças de professores e alunos, motivação e autonomia no ensino-aprendizagem de inglês.

Na fundamentação teórica desta pesquisa, recorreremos às análises e perspectivas apresentadas por Santana e Kupske (2022) sobre a inclusão do componente de ILE na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem se apoia em diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e 2000. A pesquisa enfoca três aspectos principais: crenças, motivação e autonomia. No estudo das crenças, são considerados autores como Barcelos (2004, 1995, 2007, 20015, 2013), Kalaja, Barcelos e Aro (2015), Barcelos e Abrahão (2006), Silva e Rocha (2007), Fiorelli (2017), Shibasaki (2019) e Pimentel (2021). Em relação à motivação, a análise é baseada nas teorias de Gardner e MacIntyre (2017), Dörnyei, Csizér e Németh (2006), Renandya (2014) e Dörnyei (2001). Já para autonomia, o estudo se apoia nas contribuições de Benson e Voller (1997), Benson (2001), Holec (1981), Little, Dam e Lienhard (2017) e Leffa (2003). A partir desses referenciais,

busca-se investigar a relação entre crenças, motivação e autonomia no processo de ensino e aprendizagem de LE.

1.2 Estado da arte

O conceito de crenças sobre a aprendizagem de línguas foi introduzido por Horwitz (1987), destacando a importância das crenças e atitudes dos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. A autora desenvolveu o *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI)¹, uma escala amplamente utilizada na pesquisa sobre crenças de professores e alunos que permite aos pesquisadores avaliar como essas crenças influenciam a prática pedagógica e a aprendizagem.

Nesse contexto, Pajares (1992) enfatiza a importância das crenças dos professores em suas práticas de ensino, argumentando que elas são mais influentes do que o conhecimento teórico na tomada de decisões em sala de aula. Com base nessa abordagem, pesquisas na área foram impulsionadas, levando a uma maior compreensão de como as crenças dos professores afetam o ensino e a aprendizagem de LE.

Posteriormente, Borg (2003) analisa as crenças dos professores de línguas e como elas afetam suas práticas pedagógicas. Ele também destaca a necessidade de explorar as crenças dos professores para melhorar a formação e o desenvolvimento profissional. O trabalho de Borg abriu caminho para estudos mais aprofundados sobre as crenças dos professores e seu impacto no ensino de línguas.

Em seguida, Barcelos (2004) propõe uma abordagem sociocultural às crenças na aprendizagem de LE, sugerindo que as crenças são construídas e modificadas através de interações sociais e culturais, e que elas podem variar entre diferentes contextos e comunidades. Assim, Barcelos (2004) enfatiza a necessidade de examinar as crenças dos alunos e professores dentro de contextos específicos para entender melhor suas origens e implicações.

Paralelamente, Bernat e Gvozdenko (2005) desenvolve um modelo teórico de crenças de professores de línguas, destacando as áreas de crenças pessoais, contextuais e pedagógicas e a interação entre elas. Esse modelo fornece uma estrutura útil para compreender as complexas relações entre as crenças dos

¹ Inventário de Crenças sobre Aprendizado de Línguas

professores e suas práticas de ensino em diferentes contextos.

Além disso, Kalaja et al. (2016) apresenta uma série de estudos que abordam as crenças de professores e alunos de línguas em diferentes contextos e níveis de ensino, oferecendo uma visão abrangente das várias metodologias e abordagens utilizadas na pesquisa de crenças de professores e alunos, incluindo estudos quantitativos, qualitativos e estudos de caso.

Da mesma forma, Mercer e Kostoulas (2018) reúne pesquisas sobre as crenças de professores e aprendizes de línguas e explora como essas crenças afetam a aprendizagem e o ensino de línguas em diversos contextos, apresentando uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas e proporcionando uma visão abrangente das últimas pesquisas no campo.

Já Jean-Marc Dewaele (2020) e Livia Dewaele (2020) abordam a relação entre crenças e emoções na aprendizagem de LE. O estudo sugere que os professores de LE podem ter um impacto significativo no prazer dos alunos no processo de aprendizagem da língua. Professores que conseguem criar um ambiente de sala de aula positivo e de apoio podem ser mais eficazes na promoção do prazer em LE entre seus alunos. Por outro lado, professores que são percebidos como não apoiadores ou inacessíveis podem contribuir para níveis mais altos de ansiedade em sala de aula de LE, destacam os autores.

No mesmo sentido, Valsecchi et al. (2021) destacam que as crenças sobre a aprendizagem de línguas podem exercer tanto impactos positivos quanto negativos nos resultados educacionais. Segundo os autores, as crenças embasadas em abordagens construtivistas e comunicativas de aprendizagem de línguas têm demonstrado melhorias significativas nos processos de aprendizagem e favorecido o sucesso em ambientes de sala de aula. Contrariamente, crenças negativas têm o potencial de prejudicar os processos de aprendizagem, afetando adversamente os resultados na aquisição de línguas.

Desse modo, o estado da arte das crenças na aprendizagem de LE evoluiu significativamente nas últimas décadas, incorporando múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas. A compreensão das crenças e emoções dos alunos e professores é crucial para melhorar a prática pedagógica e promover um ensino de línguas mais eficaz. Conectar as ideias desses autores e suas respectivas contribuições permite uma compreensão mais profunda e integrada do campo, destacando a importância de considerar tanto as crenças quanto as emoções na aprendizagem de LE.

1.3 Justificativa

A presente pesquisa justifica-se, primeiramente, pela necessidade de compreender os fatores que contribuem para os desafios no ensino de inglês nas escolas públicas, especialmente no município de Vargem Grande, MA, onde o autor atua como professor.

Esta investigação surge a partir de uma preocupação pessoal em encontrar respostas para as dificuldades enfrentadas por alunos, pais e professores no contexto do ensino público de ILE. Nesse sentido, é alarmante constatar que muitos alunos chegam ao terceiro ano do Ensino Médio sem ter adquirido as habilidades básicas de inglês, mesmo após sete anos de instrução.

Além disso, essa investigação é relevante, pois pode contribuir para a desconstrução de crenças desfavoráveis acerca da aprendizagem de de ILE e auxiliar na implementação de estratégias pedagógicas mais eficientes, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade e maior oportunidade de inserção no mercado de trabalho e na sociedade globalizada.

Outra justificativa é que a pesquisa sobre as crenças de docentes e discentes na aprendizagem de LE é considerada um campo emergente na pesquisa acadêmica. Apesar da importância dessas crenças no processo educacional, ainda há lacunas significativas no entendimento de como as percepções dos professores e alunos afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a pesquisa pode contribuir para a formação continuada de professores, ao identificar lacunas no ensino de inglês e sugerir estratégias pedagógicas para superar tais dificuldades. Isso pode resultar em um ensino mais eficaz e dinâmico, motivando os alunos a assumir responsabilidade pelo próprio aprendizado e tornar-se mais autônomos no processo.

Além do mais, a pesquisa pode servir como base para o desenvolvimento de programas e projetos de ensino e aprendizagem de ILE que estimulem a motivação e a autonomia dos alunos, levando em consideração as características específicas e desafios enfrentados pelas escolas públicas.

1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre as crenças de

alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem de ILE, analisando como essas crenças influenciam as práticas de ensinar e aprender o idioma no contexto de uma escola pública no município de Vargem Grande, MA. Para isso, são fundamentais os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as crenças de professores e alunos quanto ao ensino de ILE, dentro do contexto escolar;
- analisar as crenças de professores e alunos quanto ao ensino de ILE, dentro do contexto escolar;
- Avaliar se as crenças dos professores influenciam a motivação e autonomia dos alunos no aprendizado de ILE.

Assim, com base nos objetivos, apresentamos as seguintes perguntas da pesquisa:

1 Quais são as crenças dos participantes da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de ILE?

2 Como as crenças influenciam as ações dos participantes?

3 De que maneira as crenças dos participantes poderão influenciar no que se refere à motivação e à autonomia no ensino e aprendizagem de ILE no contexto da escola analisada?

Esta pesquisa foi realizada em duas sala de aula de uma escola da rede pública estadual no município de Vargem Grande, MA. Participaram deste trabalho 02 professores, Jonas e Maria, 03 alunos da turma do 3º ano (A) matutino (Andressa, Letícia e Guilherme) e 02 alunos do vespertino (Yasmin, Anderson)².

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo abordará quatro temáticas complementares. Na primeira, iremos explorar o papel da ILE na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e como ela passou de ILE para inglês como língua franca (ILF). Este exame será embasado nas reflexões de Santana e Kupske (2020).

Na segunda parte, forneceremos um breve relato histórico acerca do conceito de crenças no âmbito da aprendizagem de línguas, destacando as diferentes

² Todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

definições e os progressos nas investigações referentes a esse tema.

Posteriormente, na terceira temática trataremos do papel da motivação na aprendizagem de LE, analisando como as crenças influenciam o processo educacional e a motivação dos estudantes para assimilar essa língua.

Já no quarto segmento, introduziremos o conceito de aprendizagem autônoma em LE, examinando as teorias que fundamentam tal abordagem e os benefícios que ela proporciona para o aprimoramento das competências linguísticas dos discentes. Ademais, serão apresentadas formas de fomentar a autonomia do aluno na aprendizagem de LE, levando em consideração as variadas estratégias e recursos que podem ser empregados pelo docente a fim de estimular a autonomia e a autorregulação dos educandos no processo de aprendizagem.

2.1 O componente língua inglesa na (BNCC)

Em dezembro de 2018, a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi oficialmente homologada, representando um marco crucial no cenário educacional brasileiro. Este documento agora está em processo de implementação e desempenha um papel imperativo no panorama do Ensino Básico do país. Enraizada na visão estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB - BRASIL, 1996), a BNCC visa concretizar uma educação básica uniforme e abrangente. Funcionando como um farol orientador, a BNCC emerge como um guia mandatário, delineando os padrões curriculares a serem abraçados por todas as instituições educacionais, abrangendo desde as escolas públicas até as privadas, abarcando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No que se refere ao ensino de ILE, ele fazia parte da estrutura educacional comum no Ensino Fundamental a partir do 6º ano, seguindo as diretrizes do PCN do Ensino Fundamental II de 1998, e também no Ensino Médio a partir da aprovação do PCN do Ensino Médio em 2000. Nos referidos documentos, o ILE estava inserida na seção de línguas estrangeiras, contudo, não estava excluída a possibilidade de inclusão de outras línguas no currículo. Seguindo as orientações do PCN (BRASIL, 2000) para o Ensino Médio, havia a alternativa de incorporar uma segunda LE de acordo com as necessidades ou desejos da comunidade escolar.

Dessa forma, o componente de ILE constituía uma parte fundamental da formação educacional, assim como a língua portuguesa e a matemática, por exemplo,

porém outras línguas estrangeiras também poderiam ser oferecidas. Por outro lado, a BNCC revela uma perspectiva distinta. No documento destinado ao Ensino Fundamental, o texto esclarece que “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental - Anos Finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2018, p. 61).

Nesse estágio educacional, o inglês é estabelecido como um elemento essencial do currículo, possuindo uma seção própria dedicada à sua descrição. Com o intuito de promover uma expansão e variedade nas experiências de aprendizado, o documento organiza as diversas formas de expressão linguística em distintos componentes curriculares. De acordo com o texto da BNCC:

Por sua vez, no Ensino Fundamental - Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. (BRASIL, 2018, p. 63).

Assim, na BNCC, o inglês é abordado não mais como ILE, mas como ILF, refletindo sua importância social e política e integrando os multiletramentos cruciais nas práticas digitais contemporâneas. Além disso, valoriza a inclusão e validação de diversas formas de expressão linguística (BRASIL, 2018). A estrutura do componente começa com os eixos organizadores principais: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

Posteriormente, as seis competências específicas de ILF³ são delineadas e agrupadas em unidades temáticas e objetos de conhecimento, focalizando o desenvolvimento de habilidades específicas. Essa organização detalhada é aplicada a cada série da etapa educacional.

No Ensino Médio, observamos a continuidade na organização dos componentes, embora haja uma diferenciação na exigência de obrigatoriedade, como evidenciado no trecho a seguir:

(...) a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a **consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** - artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) - que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 482, grifos do original).

A citação apresenta uma perspectiva ampla e inclusiva acerca da área de

³ Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 246).

Linguagens, indicando sua responsabilidade fundamental na promoção do desenvolvimento de habilidades abrangentes de comunicação e reflexão. Essa abordagem enfatiza a importância de não apenas consolidar, mas também expandir as competências relacionadas ao uso e compreensão das diferentes formas de expressão, englobando tanto as linguagens artísticas como as corporais e verbais.

Ademais, a inclusão da ILF nesse contexto destaca sua relevância como componente curricular, ao lado da Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Essa abordagem holística não apenas reflete a natureza interdisciplinar da comunicação humana, mas também reforça a visão da educação como um processo integrado, enriquecendo a formação dos alunos ao reconhecer e valorizar a diversidade de formas de expressão e comunicação presentes na sociedade.

Nos anos subsequentes, ou seja, no segundo e terceiro anos, a inclusão do ILF no currículo ocorrerá se for considerada pertinente para a área de estudo em questão. Como resultado, o status obrigatório desse componente deixa de ser aplicável a todas as séries, sendo removido do núcleo comum, em alinhamento com as diretrizes do planejamento da reforma do Ensino Médio.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento - sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa - prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 468).

Assim, conforme o trecho citado, o inglês deixa de ser considerado um componente curricular que requer elaboração detalhada ou inclusão em todas as etapas do ciclo. A Reforma do Ensino Médio estabelece uma conexão entre o ensino direcionado à formação cidadã e à profissionalização, dividindo o primeiro ano para uma educação geral e reservando o segundo e terceiro anos para as escolhas dos estudantes de acordo com suas áreas de interesse. Essas escolhas podem, por exemplo, incluir a modalidade instrumental do inglês.

Essa transformação foi introduzida na terceira versão da BNCC (2018), na qual a seção de Línguas Estrangeiras é eliminada, e o inglês passa a ocupar o espaço tanto discursivo quanto curricular, tornando-se a única língua não nativa obrigatória na Educação Básica do Brasil.

À medida que exploramos os pontos abordados até o momento, fica evidente que o ensino de inglês mantém sua presença no Ensino Básico brasileiro, abrangendo

os Anos Finais do Ensino Fundamental até pelo menos o primeiro ano do Ensino Médio. A justificativa para essa inclusão do inglês reside em sua adoção como idioma global, sua versatilidade nas várias esferas da cultura digital e sua capacidade de expandir as perspectivas pessoais e profissionais dos estudantes.

2.1.1 De língua estrangeira à língua franca

De acordo com Santana e Kupske (2020) o ensino de ILE foi estabelecido no Brasil durante o período imperial, trazendo consigo uma história não tão nova, mas sim carregada de imperfeições e preconceitos decorrentes de práticas pedagógicas muitas vezes carentes de recursos e condições adequadas.

A noção de LE, em sua essência, se refere a uma língua não nativa que é aprendida por meio do sistema educacional formal, conforme delineado por Lagares (2018).

Como observado por Gimenez (2015), o ensino de ILE frequentemente se baseia na delimitação de grupos geográficos específicos (tipicamente Estados Unidos e Inglaterra), negligenciando a complexidade das situações sociolinguísticas que surgem de interações multilíngues. Os objetivos educacionais frequentemente se orientam no sentido de aproximar os aprendizes o máximo possível do falante nativo.

No entanto, conforme já pontuado, um novo paradigma foi introduzido pelas novas diretrizes propostas na BNCC, que passaram a encarar o ILE com ILF. Para examinarmos essa transformação significativa, concentraremos nossa atenção na comparação entre as duas últimas versões da BNCC: a segunda versão datada de 2016 e a terceira versão completa de 2018, esta última abrangendo também o Ensino Médio.

A versão de 2016 da BNCC dá início ao seu tratado sobre Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) por mencionar as legislações que governam a oferta dessas disciplinas:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) determina a inclusão de Língua Estrangeira Moderna entre os componentes obrigatórios da parte diversificada curricular, a partir do 6º ano do ensino fundamental (Art. 26, § 5o) até o 3o ano do Ensino Médio (Art. 36, inciso III). Propõe também que uma segunda língua estrangeira seja oferecida, em caráter optativo, e estipula que a escolha das línguas e de responsabilidade da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades de cada instituição. No caso específico do Ensino Médio, a Lei 11.161/2005 determina que a língua espanhola seja obrigatoriamente ofertada nas escolas e facultada

como matrícula ao estudante (BRASIL, 2016, p. 119).

Nesse contexto, respaldada pela LDB (1996), a segunda versão da BNCC (2016), divulgada após consulta popular, adota a previsão de oferecer línguas obrigatoriamente em todos os anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Embora no Ensino Médio o espanhol seja uma opção de matrícula para os alunos, a escola tem a incumbência de disponibilizá-lo.

A versão de 2016 também amplia a perspectiva do ensino de LE para além do inglês e do espanhol, abrindo espaço para a inclusão de outras línguas baseadas no plurilinguismo presente no país e nas formas de comunicação proporcionadas pelas redes sociais. É crucial notar que, nesta edição, o inglês é categorizado como uma LE, enfatizando a relação entre as línguas e as práticas sociais.

Nessa versão de 2016, a BNCC adota a visão de que o componente de LEM destaca a importância da compreensão de que as línguas têm um papel fundamental na construção de nossa identidade como sujeitos e refletem valores que são moldados através de práticas sociais. À medida que alcançamos a etapa do Ensino Médio, essa perspectiva se amplia, permitindo uma maior imersão na vivência com a(s) língua(s) em estudo dentro das práticas sociais. Além disso, essa fase busca aprofundar a reflexão sobre as complexas interações entre língua, cultura, política e sociedade, reconhecendo a interconexão intrínseca desses elementos (BRASIL, 2016).

Assim, para Santana e Kupske (2020) a segunda versão da BNCC fundamenta-se na educação linguística, nos letramentos e na interculturalidade, destacando a importância do desenvolvimento de competências por meio das práticas de linguagem. Isso envolve a superação de uma abordagem tecnicista da língua, que se restringe a explicações gramaticais ou à repetição de frases desvinculadas de contexto. Em vez disso, a ênfase é dada a uma perspectiva discursiva, que valoriza a construção de significados pelos estudantes, independentemente de seu estágio atual de conhecimento da língua (BRASIL, 2016).

Com o intuito de priorizar um ensino centrado nas práticas discursivas, a versão de 2016 da BNCC direciona essas práticas sociais para o trabalho interdisciplinar e a abordagem de temas que guiarão os objetivos de aprendizagem. Esses temas abrangem uma variedade de áreas, como práticas da vida cotidiana, expressões artístico-literárias, engajamento político-cidadão, abordagens investigativas, interações mediadas por tecnologias digitais e preparação para o mundo profissional.

Dessa forma, a BNCC busca proporcionar uma abordagem diversificada e enriquecedora que está alinhada com as complexas demandas do ambiente linguístico contemporâneo. (SANTANA E KUPSKE, 2020)

Na terceira versão da BNCC (2018), no entanto, a abordagem diversificada da língua assume uma nova configuração. O texto inicia a seção relativa à língua inglesa ao reconhecer o seu aprendizado como um elemento de formação e destaca a importância de um ensino consciente e crítico durante o período do Ensino Fundamental. Em seguida, lança um questionamento:

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (BRASIL, 2018, p. 241).

A citação da terceira versão da BNCC (2018) aponta para a crescente importância de se adotar uma abordagem contextualizada e reflexiva no ensino do inglês. Ao considerar a língua como um veículo para a expressão cultural e comunicativa, a BNCC (2018) instiga a avaliação cuidadosa das implicações culturais e sociais envolvidas no ensino e aprendizado dessa língua global. A pergunta “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” enfatiza a diversidade linguística existente no mundo anglófono, questionando a relevância de se priorizar uma única variante do inglês, como o inglês americano ou britânico, em detrimento de outras. Isso sugere a importância de desenvolver habilidades de compreensão intercultural e promover uma visão crítica do uso e impacto da língua inglesa em diferentes contextos globais.

Portanto, tendo como base o conceito de ILF, a seção dedicada ao Ensino Fundamental na BNCC (2018) introduz a noção de língua desvinculada de território, caracterizada como língua franca, respaldada por sua abrangência global. A abordagem para o componente da língua inglesa nessa versão definitiva parece expandir os pilares estabelecidos na segunda edição, a saber: a educação linguística, os letramentos e a interculturalidade. Isso ocorre ao estruturar o ensino de inglês sob um viés formativo, incorporando três implicações essenciais: a língua franca, os multiletramentos e a postura do educador em acolher e legitimar uma variedade de formas de expressão na língua. Essas implicações orientam a organização em torno dos seguintes eixos fundamentais: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão cultural.

Nessa terceira versão, a seção voltada para o Ensino Fundamental detalha as competências específicas relacionadas ao ensino do ILF nessa etapa, harmonizando-se com as competências da área de Linguagens. Além disso, estabelece Unidades Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, proporcionando um arcabouço sólido para a instrução eficaz no âmbito da ILF. (SANTANA E KUPSKE, 2020).

O conceito de interação em língua franca também é aplicado à seção relativa ao Ensino Médio, onde a referência à LDB é utilizada para embasar a seleção de língua inglesa, como exemplificado por:

Por sua vez, a **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB. Art. 35-A § 4o), deve ser compreendida como língua de caráter global - pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 476, grifo do original).

O trecho citado ressalta que o inglês, obrigatório no Ensino Médio de acordo com a LDB (Art. 35-A § 4o), deve ser interpretada como uma língua global, caracterizada por sua diversidade de usos, utilizadores e funções na sociedade contemporânea. Ao adotar a perspectiva de ILF, como previamente definida na BNCC (2018) para o Ensino Fundamental - Anos Finais, o inglês se torna um instrumento vital de comunicação em um mundo cada vez mais interconectado.

De acordo com Santana e Kupske (2020), isso reforça a importância de compreender a língua inglesa não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como uma lente para explorar as complexidades culturais, sociais e políticas que moldam nossa realidade global. O destaque dado à multiplicidade e ao caráter global da língua inglesa indica a necessidade de preparar os estudantes para uma participação ativa e crítica em um cenário internacional, onde a língua desempenha um papel central na construção de relações interculturais e interdisciplinares.

Enquanto reconhecemos a indiscutível relevância do inglês no currículo educacional brasileiro e permanecemos atentos às evoluções teóricas delineadas pela BNCC, esta seção se empenhou em oferecer uma leitura analítica, reflexiva e ativamente engajada desse documento, tendo como base as reflexões de Santana e Kupske (2020). Nesse contexto, nosso foco foi explorar as transformações nas orientações referentes ao componente curricular de língua inglesa entre as duas

edições mais recentes da BNCC.

Nossa abordagem abarca a transição do caráter ILE para o caráter de ILF na redação da BNCC. Seguindo essa perspectiva, decidimos utilizar exclusivamente o termo ILF daqui em diante, em vez de ILE.

Por meio dessa análise, buscamos investigar as implicações conceituais e práticas desse processo. Nossa intenção é contribuir para uma compreensão mais profunda e esclarecida da evolução da BNCC e de seu impacto na educação linguística contemporânea.

2.2 Um breve relato histórico sobre o conceito de crenças

O estudo das crenças sobre a aprendizagem de línguas é um campo de investigação que começou a ganhar destaque na década de 1970, de acordo com Barcelos (2004). Desde então, tem sido objeto de interesse de muitos pesquisadores que buscam entender como as crenças dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem podem influenciar sua prática pedagógica.

No entanto, antes disso, outros autores já haviam mencionado a importância das crenças dos professores em relação ao ensino e aprendizagem de línguas. Hosenfeld (1978 apud Barcelos 2004, p. 299) utiliza o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Posteriormente, a contribuição seminal de Breen & Candlin (1980) desempenhou um papel significativo. Esses estudos pioneiros contribuíram para o desenvolvimento de uma linha de pesquisa que busca compreender como as crenças afetam a prática docente e a aprendizagem de línguas, conforme discutido por Barcelos (1994).

Porém, foi somente em meados dos anos 80, que o termo “crenças” sobre aprendizagem de línguas” foi utilizado pela primeira vez em linguagem acadêmica, como afirma Barcelos (2004, p. 299). Isso aconteceu na revista *Language Awareness*, por meio do questionário BALLI - *Beliefs about Language Learning Inventory*, elaborado por Horwitz (1985). Esse instrumento de pesquisa pioneiro foi um marco importante no estudo das crenças sobre a aprendizagem de línguas, pois permitiu que pesquisadores pudessem investigar e mensurar as crenças dos aprendizes em relação ao processo de aprendizagem. Desde então, o BALLI tem sido utilizado em vários estudos e contribuído significativamente para o avanço da compreensão das crenças sobre a aprendizagem de línguas.

O estudo das crenças é um campo de investigação que se estende por diversas

áreas do conhecimento. Como menciona Pajares e Schunk (2001) atitudes e valores são temas centrais da pesquisa social e de personalidade. De fato, a investigação das crenças não é exclusiva da área da LA, sendo objeto de interesse de diversos campos, como medicina, direito, antropologia, sociologia, ciências políticas e psicologia. As crenças são um aspecto fundamental da construção da identidade pessoal e social, e influenciam a forma como as pessoas percebem e interagem com o mundo. Nesse sentido, compreender as crenças e como elas se relacionam com outras variáveis é essencial para uma abordagem mais abrangente e integrada da pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento.

Peirce (1877/1958, apud Barcelos, 2004, p. 129), filósofo americano, concebeu as crenças como ideias que se estabelecem na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, e modos populares de pensar. Geralmente, essas maneiras populares de pensar carecem de comprovação científica.

Segundo Barcelos (2004), a concepção de Dewey (1933) sobre crenças as define como elementos dinâmicos e inter-relacionados ao conhecimento.

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

A visão apresentada sugere que as crenças desempenham um papel crucial em áreas onde o conhecimento certo ainda não está disponível, proporcionando confiança suficiente para a ação. Além disso, Dewey (1933, apud Barcelos, 2004, p. 129) aborda a natureza questionável de algumas crenças, mesmo aquelas aceitas como verdades conhecidas. A noção de que as crenças cobrem tanto os assuntos para os quais não temos conhecimento certo quanto aqueles que aceitamos como verdadeiros, mas que podem ser questionados no futuro, ressalta a dinâmica e a complexidade inerentes às crenças humanas.

Apresentamos a seguir o quadro 1, elaborado por Barcelos (2004), que mostra que não existe uma definição única para o conceito de crenças na área de LA.

Quadro 1 – Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

| Termos | Definições |
|---|--|
| Representações dos aprendizes (Holec, 1987) | "Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino" (p.152). |

| | |
|--|---|
| Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987) | “Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95). |
| Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a) | “Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163) |
| Crenças (Wenden, 1986) | “Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5) |
| Crenças culturais (Gardner, 1988) | “Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p.110). |
| Representações (Riley, 1989, 1994) | “Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8). |
| Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995) | “Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294). |
| Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995) | “Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40). |
| Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996) | “Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230). |
| Cultura de aprendizagem (Riley, 1997) | “Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122). |
| Benson & Lor (1999) | Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464). |

Fonte: Barcelos (2004)

O quadro 1 apresentado por Barcelos (2004) ilustra a diversidade de termos e definições utilizados para se referir às crenças sobre a aprendizagem de línguas. A variedade de termos demonstra que a investigação das crenças no campo da LA é complexa e multifacetada, e que diferentes autores têm buscado abordar esse tema sob distintas perspectivas.

Por exemplo, Holec (1987) utiliza o termo “representações dos aprendizes” para se referir às suposições dos alunos sobre seus papéis e funções dos professores

e materiais de ensino. Abraham e Vann (1987) empregam o termo “filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” para descrever as crenças dos estudantes sobre como a linguagem funciona e como é aprendida.

Outros termos destacados no quadro incluem “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1986a), que se refere ao conhecimento estável e declarável, porém nem sempre correto, que os alunos adquirem sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas. Wenden (1986) também utiliza o termo “crenças” para descrever as opiniões baseadas em experiências e opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira como os alunos agem.

O quadro também apresenta termos que enfatizam aspectos culturais, como “crenças culturais” (Gardner, 1988), “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995) e “cultura de aprendizagem” (Riley, 1997), que destacam a influência da cultura e das tradições na formação das crenças e valores relacionados à aprendizagem de línguas.

Benson e Lor (1999) distinguem entre concepções e crenças no contexto da aprendizagem. Concepções referem-se ao que o aprendiz acredita serem os objetos e processos de aprendizagem, enquanto crenças dizem respeito ao que o aprendiz considera verdadeiro sobre esses objetos e processos, com base em uma determinada concepção.

Essa variedade de termos e definições ressalta a importância de se considerar as múltiplas dimensões das crenças sobre a aprendizagem de línguas, bem como a necessidade de uma abordagem integrada e abrangente para investigar e compreender o papel dessas crenças no ensino e aprendizagem de línguas. A análise desses diferentes conceitos pode contribuir para a construção de um quadro teórico mais completo e robusto para orientar a pesquisa e a prática pedagógica no campo da LA.

2.2.1 Crenças e LA no Brasil

Conforme apontado por Sturm (2016), no contexto brasileiro, as crenças acerca do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira emergiram no campo da LA durante a década de 1980. Desde então, observa-se um notável crescimento no número de estudos dedicados a essa temática. Além disso, desde 1995, Silva e Rocha (2007) destacam um aumento considerável do número de dissertações de mestrado e publicações em periódicos sobre o assunto, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 2– Período inicial de 1990 a 1995

| Tema ou cerne da pesquisa | Autor(a) e ano da pesquisa |
|--|----------------------------|
| Crenças de alunos do ensino fundamental | Leffa (1991) |
| Crenças de alunos do curso de Letras | Carmagnani (1993) |
| Abordagem ou cultura de aprender | Almeida Filho (1993) |
| Crenças de Professores de inglês de escolas de idiomas | Damião (1994) |
| Cultura de aprender línguas de alunos formandos do curso de Letras | Barcelos (1995) |
| Crenças de alunos e professores na sala de aula de leitura em LE | Geraldini (1995) |

Fonte: elaborado com base em Silva e Rocha (2007)

O quadro 2, elaborado com base em Silva e Rocha (2007), apresenta um panorama do período inicial de 1990 a 1995 no que se refere à investigação das crenças no contexto da LA no Brasil. Este quadro demonstra que, durante esse período, as pesquisas abordaram diferentes aspectos das crenças relacionadas à aprendizagem de línguas, enfocando tanto alunos quanto professores.

No estudo de Leffa (1991) investiga as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série, o autor explora como as crenças dos alunos influenciam suas atitudes e comportamentos em relação à aprendizagem de línguas. Já Carmagnani (1993) explora as crenças de alunos do curso de Letras. Essas pesquisas evidenciam a preocupação em compreender como as crenças dos aprendizes podem afetar seu processo de aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (1993) introduz teoricamente as crenças ou cultura/abordagem de aprender como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas. Ele argumenta que essas crenças ou abordagens de aprender são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Damião (1994) examina as crenças de professores de inglês de escolas de idiomas, demonstrando a importância de analisar também as crenças dos docentes, que podem influenciar suas práticas pedagógicas.

Barcelos (1995) investiga a cultura de aprender LE (inglês) de alunos que estão concluindo um curso de Letras. Ela explora o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles dizem ser necessário fazer e o que fazem realmente.

Geraldini (1995) amplia o escopo da investigação, analisando as crenças de

alunos e professores na sala de aula de leitura em língua LE.

A análise desse quadro evidencia que, no período inicial de 1990 a 1995, a pesquisa sobre crenças no Brasil já começava a abordar uma variedade de temas e contextos relacionados à aprendizagem de línguas. Esse período representa um marco inicial para o desenvolvimento das investigações sobre crenças no país e a consolidação dessa área de estudos no campo da LA. O aumento no número de pesquisas sobre o tema nas décadas seguintes, conforme mencionado por Silva e Rocha (2007), indica a crescente relevância e reconhecimento da importância das crenças na aprendizagem de línguas e suas implicações para a prática pedagógica no Brasil.

Agora, apresentamos a quadro 3, que abrange o período de consolidação das pesquisas sobre crenças no Brasil, de 1996 a 2000. Esta tabela demonstra o progresso e a expansão das investigações nessa área, refletindo a crescente importância das crenças no ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.

Quadro 3 – Período de consolidação de 1996 a 2000

| Tema ou cerne da pesquisa | Autor(a) e ano da pesquisa |
|---|--|
| Crenças sobre o ensino e aprendizagem de outras LEs | Saqueti (1997); Marques (2001) |
| Crenças de alunos do ensino médio | Cunha (1998) |
| Cultura de ensinar | Félix(1998);Maláter (1998);Reynaldi (1998) |
| Cultura de avaliar | Rolim (1998) |
| Cultura de aprender | Garcia (1995) |
| Crenças, autonomia e motivação | Moreira (2000) |
| Bom professor de línguas | Silva (2000) |
| Crenças sobre a escola pública | Custódio (2001) |
| Crenças sobre correção e tratamento de erros | Silva (2001) |

Fonte: elaborado com base em Silva e Rocha (2007)

Durante o período de consolidação entre 1996 e 2001, conforme mencionado por Barcelos (2007), foi evidenciado um significativo aumento das pesquisas sobre crenças, o que auxiliou a consolidar sua teorização como construto. Como pode ser observado na quadro 3, diversos pesquisadores se dedicaram a investigar as crenças de diferentes grupos, tais como professores, alunos e até mesmo sobre a escola pública. Alguns dos temas explorados incluem as crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE, a cultura de ensinar e avaliar, além de questões relacionadas à

autonomia e motivação dos alunos. Esses estudos contribuíram para uma melhor compreensão das crenças e sua importância no contexto educacional.

A seguir apresentamos o quadro 4 que trata do período de expansão compreendido entre 2002 e 2006 foi marcado por uma prolífica produção acadêmica no campo da pesquisa sobre crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE.

Quadro 4 – Período de expansão de 2002 até 2006

| Tema ou cerne da pesquisa | Autor(a) e ano da pesquisa |
|--|---|
| Crenças e ansiedade | Mastrella (2002) |
| Crenças sobre o ensino e aprendizagem de outras LEs. | Nonemacher (2002); Espinosa (2006) |
| Crenças sobre o ensino de gramática | Carazzai (2002), Kudiess (2002); Madeira (2006) |
| Cultura de Aprender | Silva, N. (2003) |
| Crenças sobre o uso do computador | Perina (2003) |
| Crenças sobre a oralidade em LE | Dias (2003) |
| Crenças, mudanças e identidade em LE | Leite (2003) |
| Crenças sobre o bom aluno de línguas | Araújo (2004) |
| Crenças sobre o lúdico na aula de LE | Finardi (2004) |
| Cultura de Avaliação | Belam (2004); Moraes (2005) |
| Crenças sobre o ensino de vocabulário | Conceição (2004); Vechetini (2005) |
| Crenças sobre o ensino de inglês na escola pública | Coelho (2006) |
| Crenças de alunos do curso de Letras | Silva (2005) |
| Crenças de alunos de escolas públicas | Trajano (2005) |
| Crenças de professores de escolas de idiomas | Garbuio(2005) |
| Crenças e fatores contextuais | Pereira (2005) |
| Crenças e motivação na escola pública | Lima (2004) |
| Crenças sobre a inclusão do inglês nas séries iniciais | Rocha (2006) |
| Crenças de professores (rede pública e/ou particular) | Santos (2006) |
| Crenças sobre a tradução | Bomfim (2006) |
| Crenças sobre a escrita em LE | Espinosa(2006) |
| Crenças sobre leitura em língua estrangeira | Campos (2006) |

Fonte: elaborado com base em Silva e Rocha (2007)

Durante esse período, nota-se uma ampliação dos temas abordados nas investigações, o que evidencia o interesse crescente dos pesquisadores em diferentes

aspectos relacionados às crenças no ensino e aprendizagem de línguas (SILVA E ROCHA, 2007).

Nesse momento, as pesquisas começaram a explorar as crenças dos alunos do ensino médio (CUNHA, 1998) e as crenças sobre o ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras (LEs) além do inglês, como demonstram os estudos de Saquetti (1997) e Marques (2001). Além disso, surgem investigações focadas na chamada “cultura de ensinar”, que abordam as crenças e práticas dos professores (FÉLIX, 1998; MALÁTER, 1998; REYNALDI, 1998).

Outros aspectos relevantes, como a cultura de avaliar, foram investigados por Rolim (1998), enquanto a cultura de aprender foi explorada por Garcia (1995). Já Moreira (2000) focou na relação entre crenças, autonomia e motivação, e Silva (2000) analisou as crenças dos alunos a respeito do que seria um “bom professor de línguas”. Além disso, as pesquisas também abordaram as crenças sobre a escola pública (CUSTÓDIO, 2001) e sobre correção e tratamento de erros (SILVA, 2001).

A diversidade de temas apresentados no quadro 4 reflete a importância da compreensão das crenças no ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro, bem como a consolidação dessa área de pesquisa na LA no país (Silva e Rocha, 2007).

A seguir, apresentamos o quadro 5, a qual destaca os avanços recentes no campo das crenças docentes relacionadas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste contexto, realizaremos uma análise sucinta de cada tema abordado, enfatizando a relevância dos estudos e sua contribuição para o entendimento das crenças dos professores no ensino de LE.

Quadro 5 – Pesquisas mais recentes no campo de crenças docentes

| Tema ou cerne da pesquisa | Autor(a) e ano da pesquisa |
|---|----------------------------|
| Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities | Barcelos (2015) |
| Crenças de uma professora de inglês para fins específicos: um estudo sobre a tradução em sala de aula. | Fiorelli (2017) |
| Crenças de alunos e professoras e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso. | Shibasaki (2019) |

| | |
|---|-----------------|
| Crenças dos professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da educação básica da cidade de Manaus/am. | Pimentel (2021) |
|---|-----------------|

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

2.2.2 Explorando contribuições de estudos recentes acerca de crenças

Nesta subseção, exploramos as contribuições de quatro estudos recentes que investigam as crenças de professores e alunos e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de LE. Barcelos (2015), Fiorelli (2017), Shibasaki (2019) e Pimentel (2021) oferecem insights valiosos sobre como as crenças moldam práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

Barcelos (2015) examina a interconexão entre crenças, emoções e identidades no aprendizado de línguas. Seu estudo destaca como as crenças dos alunos influenciam suas emoções e identidades em relação ao aprendizado, e vice-versa. Essas descobertas são complementadas pela pesquisa de Fiorelli (2017), que investiga as crenças de uma professora sobre o uso da tradução em sala de aula. A reflexão crítica da professora sobre suas crenças ilustra como a conscientização pode levar a práticas mais eficazes.

Ademais, a pesquisa de Shibasaki (2019) amplia nosso entendimento ao explorar as crenças de professores e alunos em um contexto escolar público. Ao confrontar crenças com práticas, o estudo destaca a necessidade de alinhamento entre as percepções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem ressalta a importância de professores em formação terem contato com teorias sobre crenças, o que permite uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, como enfatizado por Fiorelli (2017).

Já, a pesquisa de Pimentel (2021) oferece uma visão sobre as crenças dos professores em relação ao uso de livros didáticos. A investigação destaca como as crenças dos professores estão intrinsecamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e à escolha de materiais didáticos adequados.

Desse modo, esses estudos oferecem uma visão abrangente das complexas interações entre crenças, práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem. Ao promover a reflexão e conscientização, essas pesquisas contribuem para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e eficazes no ensino de LE.

2.3 Motivações na aprendizagem de LE

Nesta seção, abordaremos a motivação na aprendizagem de LE, enfocando as contribuições de autores renomados nesse área: Gardner, R. C., & MacIntyre (2017), Dörnyei, Csizér e Németh (2006), Dörnyei (2001). A motivação desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem de LE, e as reflexões desses autores oferecem insights valiosos para a compreensão e promoção da motivação em sala de aula. Em suas pesquisas, eles examinam a influência das atitudes, crenças, motivação e fatores sociais na motivação do aprendiz de LE.

Além disso, destacam a importância das crenças dos professores nessa abordagem, ressaltando seu papel no processo de ensino e aprendizagem. As ideias desses estudiosos são de grande relevância tanto para pesquisadores quanto para docentes que buscam compreender e estimular a motivação e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem de LE, levando em consideração as crenças dos educadores.

Apresentamos a seguir o quadro 6, que reúne autores renomados no campo da motivação na aprendizagem de LE. Esses pesquisadores oferecem contribuições valiosas para a compreensão dos fatores motivacionais e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Quadro 6 – Motivação na aprendizagem de línguas

| Tema ou cerne da pesquisa | Autor(a) e ano da pesquisa |
|---|--|
| <i>AN INSTRUMENTAL MOTIVATION IN LANGUAGE STUDY - Who Says It Isn't Effective?</i> ⁴ | Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (2017). |
| <i>Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective.</i> ⁵ | Dörnyei, Csizér e Németh (2006) |
| <i>Motivation in the Language Classroom.</i> ⁶ | Renandya, Willy A. (2023). |

Fonte: elaborado pelo autor deste trabalho

⁴ A motivação instrumental no estudo de línguas - Quem diz que não é eficaz?

⁵ Motivação, Atitudes Linguísticas e Globalização: Uma Perspectiva Húngara.

⁶ Motivação na Sala de Aula.

O quadro 6 apresenta vários autores notáveis e suas respectivas obras no campo da motivação na aprendizagem de línguas. Cada um desses pesquisadores contribui de maneira significativa para a compreensão e o desenvolvimento da pesquisa na área de motivação na aprendizagem de LE.

Gardner e MacIntyre (2017) expandem o escopo da pesquisa motivacional em LE ao detalhar duas dimensões-chave: motivação integrativa e motivação instrumental. Eles argumentam que ambas as dimensões são essenciais na aquisição de uma LE, tendo implicações diretas para o desenvolvimento de estratégias eficazes em sala de aula.

Dörnyei, Csizér e Németh (2006) aborda a motivação no contexto da aquisição de segunda língua, as atitudes em relação à língua e a globalização, com foco em uma perspectiva húngara. Os autores apresentam uma extensa pesquisa que inclui dados de pesquisas com estudantes e professores, bem como dados de especialistas e censos sobre o nível de exposição ao contato intercultural em diferentes localidades.

Renandya (2014) aborda a motivação no contexto da sala de aula de LE. Ele explora a importância da motivação no processo de aprendizagem de LE, destacando como os professores desempenham um papel fundamental na criação e promoção da motivação dos alunos. Além disso, o autor discute como a metodologia de ensino, a escolha de materiais didáticos, as tarefas de aprendizagem e a avaliação também desempenham um papel crucial na motivação dos alunos. Além disso, o estudo discute teorias de motivação na aquisição LE e examina o impacto da globalização nas atitudes linguísticas e na motivação para aprender uma LE.

2.3.1 Tipos de motivação

Gardner e MacIntyre (2017) discorrem sobre a relevância dos constructos de motivação integrativa e instrumental no âmbito da teoria de aquisição de LE. Segundo os autores, a motivação integrativa se caracteriza pelo anseio em assimilar uma LE motivado por um interesse genuíno pela cultura e pela comunidade de falantes da língua em questão. Tal motivação é acompanhada de uma atitude positiva em relação aos nativos da língua e pelo desejo de integração cultural com os mesmos.

Esse conceito é corroborado por Lambert (1974, p. 58 apud Gardner e MacIntyre 2017) os quais afirmam que “a motivação integrativa reflete um interesse em aprender outro idioma por ‘um interesse sincero e pessoal nas pessoas e na

cultura representadas pelo grupo de idioma estrangeiro”⁷

Essa abordagem destaca a importância do interesse pessoal nas pessoas e na cultura associadas a LE. Quando os aprendizes de línguas têm uma motivação integrativa, estão motivados a se envolver na língua não apenas como uma ferramenta para atingir objetivos específicos, mas também como uma forma de se conectar emocionalmente com a cultura e as pessoas que falam essa língua.

O conceito ressalta a dimensão humana da aprendizagem de LE, enfatizando que a motivação vai além de simples utilidades práticas. Ela está enraizada na busca por compreensão, apreciação e conexão com a riqueza cultural e social proporcionada pelo idioma estrangeiro. Isso pode resultar em uma experiência mais profunda e significativa de aprendizado, pois vai além das barreiras linguísticas, promovendo a compreensão intercultural e o enriquecimento pessoal.

Por outro lado, para Gardner e MacIntyre (op.cit.) a motivação instrumental é conceituada como o desejo de aprender uma LE em função da obtenção de vantagens extrínsecas, tais como progressão na carreira, ampliação das oportunidades de emprego ou benefícios econômicos, percebendo-se a língua mais como uma ferramenta pragmática do que como um fim em si próprio. Conforme Gardner e MacIntyre (2017. p. 59)

Para estudar a motivação instrumental no estudo de idiomas, é necessário estabelecer uma situação na qual essa motivação seja proeminente. Um possível paradigma adequado para pesquisa em laboratório foi utilizado por Dunkel (1948), embora ele não tenha usado o termo motivação instrumental. Dunkel estava preocupado em investigar os efeitos da motivação (entre outros fatores) na aprendizagem do persa moderno. Ele ofereceu recompensas de até US\$ 4 por desempenho superior na aprendizagem da gramática. Embora essa estratégia tendesse a estar associada a um desempenho médio mais alto no teste de gramática, os resultados não foram significativos, possivelmente porque o estudo carecia de poder suficiente.⁸

⁷ Idioma original: "An integrative orientation reflects an interest in learning another language because of 'a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group'"

⁸ No idioma original: "In order to study instrumental motivation in language study, it is necessary to establish a situation in which such motivation will be salient. One possible paradigm suitable for laboratory research was used by Dunkel (1948), though he did not use the term instrumental motivation. Dunkel was concerned with investigating the effects of motivation (among other factors) on learning Modern Persian. He offered rewards of up to \$4 for superior performance in the learning of grammar. Although this strategy tended to be associated with higher mean performance on the grammar test, the results were not significant, possibly because the study lacked sufficient power"

Os autores destaca a importância de estudar a motivação instrumental no aprendizado de idiomas, sugerindo a necessidade de estabelecer situações onde essa motivação seja proeminente. Os autores fazem referência ao trabalho de Dunkel (1948), que investigou os efeitos da motivação, entre outros fatores, no aprendizado do persa moderno.

Assim, Dunkel (1948, p.103 apud Gardner e MacIntyre 2017) utilizou um paradigma de pesquisa em laboratório, oferecendo recompensas financeiras de até US\$ 4 por desempenho superior na aprendizagem da gramática. Embora essa estratégia tenha mostrado uma tendência para um desempenho médio mais alto no teste de gramática, os resultados não foram considerados significativos, possivelmente devido à falta de poder estatístico no estudo.

É interessante notar que, mesmo com a não significância estatística dos resultados, o trabalho de Dunkel (1948) destaca a complexidade de entender e medir a motivação instrumental de maneira precisa, especialmente em um contexto de recompensas financeiras. Isso pode levantar questões sobre a natureza multifacetada da motivação e as variáveis que podem influenciá-la, além de destacar a importância de desenhos experimentais robustos para capturar adequadamente esses fenômenos.

Os autores articulam que ambas as vertentes motivacionais são imprescindíveis no processo de aprendizagem de língua LE, e o discernimento de suas respectivas influências é fundamental para a delimitação de estratégias didáticas efetivas. O trabalho de Gardner e MacIntyre (op.cit.) propõe que tanto a motivação integrativa quanto a instrumental promovem o aprendizado de vocabulário no contexto da aquisição de segunda língua.

Dörnyei e Németh (2006) introduzem uma abordagem inovadora para compreender os fatores motivacionais no aprendizado de línguas estrangeiras (LE), denominada “Sistema Auto Motivacional em LE”. Este modelo postula que a disposição para aprender um idioma está intrinsecamente ligada à visão que o aprendiz possui de si mesmo no futuro, comunicando-se com fluência e confiança nessa língua. Essa visão é concebida como uma meta ou aspiração na qual o indivíduo se enxerga como um falante competente e fluente.

Conforme delineado pela teoria, a motivação não é unicamente derivada das aspirações internas do aprendiz, como seus próprios objetivos e sonhos, mas também é influenciada externamente pelas expectativas e pressões impostas por outros, como

familiares, amigos ou a sociedade. Assim, além do “eu ideal” que se busca alcançar, há também um “eu que deveria ser”, refletindo as necessidades percebidas em função das expectativas alheias.

Outro aspecto relevante nesse paradigma motivacional é a experiência concreta do aprendiz da língua. Isso engloba as interações do aprendiz na sala de aula, as estratégias de ensino adotadas pelo professor e a dinâmica das interações com falantes nativos. Caso essas experiências se revelem positivas e contribuam para a construção da autoimagem do aprendiz como um futuro falante competente da língua, elas podem intensificar ainda mais a motivação. Por outro lado, experiências desfavoráveis têm o potencial de reduzir o entusiasmo para aprender (DÖRNYEI E NÉMETH, 2006)

Desse modo, a teoria proposta pelos autores postula que a motivação para aprender uma nova língua é moldada pela visão prospectiva do aprendiz em relação ao seu domínio linguístico futuro, pelas influências sociais externas e pela qualidade das experiências de aprendizado e interação com a língua.

Renandya (2014) aborda principalmente a motivação intrínseca e extrínseca no contexto da sala de aula de idiomas. A motivação intrínseca segundo o autor, refere-se à motivação que vem de dentro do aluno, impulsionada pelo interesse, prazer e satisfação pessoal em aprender uma LE. Por outro lado, a motivação extrínseca envolve fatores externos, como recompensas, notas ou pressões externas.

O autor discute como os professores podem promover a motivação intrínseca dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que seja interessante, desafiador e significativo para os alunos. Além disso, ele também aborda como os educadores podem utilizar estratégias para engajar os alunos por meio de recompensas e reconhecimento, promovendo assim a motivação extrínseca.

2.4 Aprendizagem autônoma em LE: conceitos e teorias

No contexto da aprendizagem autônoma de LE, este segmento se dedica à análise de elementos fundamentais associados à autonomia no processo de aprendizado de uma LE. Será examinada a evolução histórica desse conceito, abrangendo suas diversas definições e concepções ao longo do tempo. Destaca-se, ainda, a importância de promover a autonomia do aprendiz no cenário educacional, com ênfase na apresentação de estratégias e metodologias destinadas a estimular os

discentes a desenvolverem suas competências autônomas. Para tal propósito, serão consideradas as contribuições de estudiosos, a exemplo, Benson (2001), Leffa (2003), e Little, Dam, Lienhard (2017) como detalhado na quadro 7.

Quadro 7 – Aprendizagem autônoma em línguas estrangeiras

| Tema ou cerne da pesquisa | Autor(a) e ano da pesquisa |
|---|-----------------------------------|
| <i>Language Learner Autonomy, Vygotsky and Sociocultural Theory: Some Theoretical and Pedagogical Reflections.</i> ⁹ | Little(2018) |
| <i>Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.</i> ¹⁰ | Benson (2001) |
| Autonomy in language learning ¹¹ | Leffa (2003) |
| <i>Language Learner Autonomy</i> ¹² | Little, Dam,Lienhard (2017) |

Fonte: elaborado pelo autor deste trabalho

O quadro 7 sintetiza pesquisas fundamentais no campo da aprendizagem autônoma de LE, ilustrando a diversidade de abordagens e perspectivas teóricas que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo. Os estudos selecionados abordam diferentes aspectos da autonomia na aprendizagem de línguas e contribuem para uma compreensão mais abrangente do tema, destacando a relevância da autonomia no contexto educacional.

Entretanto, antes de analisarmos as contribuições das pesquisas apresentadas no quadro 7, faz-se necessário abordar o conceito de autonomia na aprendizagem de uma LE.

O estudo seminal de Holec (1981) figura como referencial na delimitação desse conceito ao definir a autonomia do aprendiz como “a capacidade de tomar as rédeas do próprio aprendizado” (HOLEC, 1981, p. 3). Este enunciado reconhece no aprendiz autônomo não só a habilidade mas também a responsabilidade de gerenciar integralmente o seu processo educacional. Tal gerenciamento abarca a definição de metas, o estabelecimento de conteúdo, a determinação de progressões, a de métodos e técnicas aplicadas, bem como o monitoramento do ritmo, tempo e local de estudo e a avaliação das competências adquiridas (HOLEC, 1981).

⁹ Autonomia do Aprendiz de Línguas, Vygotsky e Teoria Sociocultural: Algumas Reflexões Teóricas e Pedagógicas.

¹⁰ Ensinando e Pesquisando a Autonomia na Aprendizagem de Línguas.

¹¹ Autonomia na aprendizagem de línguas.

¹² Autonomia do aprendiz de línguas.

Nga (2014), ao explorar tal definição, destaca quatro atributos cruciais: primeiramente, ele reconhece a autonomia como uma habilidade intrínseca ao aprendiz de direcionar sua aprendizagem, sugerindo que a autonomia não emana do processo de aprendizagem, mas sim do aluno.

Em segundo lugar, Nga (op.cit) enfatiza que a autonomia não é inata, mas adquirida por meio de um processo de aprendizado sistemático e deliberado. Terceiro, o autor destaca que a autonomia representa uma capacidade potencial para a ação dentro de um contexto de aprendizagem, não correspondendo necessariamente ao comportamento específico do aprendiz.

Desse modo, a definição enfoca a capacidade do aluno de controlar seu aprendizado, atribuindo-lhe as decisões tomadas em todos os aspectos do processo educacional, enfatizando a “responsabilidade” e “capacidade” como elementos centrais da autonomia do aprendiz (NGA, 2014).

Após a abordagem do conceito de autonomia e suas implicações na aprendizagem de LE, vamos analisar as contribuições dos estudos apresentados no quadro acima.

Little (2018), explora o conceito de autonomia do aprendiz de línguas e sua evolução no contexto da sala de aula. Destaca-se que a sala de aula de autonomia atribui um papel central à comunicação espontânea e autêntica, bem como aos processos reflexivos de planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, o autor enfatiza a influência das ideias de Vygotsky ao explicar o sucesso de ambientes de aprendizagem de línguas nos quais o exercício da agência do aprendiz desempenha um papel central desde o início.

No contexto das teorias apresentadas, Little (op.cit.) destaca a diferença entre a Teoria da Autonomia do Aprendiz de Línguas e a Teoria Sociocultural . Ele explora especialmente a interpretação do papel da fala interna e dos conceitos espontâneos e científicos na aprendizagem de LE, além de seu impacto na proficiência do aprendiz. Essa análise crítica contribui para uma compreensão mais aprofundada das abordagens teóricas e como elas moldam a prática pedagógica.

Desse modo, Little (op.cit.) ressalta a necessidade urgente de mais pesquisas na área, particularmente aquelas que envolvem aprendizagem de LE. Ele enfatiza a importância de incorporar abordagens emergentes de pesquisa em aquisição de LE que levem plenamente em conta a dimensão social da aprendizagem. Essa conclusão destaca o chamado à ação para expandir o conhecimento e a compreensão da

autonomia do aprendiz de línguas em diferentes contextos linguísticos (LITTLE, 2018).

Já, Benson (2001), oferece uma abordagem abrangente e atualizada sobre a autonomia na aprendizagem de línguas. O autor explora as mudanças nos contextos educacionais e sociais que moldam a autonomia, apresentando evidências de sua eficácia em diversas configurações.

O foco do autor é fornecer orientações práticas para pesquisas e práticas relacionadas à autonomia na aprendizagem de línguas. Com contribuições de especialistas e uma ênfase na aplicação prática, o autor busca esclarecer o conceito de autonomia e destacar seu papel crucial na educação linguística. Assim, ele visa oferecer insights valiosos para pesquisadores e educadores, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e prática da autonomia na aprendizagem de línguas.

De acordo com as perspectivas de Leffa (2003), a autonomia na aprendizagem de línguas desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. O pesquisador argumenta que a aprendizagem efetiva de uma LE requer autonomia, pois, salvo os casos de imersão, o que é oferecido em sala de aula por si só não é suficiente para alcançar proficiência.

Nesse sentido, Leffa (op.cit.) destaca que a autonomia também pode moldar o estilo de aprendizagem dos alunos, já que a aquisição de uma LE demanda habilidades específicas, como a tolerância à ambiguidade. Nessa perspectiva de autonomia, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais para a aprendizagem de línguas, incluindo a capacidade de lidar com a incerteza e a ambiguidade, contribuindo para um desenvolvimento mais completo e eficaz.

Além disso, o autor sugere que a autonomia na aprendizagem de línguas pode ter impactos positivos no desejo e na motivação dos alunos, estimulando a curiosidade e o desejo de adquirir conhecimento. Ao se tornarem mais autônomos, os alunos podem experimentar uma sensação aprimorada de controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, resultando em um envolvimento mais profundo e duradouro com o idioma em estudo.

Nesse mesmo sentido, Little, Dam e Lienhard (2017), oferece uma análise abrangente de vários aspectos relacionados à autonomia do aprendiz e sua implementação no contexto da sala de aula. Os autores destacam a significativa influência do papel do professor na facilitação da autonomia do aprendiz, delineando seis princípios orientadores fundamentais para promover essa autonomia.

Estes princípios incluem a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino,

o fornecimento de modelos para gerenciar diversas fases da aprendizagem, a utilização da língua-alvo durante as atividades em sala de aula e o respeito pelos esforços e tempo dedicados pelos aprendizes ao processo de aprendizagem (LITTLE; DAM; LIENHARD, 2017).

Ademais, os autores detalham o processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula voltada para a autonomia, com uma explanação do ciclo correspondente a essa metodologia (LITTLE; DAM; LIENHARD, 2017) e apresentam uma aplicação prática voltada para a educação secundária inicial (LITTLE; DAM; LIENHARD, 2017). Os pesquisadores ainda discutem a relevância do uso da língua foco e de atividades educacionais que efetivamente sustentem essa prática linguística no âmbito de uma sala de aula autodidata. A contribuição dos autores oferece uma perspectiva compreensiva e prática fundamental para enriquecer a compreensão acerca da implementação da autonomia no contexto do ensino.

2.4.1 Maneira de promover a autonomia do aluno na aprendizagem de LE

Benson (2001) investiga múltiplas estratégias que potencializam a autonomia de alunos no âmbito do aprendizado de LE, realçando, em particular, a metodologia de aprendizagem ancorada em recursos. Tal abordagem enfatiza o engajamento autônomo do aprendiz com materiais didáticos, incentivando a independência na construção do conhecimento linguístico. Dentro desse arcabouço metodológico, identificam-se práticas diversificadas como o autoacesso, o aprendizado em tandem, o ensino à distância, a autoinstrução e as experiências de aprendizado extracurricular.

A modalidade de autoacesso, detalhada por Benson (op.cit.), promove a instituição de centros de recursos onde aprendizes têm à disposição uma ampla gama de materiais educativos, viabilizando o estudo autodirigido. Em complemento, o aprendizado em tandem é delineado como uma prática colaborativa entre aprendizes que partilham distintas línguas maternas, favorecendo o apoio mútuo no processo de assimilação da língua alvo.

No que tange ao aprendizado à distância, essa metodologia integra as ferramentas de comunicação tecnológicas, concedendo aos estudantes a possibilidade de aprendizagem independente com o acompanhamento remoto e a retroalimentação docente. Relativamente à autoinstrução, propõe-se a utilização autônoma de materiais e recursos autoinstrucionais, tais como publicações

especializadas e softwares educacionais, equipando o aluno para a autogestão do seu percurso de aprendizagem. Assim, a prática de aprendizado externo à sala de aula visa à criação de situações onde os alunos são estimulados a empregar a língua em contextos práticos e reais (BENSON, 2001).

Essas estratégias baseadas em recursos, conforme discutido por Benson (2001), têm o propósito de impulsionar a autonomia do aluno, permitindo que assumam maior controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. Vale ressaltar, entretanto, que a autonomia não pode ser ensinada ou aprendida diretamente, mas sim desenvolvida ao longo do tempo. Portanto, os educadores desempenham um papel crucial na criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a autonomia, fornecendo orientação e feedback aos alunos para auxiliá-los no desenvolvimento de sua capacidade de controlar e direcionar seu próprio processo de aprendizagem. (BENSON, 2001).

Little, Dam e Lienhard (2017) dedicam-se ao exame de uma série de estratégias pedagógicas com vistas a fomentar a autonomia discente no estudo de idiomas estrangeiros, dando especial enfoque à utilização prática da língua-alvo como eixo central nas aulas voltadas para a autonomia. A pesquisa desses autores evidencia um ciclo de ensino e aprendizagem inerente às salas de aula autônomas, atribuindo especial importância a aspectos como interação e colaboração, a delegação gradativa de controle ao corpo discente e a pertinência da avaliação contínua nesse espectro.

Além disso, a análise holística do ciclo de aprendizado recursivo é realizada, destacando a utilização contínua da língua-alvo como um fator primordial no processo educativo. Princípios e procedimentos específicos a esse contexto autônomo são descritos e avaliados em profundidade, oferecendo uma visão detalhada da implementação prática desses conceitos no campo educacional (LITTLE, DAM E LIENHARD, 2017)

Como ponto de destaque, a produção de textos escritos de caráter comunicativo é posta em relevo enquanto estratégia para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de recursos linguístico-comunicativos enraizados em seus próprios interesses e identidades. Esta estratégia é entendida como uma abordagem mais personalizada e contextualizada do processo de aprendizado de línguas. As metodologias apresentadas por Little, Dam e Lienhard (op.cit.) são exemplares no tocante à promoção de uma postura ativa do aluno em seu desenvolvimento

linguístico, demonstrando como a autonomia pode ser efetivamente incentivada e cultivada no ensino de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

3.1 O estudo de caso e a pesquisa qualitativa

A escolha do estudo de caso e da pesquisa qualitativa como metodologia para esta dissertação se justifica por diversas razões. Primeiramente, a pesquisa qualitativa é apropriada para investigar e compreender as crenças, percepções e ações dos participantes, bem como o contexto específico em que se inserem. De acordo com Ludke e André (2017, p. 20), “O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato [...]”. Neste sentido, o estudo de caso possibilita uma análise aprofundada e detalhada das crenças de alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem de inglês no contexto escolar de Vargem Grande, MA.

Além disso, como apontado por Marconi e Lakatos (2011), a escolha do estudo de caso pode ser motivada por razões intrínsecas, instrumentais e coletivas. No presente estudo, o caso investigado possui traços intrínsecos particulares e relevantes para o ensino e aprendizagem de ILF em escolas públicas brasileiras. A pesquisa também tem objetivos instrumentais, visto que busca esclarecer questões relacionadas à motivação e autonomia no ensino de inglês, contribuindo para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficientes. Por fim, a abordagem coletiva permite analisar como as crenças de docentes e discentes se correlacionam e influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Ao utilizar a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, esta dissertação visa compreender os aspectos intrínsecos do caso em questão, conforme destacado por Chizzotti (2014, p. 137): “[...] o objetivo da pesquisa não é construir teorias ou elaborar construções abstratas, mas compreender os aspectos intrínsecos de um caso em particular”. Assim, a metodologia escolhida é apropriada para abordar as complexidades do contexto estudado e oferecer insights valiosos sobre os desafios enfrentados por alunos e professores no ensino e aprendizagem de inglês como LE em escolas públicas.

3.2 Metodologia proposta

No presente capítulo, abordamos a metodologia adotada para a investigação das crenças no contexto do ensino e aprendizagem de ILF. O estudo em questão consiste em um estudo de caso que buscou examinar as crenças de professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio, tanto no turno matutino quanto vespertino, na cidade de Vargem Grande, no estado do Maranhão. Nesse contexto, optamos por utilizar entrevistas criteriosamente elaboradas como método de coleta de dados.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que envolve uma análise profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, visando obter um conhecimento abrangente e detalhado (YIN, 2001). Essa abordagem, classificada como aplicada, busca a aplicação prática do conhecimento para solucionar problemas de natureza social (BOAVENTURA, 2004). É comumente empregada em pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas, sendo especialmente útil para explorar situações complexas da vida real, caracterizadas por limites pouco definidos, descrever contextos e explicar variáveis causais (YIN, 2001).

Prodanov e Freitas (2013) acrescentam que o estudo de caso constitui uma estratégia abrangente que incorpora enfoques específicos para a coleta e análise de dados, constituindo-se como uma valiosa ferramenta para pesquisas no âmbito das ciências sociais.

Além do mais, a pesquisa está fundamentado nas contribuições de Marconi e Lakatos (2011) que ressaltam a entrevista como um dos instrumentos mais eficazes em investigação qualitativa devido à sua capacidade de proporcionar uma coleta de dados imediata e genuína. O método destaca-se especialmente pela sua acessibilidade, sendo capaz de alcançar sujeitos que poderiam não ser engajados através de outros métodos investigativos. Além disso, evidencia-se a aptidão da entrevista para abordar questões de alta complexidade e natureza íntima, tal como a percepção e experiências pessoais, salientando a sua relevância na captura de informações precisas e atualizadas, pertinentes ao contexto da pesquisa.

Adicionalmente, conforme as autoras apontam, a entrevista permite um diálogo ativo, no qual esclarecimentos e ajustes podem ser feitos em tempo real, garantindo assim a veracidade e a clareza das informações obtidas. A flexibilidade desse método é outro fator preponderante, uma vez que se adapta às necessidades de cada entrevistado e às especificidades do objeto de estudo. Durante a interação com o entrevistado, há ainda a possibilidade de se obter registros de informações não-verbais e de estabelecer um vínculo de confiança (*rapport*), elementos estes

fundamentais para a profundidade e a riqueza das informações coletadas (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Logo, a metodologia implementada neste estudo de caso proporcionou uma análise aprofundada e abrangente das crenças de docentes e discentes, investigando a influência dessas crenças no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de ILF. A abordagem metodológica foi criteriosamente delineada com o intuito de examinar as interações complexas e suas repercussões na prática educativa e na aquisição LE, contribuindo assim para o corpo teórico existente sobre o papel das crenças no contexto de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Natureza da pesquisa

A natureza qualitativa da metodologia adotada neste estudo, fundamentada em Ludke e André (2017), proporcionou uma compreensão aprofundada e contextualizada das crenças dos participantes, levando em consideração os múltiplos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de ILF. Através da seleção de uma amostra não probabilística intencional, a pesquisa pôde focar nos casos mais relevantes e significativos em relação ao problema investigado (LUDKE & ANDRÉ, 2017).

O emprego de entrevistas aplicadas tanto a docentes quanto a discentes emergiu como o instrumento central na coleta de dados desta pesquisa qualitativa, conforme orientado por Ludke e André (op.cit.). Esse método possibilitou a exploração aprofundada das perspectivas dos participantes, evidenciando a complexidade de suas crenças e a maneira com que estas influenciam o processo de aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública.

3.2.2 Região pesquisada

Realizou-se o presente estudo em uma instituição educacional pública de âmbito estadual, localizada no município de Vargem Grande, Estado do Maranhão. O referido município abriga uma população de 43.261 habitantes, conforme registrado pelo Censo de 2022, situando-se aproximadamente a 180 quilômetros da capital, São Luís. Sua história administrativa remonta ao ano de 1833, quando foi elevado à condição de vila, entretanto, em 1933, foi extinto, passando a figurar como distrito de Itapecuru-Mirim. Posteriormente, em 1935, mediante o decreto nº 832, foi reinstalado

como município. Em 15 de maio de 1938, foi promovido à categoria de cidade por meio do Decreto-Lei Nº 45.

No que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), aferido em 2010, Vargem Grande apresenta um índice de 0,542, classificado como baixo. Esta realidade é ilustrada pela renda média mensal dos habitantes, a qual não ultrapassa R\$ 156,00 conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É relevante destacar que uma parcela significativa da população depende de auxílio do Governo Federal, como o programa Bolsa Família. No âmbito econômico, as principais fontes de renda da comunidade provêm do serviço público municipal e estadual, bem como do comércio varejista. Adicionalmente, o município conta com algumas granjas, cerâmicas e uma fábrica de sabão.

Figura 1- Localização de Vargem Grande



Fonte: Wikipédia

A escola em foco, inserida em uma região periférica, ressalta a relevância de se analisar as crenças vigentes entre discentes e docentes a respeito da didática e do processo de assimilação da ILF, bem como a influência da motivação e da autonomia na efetiva aquisição da língua. Destaca-se que a referida instituição de ensino oferece o Ensino Médio regular em todos os três turnos, e no período noturno dispõe de programas voltados à educação de jovens e adultos (EJA).

É pertinente salientar que o corpo docente desta escola é composto majoritariamente por professores em regime de contratação temporária. Para os fins desta pesquisa, foram selecionados dois profissionais de ILF, um do gênero masculino e outro do feminino, que contribuíram significativamente com perspectivas valiosas por meio das entrevistas realizadas.

No que diz respeito ao corpo discente, as turmas apresentam, em média, 40 alunos. A seleção da referida escola para este estudo é justificada pelo fato de que o

pesquisador é professor de ILF na instituição e faz parte do corpo docente efetivo da escola desde 2006, conferindo-lhe uma vasta experiência e profundo conhecimento das práticas educacionais vigentes. Ademais, o pesquisador mantém um bom relacionamento com os professores selecionados, tendo participado de várias formações pedagógicas com eles.

Além disso, ele possui uma relação próxima com os alunos, muitos dos quais foram seus alunos anteriormente. Embora, atualmente, suas responsabilidades profissionais estejam voltadas para a coordenação, isso não diminui sua experiência e compreensão prévia das dinâmicas em sala de aula.

Assim, a escolha pela temática da pesquisa e pelo local de estudo nasce de um impulso tanto pessoal quanto profissional, e expressa uma busca constante pela compreensão e pelo aprimoramento das estratégias pedagógicas aplicadas ao ensino e aprendizagem de ILF.

Salienta-se ainda que a professora participante da pesquisa atua no turno da tarde, enquanto o professor, no turno da manhã. O recorte investigativo voltou-se especificamente para os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Para compor o corpus da pesquisa, foram elencados cinco estudantes para participar das entrevistas, sendo três vinculados ao período matutino e dois ao vespertino, assegurando-se assim um olhar mais abrangente sobre as crenças e experiências educacionais no contexto de ensino e aprendizagem de ILF.

Contudo, é preciso salientar que a escola enfrenta desafios comportamentais por parte dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, situações infelizmente comuns na maioria das instituições públicas. O livro de registros escolares relata casos de mau comportamento, depredação do patrimônio público e episódios de violência física e verbal, os quais podem impactar negativamente o ambiente de aprendizagem e o desempenho dos alunos.

3.2.3 Contexto e participantes da pesquisa

Conforme previamente mencionado, esta pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino de natureza estadual, englobando estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, bem como dois educadores de formação em Letras que possuem especialização na área em questão.

Assim, o pesquisador estabeleceu contato prévio com a direção do

estabelecimento para obter permissão para conduzir o estudo. Após a obtenção do consentimento da direção, os docentes foram contactados para participar do estudo, no qual aplicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse instrumento delinea detalhadamente os aspectos da pesquisa aos participantes, além de solicitar explicitamente a autorização para participarem do estudo. Os docentes manifestaram prontamente seu interesse e compreensão em relação à relevância do estudo, concordando em colaborar com a pesquisa.

No caso dos estudantes, em consideração ao fato de serem menores de idade, foi necessário obter o Termo de Assentimento, requisitado para pesquisas envolvendo adolescente, conforme estabelecido na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Cabe ressaltar que o referido termo foi elaborado de acordo com a maturidade emocional e cognitiva dos adolescents, tendo sido assinado pelos seus responsáveis legais.

Assim sendo, os educadores optaram por selecionar os alunos que, a seu critério, demonstravam uma proficiência notável na expressão linguística, utilizando esse critério como base para a seleção. Além do mais, os participantes deste estudo foram selecionados entre os alunos do terceiro ano, com o apoio de professores qualificados que possuem formação acadêmica em Letras com habilitação na língua inglesa e especialização na área em análise. É importante ressaltar que os participantes da pesquisa são provenientes de famílias de baixa renda, cujos responsáveis dependem de programas governamentais, como o Bolsa Família, para subsistência. Esses educadores colaboraram de maneira proativa e comprometida com o pesquisador, trabalhando de forma conjunta para alcançar os objetivos propostos.

3.2.4 A escola

Fundada em 1984, a instituição educacional em questão é uma escola estadual de médio porte que, ao longo dos anos, passou por três reformas, sendo a mais recente em 2018. Inicialmente, oferecia apenas o ensino fundamental II, mas atualmente concentra-se apenas no Ensino Médio, abrangendo tanto o formato regular quanto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cabe também destacar que a escola atende predominantemente alunos das áreas periféricas e estudantes oriundos da zona rural, contabilizando uma média de 900 alunos

matriculados na sede.

A infraestrutura da escola é composta por oito salas de aula, uma biblioteca multifuncional que serve também como sala de vídeo e laboratório de informática com três computadores, uma quadra poliesportiva, uma cantina e um amplo pátio. A instituição funciona nos três turnos, possuindo duas extensões e 18 salas adicionais externas, ou salas fora na zona rural. O corpo docente é formado por 83 professores, dos quais 12 são efetivos e o restante em regime de trabalho temporário. No que diz respeito ao apoio administrativo, a escola conta com 29 funcionários terceirizados. Além disso, há uma espaçosa sala de professores equipada com dois banheiros. A escola dispõe de acesso à internet no laboratório e possui três projetores para fins pedagógicos.

3.2.5 Aos professores

Os docentes participantes desta pesquisa, a professora Maria e o professor Jonas¹³, atuam na unidade de ensino em questão e possuem diferentes vínculos empregatícios com a rede pública estadual. As informações sobre os participantes foram obtidas nas entrevistas.

A professora Maria que atua como professora de ILF efetiva ingressou na rede estadual em 2010 e, desde então, atua como docente de língua inglesa na escola. Possui uma carga horária de 40 horas na rede estadual e 20 horas na rede municipal. Formada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a professora afirma que seu aprendizado no idioma ocorreu bem antes de ingressar na universidade.

O professor Jonas, por outro lado, iniciou sua atuação na rede estadual como professor contratado em 2015, também lecionando a ILF. No entanto, nem ele nem a Professora Maria possuem carga horária exclusiva para o ensino de inglês, visto que ambos ministram outras disciplinas da parte diversificada do novo Ensino Médio. Atualmente, o professor Jonas possui uma carga horária de 40 horas na rede estadual e 20 horas em uma escola municipal. Assim como a professora Maria, ele é formado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e relata que seu aprendizado na língua ocorreu antes de ingressar no curso de graduação.

¹³ Os nomes dos professores são fictícios.

3.2.6 Aos alunos

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa com a participação de cinco estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos, todos residentes no bairro em que a escola está localizada. A seleção dos participantes foi conduzida pelos docentes da instituição, adotando uma abordagem intencional ou de seleção racional. Conforme descrito por Prodanov e Freitas (2013), essa metodologia caracteriza-se como uma forma de amostragem não probabilística, na qual um subgrupo da população é selecionado com base em critérios específicos, visando representar adequadamente a totalidade da população em estudo. Os educadores optaram por escolher os alunos que, segundo seu discernimento, demonstravam uma habilidade destacada na expressão linguística, fundamentando-se nesse critério para a seleção.

O objetivo do estudo foi investigar as crenças dos alunos acerca da aprendizagem de ILF e como essas crenças afetam a aprendizagem do idioma. Isso foi feito por meio de entrevistas e intervenções realizadas durante a coleta de dados. O quadro a seguir fornece uma visão geral do número de participantes envolvidos na pesquisa, bem como das intervenções realizadas para obtenção das informações necessárias.

Quadro 8- Sujeitos da pesquisa

| Identificação do Grupo | Número de Indivíduos | Intervenções Realizadas |
|------------------------|----------------------|--|
| Alunos | 5 | Entrevistas cuidadosamente preparadas. |
| Professoras | 2 | Entrevistas cuidadosamente preparadas. |

Fonte: Autor da pesquisa

3.3 Critérios para incluir professores e estudantes no estudo

Em relação aos docentes, adotamos os seguintes critérios para inclusão no estudo:

- ser educador de ILF atuando no Ensino Médio de uma escola pública localizada em Vargem Grande, Maranhão;
- estar em exercício pleno de suas funções durante o período da pesquisa;

- demonstrar disponibilidade para responde a entrevista;
- no caso da seleção dos alunos, os docentes optaram por selecionar os que, a seu critério, demonstravam uma proficiência notável na expressão linguística, utilizando esse critério como base para a seleção.

3.4 Métodos de coleta de dados

No escopo das abordagens e metodologias teóricas anteriormente delineadas no âmbito do estudo das crenças, a presente investigação se apropriou de uma metodologia qualitativa. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas estruturadas por meio de questionários.

Os procedimentos metodológicos incluíram a implementação de dois distintos instrumentos de pesquisa aplicados de maneira sequencial: um destinado aos cinco discentes participantes, designado como Questionário I, e outro orientado para os dois docentes, denominado Questionário II. Ao adotar tais questionários, possibilitou-se a obtenção de dados relevantes tanto do corpo discente quanto docente envolvidos na pesquisa. Com vistas à salvaguarda da confidencialidade e privacidade dos indivíduos participantes, optou-se pela atribuição de pseudônimos em todas as instâncias em que os sujeitos da pesquisa foram referenciados no contexto deste estudo.

3.4.1 Questionário I – aos alunos

O questionário I, aplicado aos cinco participantes alunos deste estudo, teve o intuito de abordar a perspectiva discente no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Realizado individualmente no dia 8 de maio de 2023. Os estudantes mostraram-se receptivos e se sentiram privilegiados por terem a oportunidade de opinar sobre questões que nunca haviam discutido antes.

Os questionários aplicados aos alunos contém cinco questões, sendo todas abertas, com o objetivo de identificar as crenças dos estudantes envolvidos na pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem de ILF, bem como fatores que influenciam a motivação e autonomia na aprendizagem. No questionário, incluíam-se perguntas sobre a importância de aprender inglês, características de uma boa aula de inglês, expectativas dos alunos, fatores que os motivavam (ou não) a aprender o idioma e a percepção dos alunos sobre a relação entre autonomia e

motivação no aprendizado de inglês. Essa abordagem possibilitou um entendimento mais profundo das experiências e perspectivas dos alunos, fornecendo informações valiosas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes.

3.4.2 Questionário II – aos professores

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário composto por itens abertos, formulados na mesma sequência e aplicados aos docentes. O propósito desse questionário foi obter informações sobre as crenças e concepções dos professores em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública estudada, assim como sobre a motivação e autonomia envolvidas nesse processo. Além disso, os questionários foram utilizados como entrevistas, pois foram conduzidos presencialmente, com o pesquisador e os participantes, com o objetivo de coletar os dados dos entrevistados.

Cabe destacar que os questionários apresentam a vantagem de serem facilmente aplicados, possibilitando ao pesquisador interagir com os participantes em diferentes momentos, o que reduz o tempo de aplicação.

As perguntas abertas, por sua vez, aumentam a capacidade de interpretação e interação do participante, fornecendo informações mais precisas. Essa abordagem de utilizar questões abertas tem como objetivo obter respostas mais pessoais e detalhadas do que as oferecidas por questionários fechados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Os questionários dos professores focavam em informações sobre a formação educacional e o processo de aprendizagem de ILF. Em seguida, investigavam as experiências profissionais, assim como suas reflexões sobre o que constitui um bom professor de inglês e quais estratégias preferem empregar durante as aulas de ILF no contexto escolar público. Os professores foram solicitados a descrever ações que promovam a integração, motivação e autonomia dos alunos para aprender do inglês. Os questionários utilizados nesta pesquisa contém 5 abertas, com o objetivo de identificar as crenças das professoras envolvidas no estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de ILF e como a motivação e autonomia estão envolvidos nessa aprendizagem.

3.4.3 Entrevistas

As entrevistas realizadas durante a investigação foram conduzidas com base em perguntas que possibilitam uma interação face a face entre o pesquisador e os participantes. Optou-se pelo uso de entrevistas estruturadas com o propósito específico de coletar os dados necessários para a análise da pesquisa.

Segundo Ludke e André (2017), nessa metodologia, o pesquisador utiliza um roteiro pré-determinado, composto por um conjunto fixo de perguntas, as quais são aplicadas na mesma ordem para todos os participantes. Diferentemente da abordagem quantitativa, as respostas obtidas por meio da entrevista estruturada são qualitativas, permitindo uma análise mais aprofundada das percepções, experiências e opiniões dos entrevistados. Essa estratégia fornece insights e compreensão contextualizada das crenças dos participantes, contribuindo para uma pesquisa mais abrangente e significativa (LUDKE E ANDRÉ, 2017).

As entrevistas conduzidas com os docentes centraram-se na investigação de suas experiências no ambiente de sala de aula, com ênfase nas dificuldades predominantes enfrentadas no exercício da docência de ILF, bem como na avaliação da relevância e eficácia das metodologias pedagógicas concebidas para fomentar a motivação e a autonomia dos discentes. Este estudo visou analisar as crenças dos professores em relação a estratégias didáticas que promovem a motivação intrínseca dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades autônomas no processo de ensino e aprendizagem de ILF. Todos os envolvidos se mostraram satisfeitos por expressar seus sentimentos em relação ao aprendizado ILF no contexto de sala de aula da escola pública. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização verbal dos participantes.

Além do mais, as entrevistas com os docentes foram conduzidas no âmbito do ano letivo, especificamente durante o mês de maio de 2023, aproveitando os períodos de disponibilidade dos professores. Este calendário de coleta de dados foi estrategicamente planejado para coincidir com os intervalos entre suas atividades acadêmicas regulares, a fim de minimizar interrupções no contexto educacional e permitir uma participação mais conveniente por parte dos entrevistados.

No que tange aos alunos, as entrevistas foram realizadas sempre após a conclusão das atividades de sala, com a devida permissão do(a) professor(a) do horário. No total, foram realizadas 7 entrevistas: 2 com os professores e 5 com os alunos, conforme apresentado no Quadro 9 – Data da Realização das Entrevistas.

Quadro 9 – Data da realização das entrevistas

| Entrevistado(a) | Data |
|------------------------|-------------|
| Professor Jonas | 30/05 |
| Professora Maria | 30/05 |
| Andressa | 08/05 |
| Letícia | 08/05 |
| Yasmin | 08/05 |
| Guilherme | 08/05 |
| Anderson | 08/05 |

Fonte: autor da pesquisa

3.5 Metodologia e procedimentos para análise de dados

Nessa investigação, adotamos uma metodologia que envolveu o uso de questionários e entrevistas estruturadas para o levantamento dos dados. Desse modo, aplicamos questionários abertos para explorar as peculiaridades individuais dos participantes e suas perspectivas acerca da autonomia, motivação e práticas de ensino e aprendizagem da ILF.

As entrevistas foram realizadas em formato presencial, proporcionando uma interação face a face entre o pesquisador e os participantes. Conforme já mencionado, as entrevistas estruturadas foram baseadas em perguntas pré-elaboradas e organizadas em uma sequência predefinida, com o objetivo de obter os dados da pesquisa.

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas estruturadas, procedemos à categorização das crenças dos participantes, utilizando a proposta de Nunan (1992). A análise de conteúdo, fundamentada na abordagem de Chizzotti (2006), foi empregada para identificar características essenciais do contexto pesquisado e estabelecer relações entre elas.

3.5.1 Procedimentos de análise dos dados

Para iniciar a análise dos dados desta pesquisa, foi adotada uma abordagem que visava traçar o perfil das crenças dos participantes. Para atingir esse objetivo, os dados obtidos por meio das entrevistas estruturadas, auxiliadas por questionários, foram identificados e organizados em categorias, a fim de facilitar a compreensão e visualização do conteúdo apresentado. Algumas perguntas foram direcionadas tanto aos professores quanto aos alunos, enquanto outras dirigidas exclusivamente aos

docentes buscaram aprofundar a compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Nesse contexto, a pesquisa adotou a Abordagem Contextual proposta por Barcelos (2006), a qual analisa as crenças sob uma perspectiva contextual, dinâmica e social, enfatizando o papel do contexto nas interações sociais. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e aprofundada das crenças dos participantes, considerando as influências do ambiente em que as interações ocorrem.

A análise de conteúdo foi realizada seguindo a abordagem de Chizzotti (2006), identificando características essenciais do contexto pesquisado e estabelecendo uma relação entre elas. A análise busca reduzir o volume de informações contidas em uma comunicação a características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação, investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação, ou verificar a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2006).

Dessa forma, as crenças foram organizadas em categorias, utilizando os dados obtidos exclusivamente por meio das entrevistas estruturadas auxiliadas pelos questionários. Em seguida, os dados gerados a partir desta abordagem foram utilizados para a análise. Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada na pesquisa, bem como sua natureza, o contexto investigado, os participantes e o instrumento de coleta de dados, especificamente, as entrevistas estruturadas e os questionários. No capítulo subsequente, será apresentada a análise dos dados, fundamentada exclusivamente nas informações coletadas através desses instrumentos.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos uma análise baseada na avaliação dos resultados coletados através dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação: entrevistas abertas com auxílio de questionários estruturados. Nosso objetivo é traçar um perfil detalhado dos participantes e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de ILF, considerando o conceito de crenças, que foi adotado como foco principal desta investigação.

Embora não tenha sido utilizada a técnica de triangulação de dados,

comumente empregada em pesquisas qualitativas, os resultados obtidos a partir dos questionários estruturados foram suficientes para nos permitir compreender mais profundamente as crenças dos participantes e suas implicações na prática pedagógica.

Com isso, buscamos compreender como todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem dos participantes influenciou na formação das crenças no contexto da escola pública. Vale ressaltar que todas as transcrições realizadas neste trabalho foram baseadas parcialmente em Marcuschi (2003) e seguem, fielmente, o apresentado pelos sujeitos da pesquisa.

Com base nos dados coletados, analisamos as crenças dos alunos relacionadas ao ensino de inglês nas escolas públicas e verificamos se elas são influenciadas pelo contexto. Esta análise permite identificar as interações entre os elementos do ambiente escolar e as crenças dos alunos e professores, fornecendo insights valiosos sobre como melhorar o processo de ensino e aprendizagem de ILF.

4.1 Crenças dos alunos

Primeiramente, a análise concentrou-se nas crenças dos estudantes e posteriormente nas crenças das professoras. Em seguida, foi estabelecida uma comparação entre essas perspectivas, com o objetivo de identificar os pontos de concordância e discordância, bem como compreender como elas se entrelaçam dentro desse cenário.

Nossa investigação teve início com o propósito de compreender as convicções mantidas pelos alunos envolvidos em relação à relevância da aquisição da língua ILF. Para alcançar esse objetivo, exploramos as informações obtidas por meio de entrevistas subsidiadas pelos questionários, buscando discernir as percepções que os alunos trazem consigo sobre o valor do aprendizado do idioma inglês.

4.1.1 Crenças acerca da importancia de aprender inglês

1º Pergunta: você acha importante aprender inglês e por quê?

Estudante 01: Logicamente, sim. A partir do momento que a pessoa tem conhecimento básico de inglês, ela já ganha ótimas oportunidades no mercado de trabalho, além da oportunidade de ganhar um pagamento maior. Com essa possível chance, a pessoa com este conhecimento básico já pode acrescentar essa qualidade no currículo. (Andressa, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 02: Eu acho importante porque ela é a língua mais falada no mundo e está sendo imposta em diversos empregos. Isso vai gerar uma importância para nós que somos brasileiros para se conectar com essa língua mais falada nesse mundo. (Letícia, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 03: Sim, porque o inglês ele tem a possibilidade de abrir várias portas em relação à vida profissional. (Yasmin, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 04: Sim, porque atualmente o mercado de trabalho exige muito do inglês de pessoas recém-formadas, porque querendo ou não esse contato com o exterior ele vai aumentar a economia. Eu, enquanto estudante de agronegócio, entendo que essa comunicação precisa existir entre os demais, as demais indústrias do exterior. É muito exportado produtos daqui do Brasil, então essa linguagem é essencial para poder ter essa comunicação e a transferência, a importação e exportação de produtos. (Guilherme, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 05: Eu acredito que seja importante aprender inglês pois abre novas oportunidades em vários âmbitos da nossa vida, tanto na carreira profissional, bem como na nossa cultura, expande nosso olhar sobre o mundo. (Anderson, em entrevista, 08/05/2023)

Nas respostas dos estudantes entrevistados, podemos identificar algumas crenças centrais em relação à importância de aprender inglês:

1. *Acesso a Melhores Oportunidades Profissionais:* Andressa aponta que o conhecimento de inglês pode oferecer melhores oportunidades de emprego e salários mais altos. Ela vê o inglês como uma qualidade adicional para o currículo.
2. *Universalidade da Língua Inglesa:* Letícia considera a importância do inglês devido a sua prevalência global e o fato de que está sendo exigida em muitos empregos. Ela identifica a relevância para os brasileiros de se conectarem com a língua mais falada no mundo.
3. *Abertura de Portas Profissionais:* Yasmin acredita que o inglês pode abrir várias portas em termos de vida profissional, sugerindo que o domínio do idioma pode desbloquear oportunidades que, de outra forma, estariam inacessíveis.
4. *Comércio Internacional e Indústria:* Guilherme traz uma perspectiva específica do agronegócio, enfatizando que o inglês é crucial para a comunicação e troca (importação e exportação) com a indústria exterior, especialmente considerando o volume de produtos brasileiros exportados.

5. *Oportunidades e Expansão Cultural*: Anderson destaca que o aprendizado de inglês não apenas beneficia a carreira profissional, mas também enriquece culturalmente os indivíduos e expande sua visão de mundo.

Em vista disso, percebe-se que estudantes acreditam que o inglês é essencial para a evolução profissional, seja para melhores posições e salários, seja para atuar no comércio internacional. Além disso, reconhecem que o inglês permite uma conexão com uma variedade mais ampla de culturas, promovendo uma compreensão global mais profunda.

Essas percepções positivas dos alunos sobre a importância do ILF são fundamentais no processo de aquisição de uma segunda língua e, segundo Barcelos (1995, p. 10), tais crenças “exercem influência no dizer e no fazer desses alunos”, impactando diretamente na maneira como se engajam no aprendizado.

4.1.2 Crenças em relação ao ensino de inglês na escola pública

2º Pergunta: como você vê o ensino de inglês na escola pública?

Estudante 01: A partir do sexto ano, eu percebi que cada professor da escola pública se concentrava mais somente na gramática, sendo que o importante em si mesmo é a pronúncia. Então, nas escolas, o que a gente mais vê são as regras gramaticais, verbo *to be*, presente, como se conjugando no presente, passado e a gente vê que deixa muito a desejar a questão da pronúncia, sendo que isso devia ser central. A gente vê de vez em quando com o treinamento de músicas, práticas, só que isso é algo que a escola pública deixa a desejar. Pelo menos aqui, sempre mas devia ser o ponto central. (Andressa, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 02: Os professores eles ensinam bem, mas por conta de outros alunos que não tem a facilidade de se adaptar acabam atrasando o conteúdo e outras pessoas também. (Letícia, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 03: Na minha opinião, eu acho que o inglês ensinado nas escolas é péssimo, eu acho muito básico. (Yasmin, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 04: O inglês atualmente nas escolas públicas não é o foco de muitas redes estaduais. Seria essencial para estudantes, principalmente de escolas integrais que formam junto com o curso técnico integrado aos itinerários da base curricular, que os estudantes tivessem mais acesso a essa nova forma de ensino que seria o inglês. Porque o mercado de trabalho onde logo irão atuar após deixarem o ensino superior é necessário desde já eles terem o acesso para poder conseguirem ir bem mais longe enquanto profissionais, independente de qual área eles estiverem cursando. (Guilherme, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 05: Eu acredito que o ensino de inglês na escola pública é muito escasso e ele é visto como algo impossível pelos estudantes, pois eles acham que não vão conseguir chegar em outro país por não ter recursos e a escola

também não ensina que é possível chegar longe sabendo mais de uma língua. (Anderson, em entrevista, 08/05/2023)

As respostas dos estudantes oferecem uma visão variada sobre o ensino de inglês em escolas públicas:

1. *Foco em Gramática em Vez de Pronúncia*: Andressa critica a abordagem centrada na gramática das escolas públicas e destaca a importância da pronúncia, que ela sente que é negligenciada.
2. *Impacto de Alunos com Dificuldades de Aprendizado*: Letícia reconhece a qualidade do ensino dos professores, mas menciona que a progressão do conteúdo é afetada por alunos que têm mais dificuldade em se adaptar.
3. *Qualidade Básica e Insatisfatória*: Yasmin proporciona uma avaliação mais crítica, descrevendo o ensino de inglês como “péssimo” e muito básico.
4. *Falta de Foco nas Escolas Públicas*: Guilherme enfoca a falta de atenção ao ensino de inglês nas políticas educacionais, especialmente em escolas de tempo integral com cursos técnicos integrados, e enfatiza a necessidade de acesso ao ensino de inglês para melhor preparar os alunos para o mercado de trabalho.
5. *Visão Limitada e Falta de Recursos*: Anderson ressalta que o ensino é insuficiente e que há uma crença entre os estudantes de que aprender inglês e ter sucesso é inalcançável, especialmente devido à falta de recursos e suporte educacional.

Essas visões destacam desafios importantes na educação pública, incluindo o currículo focado na gramática, a heterogeneidade das salas de aula, a necessidade de reformas educacionais mais amplas, e a importância de motivar os alunos a reconhecerem o valor de se tornarem bilíngues. Cada resposta reflete diferentes aspectos da experiência de aprender inglês em escolas públicas e sugere que há potencial significativo para melhorias.

As opiniões dos estudantes destacam várias questões críticas no ensino de inglês em escolas públicas, muitas das quais podem ser analisadas à luz das contribuições de Silva (2007) argumenta que as crenças dos alunos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem de um LE. Cada uma das percepções dos estudantes pode estar enraizada em experiências pessoais e influenciar a maneira como eles veem o ensino de inglês e suas próprias capacidades de

aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, é fundamental que os educadores estejam cientes das crenças e expectativas dos alunos e estejam preparados para abordá-las de maneira construtiva. Isso pode incluir a incorporação de práticas pedagógicas mais comunicativas, oferecendo apoio adicional para alunos com dificuldades e trabalhando para aumentar a autoestima dos alunos em relação à sua capacidade de aprender inglês. Adicionalmente, é importante haver políticas educacionais que forneçam recursos suficientes e formação contínua para educadores, de modo a alinhar o ensino de inglês nas escolas públicas com os padrões internacionais e as exigências do mercado global.

4.1.3 Crenças de como deve ser um professor de inglês para promover autonomia e a motivação dos alunos

3º Pergunta: na sua opinião, como deve ser um bom professor de inglês para promover autonomia e a motivação dos alunos?

Estudante 01: Inicialmente, ele precisa estabelecer uma relação de amizade com os alunos. Ele não pode simplesmente chegar na sala de aula, dar a aula dele e depois simplesmente só sair. Ele precisa criar um vínculo com os alunos, chegar e interagir com eles, incentivar a conversa e não falar somente do conteúdo da aula. Falar sobre outros assuntos, tanto em inglês como em português, e poder incentivar os alunos a pesquisar mais sobre os assuntos em casa, porque, afinal, nós não vamos aprender tudo somente na sala de aula. Então, o professor precisa manter esse vínculo de amizade com os alunos para que haja harmonia, e os alunos se sintam incentivados a pesquisar mais sobre o conteúdo. (Andressa, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 02: Um bom professor é aquele que tem a capacidade de tornar as aulas divertidas para o aluno e entender o próprio aluno. (Letícia, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 03: Eu acho que ele deve promover dinâmicas para despertar o interesse dos alunos na área do inglês. (Yasmin, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 04: Primeiro, ele faz a sala de aula ser um lugar onde todo mundo se sente bem e à vontade pra falar inglês, sem ficar com medo de errar. Isso ajuda muito na hora de praticar a língua. Também é bem legal quando o professor faz atividades diferentes, tipo debates, conversas, brincadeiras e projetos que tenham a ver com a gente. (Guilherme, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 05: Um bom professor de inglês deve usar de todos os recursos existentes para que o aluno se sinta capaz de aprender uma nova língua, usando músicas, filmes, rodas de conversa utilizando a língua inglesa para fazer o aluno se sentir confiante e não se sentir envergonhado para responder perguntas simples. (Anderson, em entrevista, 08/05/2023)

Os estudantes entrevistados compartilham a crença de que um bom professor de inglês é aquele que ultrapassa a entrega do conteúdo didático, focando no desenvolvimento das relações interpessoais e na criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e acolhedor para promover a autonomia e a motivação:

1. *Construção de Relações*: Andressa acredita-se que é crucial para o professor estabelecer um vínculo de amizade com os alunos, incentivando a comunicação e a pesquisa para além da sala de aula, criando assim um ambiente harmonioso.
2. *Aulas Divertidas e Entendimento dos Alunos*: Letícia enfatiza a importância de tornar as aulas divertidas e a necessidade de compreensão do professor em relação aos desafios individuais de cada aluno.
3. *Uso de Dinâmicas Interativas*: Yasmin sugere o uso de dinâmicas para estimular o interesse dos alunos na matéria, o que implica atividades interativas e envolventes.
4. *Ambiente Confortável e Atividades Variadas*: Guilherme destaca a importância de criar uma sala de aula onde os alunos se sintam confortáveis para praticar a língua e a necessidade de atividades lúdicas e relevantes para os alunos.
5. *Utilização de Múltiplos Recursos e Incentivo à Confiança*: Anderson acredita que o professor deve aproveitar todos os recursos disponíveis como músicas e filmes, além de promover a conversação, para tornar os alunos confiantes e diminuir a inibição na hora de se expressar em inglês.

As contribuições dos alunos sobre as características de um bom professor de inglês que promove autonomia e motivação no aprendizado podem ser analisadas e reescritas à luz dos principais temas abordados nos trabalhos referenciados. Dessa forma, vamos sintetizar cada ponto de vista no contexto da literatura sobre crenças e ensino de línguas, autonomia e motivação no aprendizado de um segundo idioma.

Esses pensamentos ressoam com a perspectiva de Leffa (2011), que salienta a importância de uma pedagogia dialógica que promova a coconstrução do conhecimento pelos envolvidos no processo de aprendizagem. Surge daí a ideia de que o professor deve fomentar um relacionamento de diálogo e colaboração com os alunos, facilitando um envolvimento mais ativo e participativo no processo educativo.

Além disso, Leffa (op.cit.) menciona a importância da autonomia do aluno e da

construção conjunta do conhecimento, o que pode ser facilitado por um ambiente de confiança e colaboração entre o professor e os alunos

As ideias de Benson e Voller (1997) sustentam que estratégias como estas são essenciais para permitir que os alunos tomem a dianteira em seu processo de aprendizagem, promovendo o envolvimento ativo com a língua e, conseqüentemente, aumentando a motivação e a autonomia para estudar fora do contexto formal da sala de aula.

O acolhimento e a atmosfera de apoio podem reduzir a ansiedade linguística e estimular a vontade de experimentar e usar a língua. Tais condições são propícias para o desenvolvimento da autonomia, conforme propõe Benson (2001). Ademais, Dörnyei (1998) reconhece que um ambiente seguro e positivo é essencial para manter a motivação contínua dos alunos.

Ademais, segundo as perspectivas de Benson (2001) e Dörnyei (2001), variar os estímulos e conteúdos pedagógicos pode melhorar a autoeficácia do aluno, ser uma fonte de motivação linguística e fomentar a autonomia ao encorajar os alunos a explorarem a língua inglesa em diferentes contextos.

4.1.4 Crenças em relação as expectativas ao estudar ingles pela primeira vez

4º Pergunta: o que você esperava aprender quando começou a estudar inglês?

Estudante 01: Eu entrei no sexto ano com a ideia de que eu fosse sair de lá conversando em inglês, sabendo absolutamente tudo. Eu pensava que na sala a gente ia ter conversações, que a gente fosse discutir sobre diversos assuntos. Só que a realidade foi totalmente diferente da ideia que eu tinha. Na sala de aula, eu via que os alunos tinham dificuldade até de aprender o verbo *to be*. O professor não podia nem falar inglês, pois quase ninguém conseguiria entender. Então, nossa, eu fiquei bastante decepcionada. Eu saí de lá com alunos que não sabiam nem o básico. Eu tinha uma ideia magnífica, pensava: "Meu Deus, eu vou sair do sexto ano sabendo conversar com qualquer pessoa em inglês, eu vou ter consciência de tudo." Só que não. A gente teve que ir bem devagar por causa dos alunos que tinham muita dificuldade. Então, talvez eu tenha ficado atrasada. (Andressa, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 02: Eu não esperava muita coisa até porque era uma nova língua que eu estava conhecendo, mas que com o tempo algumas coisas foram ficando fáceis para mim. (Letícia, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 03: Eu esperava aprender a falar, ler e escrever em inglês para poder conversar com pessoas de outros países, assistir a filmes e entender músicas em inglês. (Yasmin, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 04: Tendo em vista que a experiência e o contato são importantes, principalmente com a língua materna de determinados países, foi essencial para mim ter que aprender na prática, algo mais familiarizado com o que eu presenciaria caso um dia eu fosse para o exterior, como as gírias e linguagens menos formais, mais informais, para que não causasse tanto estranhamento com outras pessoas de outros países. (Guilherme, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 05: Bom, desde o primeiro ano até o quinto ano da minha vida eu não tive inglês na escola que eu estudava, que era o José Salim Trabulsi, e quando eu cheguei numa escola privada da minha cidade, que é a escola comunitária, eu comecei a estudar com colegas que estudavam na escola José Farina e eles já tinham contato com a língua inglesa. Eu comecei a tirar notas baixas quando tinha provas e todo mundo da minha sala tirava notas boas porque já tinham contato e eu, como estudante de escola pública, tive que me esforçar mais para aprender o inglês. Eu acredito que o importante não é só a gramática, mas sim o vocabulário, porque aprender só a gramática na escola pública faz o sonho de ser fluente na língua inglesa se distanciar cada vez mais. (Anderson, em entrevista, 08/05/2023)

Os estudantes expressam diversas expectativas em relação ao que esperavam aprender ao iniciar seus estudos de inglês:

1. *Expectativas Elevadas e Desilusão com a Realidade:* Andressa tinha a expectativa de sair do sexto ano conversando em inglês e discutindo sobre vários assuntos. No entanto, ela se decepcionou ao perceber que muitos alunos enfrentavam dificuldades mesmo com conceitos básicos como o verbo “to be”. A necessidade de adaptação ao ritmo dos colegas resultou em uma experiência menos acelerada do que ela imaginava.

Nesse contexto as observações de Miccoli (2011) afirmam que a sala de aula de LE é um ecossistema complexo onde as dificuldades manifestadas pelos alunos não são simples, mas fazem parte de uma teia de fatores que incluem, entre outros, as crenças prévias dos alunos e suas experiências anteriores com a educação de LE.

2. *Desconhecimento Inicial e Progresso Gradual:* Letícia não tinha expectativas elevadas, já que estava conhecendo uma nova língua. Com o tempo, algumas coisas começaram a ficar mais fáceis para ela, indicando um progresso gradual ao longo do aprendizado.

Kalaja et al. (2015) argumentam que o entendimento e as crenças sobre como aprendemos idiomas podem impactar de forma significativa o processo de aprendizagem. Por não ter expectativas amplas, Letícia pode ter se beneficiado de uma abordagem mais aberta e adaptável, facilitando assim sua capacidade de assimilar novos conceitos linguisticamente.

3. *Objetivos Práticos de Comunicação:* Yasmin esperava aprender a falar, ler e escrever em inglês para poder se comunicar com pessoas de outros países, assistir a filmes e entender músicas na língua inglesa. Suas expectativas estão centradas em habilidades práticas de comunicação.
4. *Aprendizado na Prática e Familiarização com Linguagem Informal:* Guilherme valoriza o contato e a experiência prática, buscando familiarizar-se com a língua, incluindo expressões informais e gírias.

Esse desejo por uma aprendizagem prática e vivenciada ressoa com as ideias sobre a complexidade da experiência em sala de aula abordadas por Miccoli (2011), que destacam a importância de experiências autênticas que refletem o uso real da língua.

5. *Desafios e Esforço Adicional em Ambiente Escolar:* Anderson realça a fluência além da gramática, percebendo a necessidade de uma abordagem mais abrangente da língua.

O foco dado por Anderson à fluência dialoga com as ideias de Silva (2004) sobre a necessidade de crenças em ambientes de aprendizagem que promovam não apenas o conhecimento formal, mas também habilidades práticas de comunicação.

4.1.5 Crenças em relação ao ator principal na promoção da autonomia e motivação na aprendizagem de inglês, o aluno ou professor?

5º Pergunta: quem desempenha o papel mais importante na promoção da autonomia e motivação na aprendizagem de inglês, o aluno ou professor? Justifique.

Estudante 01: Podemos dizer que os dois têm um papel muito essencial nessa função. Pois o professor, na sala de aula, tem a função de incentivar os alunos a pesquisar mais sobre o conteúdo assim que chegar em casa. Já o aluno tem a responsabilidade de chegar em casa e se aprofundar mais no conteúdo, para que na próxima aula possa se desenvolver de uma forma mais agradável e seguir um rumo melhor. (Andressa, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 02: Em grande parte pode ser por parte do professor que quer ensinar o aluno a entender essa língua, mas por muitas vezes pode ser o aluno que tem o interesse e acaba animando o professor com aquilo. (Letícia, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 03: Eu acho que os dois, mas o papel principal deve ser do aluno que já deve ter interesse sobre a língua, querer aprender mais sobre, e também pelo professor que incentiva o aprendizado. (Yasmin, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 04: O próprio estudante, até porque nós que iremos colher esse fruto, estamos semeando esse fruto para poder colher. Então, se o aluno não quer, o professor não vai conseguir educá-lo e ensiná-lo da forma que é para ser. São muitos estudantes para ele dar conta de cada um devidamente, então parte do estudante buscar pelo inglês para que ele fique mais aperfeiçoado e melhor com o tempo. (Guilherme, em entrevista, 08/05/2023)

Estudante 05: : Eu acredito que seja o aluno, porque cada um conhece os seus sonhos e cada um conhece os seus objetivos. Eu pretendo viajar para o exterior, então meu nível de inglês precisa ser maior e eu preciso estudar para que isso aconteça. Algumas pessoas precisam só do que o professor passa, aquele conteúdo de gramática, para ingressar no mercado de trabalho, não precisam de um inglês tão avançado. Então eu acredito que vai de cada um, do esforço de cada um, porque não adianta o professor se esforçar para trazer coisas diferentes para a sala de aula e o aluno não fazer por onde. (Anderson, em entrevista, 08/05/2023)

Os estudantes entrevistados expressam diferentes perspectivas sobre o papel mais importante na promoção da autonomia e motivação na aprendizagem de inglês:

1. *Papel Essencial de Ambos:* Andressa destaca a importância tanto do professor quanto do aluno. O professor incentiva os alunos a pesquisar mais sobre o conteúdo, enquanto o aluno tem a responsabilidade de aprofundar seus estudos em casa, contribuindo para um desenvolvimento mais agradável.
2. *Interdependência entre Professor e Aluno:* Letícia reconhece que, em grande parte, o papel é do professor, mas destaca que, muitas vezes, é o interesse do aluno que motiva o professor. Há uma interdependência entre os dois, onde o professor busca ensinar, mas o aluno com interesse pode animar o processo.
3. *Papel Principal do Aluno com Incentivo do Professor:* Yasmin acredita que ambos desempenham papéis importantes, mas destaca que o papel principal deve ser do aluno, que deve ter interesse na língua e buscar aprender mais. O papel do professor é incentivar esse processo de aprendizado.
4. *Responsabilidade do Próprio Estudante:* Guilherme enfatiza a responsabilidade do próprio estudante, argumentando que o aluno é quem colherá os frutos do aprendizado. Ele destaca que, se o aluno não estiver disposto, o professor terá dificuldade em ensinar de maneira eficaz.
5. *Ênfase na Autonomia do Aluno:* Anderson acredita que o papel mais importante é do aluno, pois cada um conhece seus sonhos e objetivos. Ele destaca a importância do esforço individual, mencionando que o professor pode trazer coisas diferentes para a sala de aula, mas é o aluno que deve fazer por onde.

De acordo com Benson (2001), a autonomia em aprendizagem de línguas não

é apenas sobre a auto-direção, mas também sobre a capacidade dos estudantes de controlar seu próprio aprendizado. Esta concepção amplia a visão de autonomia transpassando a auto-gestão e incluindo características como reflexão crítica e o entendimento de que o aprendiz está situado dentro de um contexto social. Assim, enquanto Guilherme e Anderson destacam a importância da autonomia do aluno, Benson realçaria a necessidade de considerar como essa autonomia pode ser contextualizada e apoiada pelo ambiente de aprendizagem, incluindo o papel do professor.

Além do mais, Dörnyei (2001), sugere que a motivação é maleável e que o professor pode desempenhar um papel crucial na sua manutenção e incremento em diversas fases do processo de aprendizagem. Isso endossa a perspectiva de Andressa, na qual o professor facilita e induz uma aprendizagem mais profunda fora da sala de aula. Dessa forma, os comentários de Letícia e Yasmin sobre a importância tanto do professor quanto do aluno na criação de um ciclo motivacional positivo seriam reforçados pelas estratégias proativas que Dörnyei recomenda para os educadores utilizarem.

Ademais, Kalaja et al. (2015), apresentam uma pesquisa sobre crenças em LE que se alinha à ideia de que as crenças dos aprendizes sobre a aprendizagem de línguas desempenham um papel crucial em seus processos de aprendizagem. Este componente se relaciona com todas as perspectivas dos alunos, pois crenças influenciam tanto a autonomia quanto a motivação. Seria importante para os professores entender e abordar as crenças dos alunos, pois elas têm um forte impacto na forma como esses alunos abordam a aprendizagem.

Logo, a responsabilidade compartilhada na promoção da autonomia e motivação na aprendizagem de inglês é um tema complexo onde interagem tanto a agência individual do aluno quanto as ações direcionadas do professor. Benson (2001) destaca que o professor tem um papel na facilitação do controle do aprendizado no aluno; Dörnyei (2001) aponta para estratégias específicas que o professor pode usar para estimular e sustentar a motivação; Kalaja et al. (2015), ressaltam a relevância das crenças que os alunos carregam para o processo de aprendizagem. É uma junção desses elementos que cria um ambiente de aprendizagem no qual a autonomia e motivação para a aprendizagem do inglês podem ser cultivadas e sustentadas.

4.2 Crenças dos professores

Nesta seção, buscamos explorar e entender as crenças dos professores a respeito do ensino e aprendizado de ILF, além de avaliar a importância atribuída à autonomia e à motivação dos alunos neste processo. Utilizamos um questionário estrategicamente projetado para obter percepções detalhadas sobre questões como a relevância do ensino de ILF, a comparação do ensino de inglês em escolas públicas, escolas particulares e cursos de idiomas, e a influência das crenças dos professores na autonomia e motivação dos alunos.

Além disso, buscamos compreender quais estratégias os professores consideram eficazes para promover a autonomia e a motivação dos alunos, as dificuldades que enfrentam ao tentar fomentar estes aspectos e como suas crenças pessoais podem influenciar essa questão. Por fim, procuramos identificar a forma como os professores lidam com as diversas crenças e expectativas dos alunos em relação à autonomia e à motivação na aprendizagem de inglês, e em que medida eles acreditam que suas próprias crenças podem afetar o sucesso dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia e motivação.

4.2.1 Crenças acerca da relevância da aprendizagem de inglês

1º Pergunta: Qual a importância que você atribui ao ensino de inglês como língua estrangeira?

Professor Jonas: A importância do ensino de língua inglesa é relevante quando a gente vive numa sociedade de globalização. A gente tem situações de comércio, intercâmbios, estrangeiros que vêm para o nosso país empreender. Quem mora em regiões que recebem estrangeiros têm a questão de ter uma mão de obra qualificada para atender esses clientes, então eles exigem no currículo. Hoje em dia os bancos também exigem no currículo. Até mesmo um jovem para conseguir consertar algum tipo de programa ou para utilizar a inteligência artificial, algumas plataformas exigem que se fale inglês para fazer os comandos. Alguns jogos também. Até mesmo para o conforto de poder entender uma música, de poder extrair informações de sites e jornais. Então ela é importante nesse sentido da comunicação, de extrair informações no mundo globalizado. (Jonas, em entrevista, 30/05/2023)

Professora Maria: Acredito que o ensino de língua estrangeira é um divisor de águas, pode abrir várias portas em todas as áreas que a pessoa se esforçar, que ele queira. O inglês te abre várias portas. (Maria, em entrevista, 30/05/2023)

Com base nas respostas dos professores, é possível identificar algumas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de ILF. Ambos os participantes

consideram o ensino da língua inglesa como fundamental e relevante para a sociedade globalizada em que vivemos. Eles reconhecem a necessidade de dominar o inglês para atender demandas do comércio, intercâmbios, lidar com estrangeiros e até mesmo para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, como a interação com inteligência artificial e jogos.

Essas crenças estão alinhadas com as reflexões de Barcelos (2015) sobre a importância das crenças dos professores. A autora destaca que as crenças influenciam diretamente as práticas docentes, pois influenciam as percepções, atitudes e ações dos professores em sala de aula. No caso dos professores entrevistados, suas crenças sobre a importância da ILF parecem impulsionar a valorização e priorização dessa disciplina em suas práticas educacionais. Dessa forma, ambos os professores têm a crença de que o ensino de ILF é importante e relevante no contexto da sociedade globalizada.

Podemos também inferir que as crenças dos professores influenciam suas ações no sentido de valorizar e priorizar o ensino de ILF em suas práticas educacionais, promovendo um ensino voltado para as necessidades comunicativas dos alunos. As respostas dos professores demonstram uma conscientização sobre a importância da ILF e como ela pode impactar positivamente os alunos em diferentes aspectos da vida.

4.2.2 Crenças sobre o ensino de inglês nas escolas públicas em comparação com escolas particulares

2º Pergunta: Quais são suas crenças sobre o ensino de inglês nas escolas públicas em comparação com escolas particulares e cursos de idiomas?

Professor Jonas: A diferença entre essas instituições, com base nas experiências que eu tive nelas, é que nas instituições de ensino privado, as escolas particulares, há uma exigência, um zelo pelo ensino da língua inglesa. A gestão e coordenação das escolas são as primeiras a cobrar do professor um ensino de qualidade para aqueles alunos, para que eles tenham retorno. Nos alunos, eles também têm uma preocupação na contratação de profissionais relevantes para essa disciplina de língua estrangeira que é o inglês. Nos cursos de idiomas, também notei as mesmas coisas, principalmente porque o curso de idioma, em sua maioria, tem o objetivo da comunicação, do diálogo mesmo, de desenvolver a fala, não apenas aprender gramática e escrita. Já nas escolas públicas que eu tenho trabalhado, nós, como profissionais de inglês, a gente se sente meio que deixado de lado. É tanto que a nossa carga horária vem sendo diminuída no nosso país e a gente percebe que não há um zelo na contratação de professores, a gente percebe que também não há uma preocupação na qualidade desse ensino e, quando um professor é muito preocupado em ter

uma qualidade de ensino melhor com seus alunos, ele se depara com muita deficiência já no histórico desses alunos com essa disciplina. Então a diferença que eu percebo é essa, a falta de zelo na escola pública e a alta preocupação e relevância que as escolas particulares dão para essa disciplina. (Jonas, em entrevista, 30/05/2023)

Professora Maria: O ensino de língua inglesa está muito mais propício para os cursos por vários fatores: menor quantidade de alunos, mais horas de estudo focado exclusivamente para a utilização daquele idioma em vários âmbitos da vida. Em relação às escolas públicas, a gente sente maior dificuldade por conta de ter apenas uma hora por semana, salas superlotadas e a maioria dos alunos não se interessam pela língua inglesa. (Maria, em entrevista, 30/05/2023)

As crenças do Professor Jonas e da Professora Maria sobre o ensino de inglês em escolas públicas, escolas particulares e cursos de idiomas tocam em vários aspectos cruciais que são detalhadamente explorados no trabalho de Barcelos e Abrahão (2006),

Os estudos levantados podem levá-lo a ver o aluno como um indivíduo que tem sua própria visão de mundo, seus interesses, expectativas, experiências e a considerar estes aspectos como objeto central de sua prática e a considerar também suas próprias crenças e repensá-las, de forma a refletir se estas estão contribuindo ou sendo um obstáculo no processo do ensino/aprendizagem. (BARCELOS E ABRAHÃO, 2006, p. 242)

As autoras destacam a importância de os professores considerarem não apenas as crenças dos alunos, mas também suas próprias crenças, refletindo sobre como estas podem impactar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, ao analisar as falas de Jonas e Maria, é possível perceber uma correspondência direta com os estudos sobre crenças de professores de inglês específicas para seus contextos de ensino. Jonas destaca as diferenças na valorização da língua inglesa entre as escolas particulares e as públicas, refletindo uma crença de que o contexto institucional impacta diretamente na qualidade do ensino. Segundo Barcelos (2004), as crenças sobre o ensino de línguas não são estáticas, mas sim moldadas por experiências contínuas, que no caso de Jonas, sugerem uma valorização maior do inglês em ambientes que demonstram maior comprometimento com o aprendizado da língua, como as escolas particulares e os cursos de idiomas.

O professor Jonas expressa uma preocupação com o contexto educacional das escolas públicas, onde percebe um menor zelo pela contratação de professores e pela qualidade do ensino. Essa percepção está alinhada com as considerações apresentadas por Barcelos e Abrahão (2006), os quais destacam que as crenças dos

professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas têm um impacto direto em sua prática pedagógica, podendo restringir as oportunidades para que os alunos desenvolvam suas habilidades no idioma.

Por outro lado, Maria ressalta as barreiras enfrentadas nas escolas públicas, como a quantidade de alunos e as poucas horas disponíveis para o ensino de inglês, o que pode levar à desmotivação. Seus comentários evidenciam crenças arraigadas que professores e alunos muitas vezes compartilham sobre as limitações estruturais do ensino de inglês na esfera pública. Os estudos de Kalaja et al. (2015) discutem como o entendimento e a conscientização das próprias crenças tanto por parte dos professores quanto dos alunos são essenciais para a superação destas desafiadoras realidades educacionais.

Nesse contexto, é crucial que o professor de ILF examine e reflita sobre suas crenças para entender como elas influenciam suas práticas em sala de aula e o aprendizado dos alunos. Tal reflexão é parte fundamental do processo de desenvolvimento profissional contínuo e pode levar a mudanças positivas no ensino de inglês nessas diversas realidades educacionais.

4.2.3 O efeito das crenças dos professores sobre autonomia e aprendizado de inglês na escola pública

3º Pergunta: Como as crenças dos professores sobre autonomia e motivação afetam o aprendizado de inglês dos alunos?

Professor Jonas: A crença do profissional ela influencia no seu trabalho, positivo ou negativamente. É muito simples. Se o professor não acredita que ele pode fazer a diferença, que na escola que ele trabalha não adianta o esforço porque ele não tem certa estrutura, certo apoio, certas ferramentas, porque o seu aluno às vezes é indisciplinado e coisa do tipo, esse profissional não vai fazer esforço para mudar e vai apenas cumprir carga horária, talvez nem se preocupe com encontrar alunos que tenham uma habilidade para desenvolver. Já o professor que é positivo, que ele tá ali realmente porque ele ama aquilo, porque ele quer fazer diferença e deixar sua marca, ficar feliz nem que seja com um aluno que se desenvolveu nessa disciplina, esse professor ele vai fazer o esforço e vai trabalhar com que ele tem a sua disposição, onde ele vive, vai procurar ajudas, vai procurar dicas, vai se capacitar para ter uma experiência melhor com seus alunos. (Jonas, em entrevista, 30/05/2023)

Professora Maria: O professor sempre vai ser esse espelho para o aluno. Então, com certeza, esse professor motivador, esse professor que vê dentro da língua inglesa um leque enorme de possibilidades, consegue sim incentivar seus alunos a irem buscar, até aqueles que não gostam, a melhorar

ou tentar aguçar mais ainda o prazer daqueles que já gostam, a buscar além da sala de aula outros métodos para aprender. (Maria, em entrevista, 30/05/2023)

As crenças dos professores Jonas e Maria revelam uma compreensão da dinâmica entre motivação, autonomia e aprendizado que é consistente com a literatura de pesquisa em psicologia educacional e aquisição de segunda língua.

Segundo Jonas, a crença do professor em sua capacidade de fazer a diferença é um fator determinante na sua abordagem pedagógica. Professores que têm uma crença limitante a respeito do seu papel tendem a adotar uma postura menos proativa, afetando negativamente a motivação e a autonomia dos alunos. Sua visão é apoiada pelas descobertas de Barcelos (2013) que enfatiza que os professores agem com base em suas crenças e, conseqüentemente, influenciam a maneira como os alunos percebem e interagem com a língua que estão aprendendo.

Maria sublinha a ideia do professor como um modelo de motivação para os alunos, sustentando que a atitude entusiástica do educador em relação ao ensino de línguas pode inspirar os alunos a explorar o idioma além das aulas. Este conceito vai ao encontro do que diz Benson (2001) sobre a autonomia na aprendizagem de línguas: é crucial que os alunos tomem posse de seu processo de aprendizagem através do encorajamento do professor.

Dörnyei (2001) destaca estratégias motivacionais na sala de aula de línguas e argumenta que a motivação é um dos elementos mais importantes na aprendizagem e no ensino de uma segunda língua. De acordo com o autor, a motivação pode ser influenciada pelas crenças e comportamentos do professor. Assim, professores como Jonas e Maria, que mantêm crenças positivas e incentivam ativamente a autonomia dos alunos, são peça-chave para promover um ambiente propício ao desenvolvimento da autoeficácia e do interesse dos alunos no aprendizado do idioma.

Analisando as respostas dos professores à luz da literatura mencionada, é evidente que as crenças de Jonas e Maria estão alinhadas com as práticas motivacionais e de promoção da autonomia. Professores que têm crenças favor a respeito do ensino de LE e do potencial de seus alunos são mais propensos a afetar positivamente a motivação e a autonomia dos aprendizes. Isso, por sua vez, é potencialmente benéfico para o engajamento dos alunos e para o sucesso geral no aprendizado da língua inglesa.

4.2.4 Crenças em relação a estratégias que promovem a autonomia e a motivação dos alunos nas aulas de inglês?

4º Pergunta: Que estratégias você acredita serem eficazes para promover a autonomia e a motivação dos alunos em suas aulas de inglês?

Professor Jonas: Eu acredito e é uma linha de pensamento que eu trabalho o tempo todo, é que você precisa utilizar o que você tem a sua disposição naquele lugar, naquele momento, porque o ensino ele varia muito de faixa etária, de cultura, de cidade. Então eu tenho alunos que são da zona rural e tem alunos que são de idade mais madura, eu tenho alunos que são adolescentes, pré-adolescentes, para cada tipo eu vou ter uma abordagem, uma linguagem, instrumentos diferentes. Mas o que eu acho de suma importância é o professor utilizar aquele que combina com a sua personalidade, ele utilizar o que ele tem de melhor em sua característica como humano, passar uma lupa naquilo e deixar isso mais realçado. Eu por exemplo sou extrovertido, gosto de fazer coisas engraçadas, gosto de fazer jogadas com palavras e gosto de brincar, de me expressar, então eu procuro passar uma lupa nessas características e deixar uma aula superleve, brincar com os alunos, fazer dinâmicas que os façam sorrir, para aprender ali na prática. É o que eu mais faço no meu dia a dia de trabalho. (Jonas, em entrevista, 30/05/2023)

Professora Maria: As que os alunos mais gostam, é claro, são as músicas. Então, acredito que músicas, dramatizações, teatro e diálogos com interferências do professor dentro da sala de aula para justamente estar em contato mais com a língua inglesa, no que tange a ouvir e falar, com certeza isso torna as aulas de inglês muito prazerosas. (Maria, em entrevista, 30/05/2023)

As estratégias apresentadas pelos professores Jonas e Maria para fomentar a autonomia e motivação entre seus alunos demonstram uma abordagem prática que se harmoniza eficazmente com as reflexões teóricas de especialistas no ensino e aprendizado de inglês, tais como Benson (2001) e Dörnyei (1998, 2001).

Professor Jonas enfatiza a importância de adaptar as estratégias de ensino às características demográficas e culturais dos alunos, uma abordagem que é consistentemente defendida por Barcelos e Abrahão (2006) que argumentam que a compreensão e consideração das crenças dos alunos são fundamentais para promover eficazmente a aprendizagem. Além disso, Jonas destaca a personalidade do professor como um recurso no ensino, algo que Benson (2001) também apoia na sua discussão sobre autonomia: o ensino é mais eficaz quando os professores incorporam suas próprias características e interesses, facilitando um ambiente de aprendizado mais autêntico e engajador que, por sua vez, promove a autonomia dos alunos.

Maria valoriza o uso de estratégias como músicas, dramatizações e diálogos,

que podem ser vinculadas às 'strategic motivational plannin' de Dörnyei (2001), onde a intenção é criar um ambiente de sala de aula dinâmico e cativante, incentivando os alunos a participarem ativamente e a se envolverem mais profundamente com a língua. Esses métodos são apoiados também na literatura sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas, que sugerem que estratégias variadas podem atender a diferentes preferências de aprendizagem, aumentando a motivação e a autonomia no processo de aprendizado.

O uso de recursos autênticos, como músicas e dramatizações, pode melhorar tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, como discutido por Dörnyei (op.cit.) ao proporcionar uma conexão mais profunda com a língua através de contextos reais e relevantes para os alunos. Essas estratégias também contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas, pois permitem aos estudantes praticar a língua de maneira significativa.

As respostas dos professores ilustram uma conscientização das crenças sobre a aprendizagem e o ensino de línguas que Barcelos (2013) sugere ser crucial para o desenvolvimento profissional dos professores. Conhecendo-se a si mesmo como professor e adaptando as estratégias de ensino para atender às necessidades e aos contextos dos alunos, eles estão encorajando práticas pedagógicas que não só promovem a autonomia dos alunos, mas também sua motivação contínua para aprender inglês. Ao fazer isso, ambos professores estão criando um ambiente de aprendizado que não se baseia apenas na transmissão de conhecimento, mas que envolve os alunos no processo de aprendizagem, tornando-os atores ativos em sua própria educação linguística (BARCELOS, 2013).

4.2.5 Crenças em relação dificuldades na promoção da autonomia e motivação dos alunos

5º Pergunta: Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta como professor de inglês na promoção da autonomia e motivação dos alunos e como suas crenças pessoais influenciam esse aspecto?

Professor Jonas: Particularmente, as dificuldades que eu encontro elas são mais sobre a cultura de aprendizagem mesmo, é o fato de como os alunos chegam até mim quando eu vou ter o primeiro contato com eles, a deficiência de aprendizado por parte de alguns, e não apenas pelo sistema, mas pela cultura mesmo de aprendizado e a falta de incentivo para mostrar relevância da língua estrangeira no currículo de um jovem. O fato também de ter um horário super curto, apenas um horário de 45 minutos, ele impede e limita que a gente trabalhe com certas ferramentas que demanda tempo para poder

configurar, as instalar, e tudo mais, então acaba utilizando coisas mais básicas como música e letras de canções naquele momento. A crença que eu tenho que acaba influenciando a minha didática é simplesmente o fato de como eu aprendi quando criança, como adolescente, quando estudante a língua inglesa, que é linguisticamente falando, não apenas preso a gramática, que foi algo que, por exemplo, me afastava muito da aprendizagem quando eu era jovem. Então, a linguística, apresentar expressões do dia a dia, apresentar frases, dicas de comunicação, e não se preocupar com tradução, mas apenas com significado, porque ele varia, tem contextos e tudo mais, e acaba influenciando a minha didática e eu acabo passando muito isso para os alunos porque deixa eles mais motivados e mais curiosos para aprender essa língua. (Jonas, em entrevista, 30/05/2023)

Professora Maria: A maior dificuldade que enfrento como professora de inglês na promoção da autonomia e motivação dos alunos é lidar com turmas grandes e alunos desmotivados. Minhas crenças pessoais me levam a acreditar que cada aluno tem potencial, mas as condições da sala de aula e a falta de recursos podem limitar o engajamento. Isso me inspira a buscar abordagens criativas e interativas para despertar o interesse deles e tornar o aprendizado mais envolvente. (Maria, em entrevista, 30/05/2023)

Tanto o professor Jonas quanto a professora Maria identificam em suas práticas desafios que são amplamente reconhecidos no campo do ensino de ILF, desafios esses que podem impactar a capacidade dos alunos de aprender de forma autônoma e manter-se motivados.

Jonas aponta para a cultura de aprendizado como um obstáculo significativo, algo que é ecoado dentro das discussões de Barcelos (1995) sobre crenças de aprendizagem de LE. A cultura de aprendizagem com a qual os alunos chegam vem com certas expectativas e atitudes pré-concebidas que podem dificultar a adoção de novas estratégias pedagógicas voltadas para a autonomia. A limitação do tempo de aula é um problema prático que também interfere na promoção de abordagens inovadoras e tecnológicas que podem fomentar a autonomia dos alunos (BARCELOS, 1995)

A estratégia de Jonas de focar em linguística e expressões do dia a dia reflete suas crenças pessoais formadas a partir de suas experiências como aluno. Para ele, abordagens que remetem ao uso real da linguagem e que deslocam o foco da gramática tradicional são mais engajadoras e, por consequência, mais motivadoras, uma ideia que é amplamente apoiada no campo do ensino de línguas, especialmente na abordagem comunicativa.

Maria, por outro lado, percebe o tamanho das turmas e os alunos desmotivados como suas maiores dificuldades. Isso também ressoa com as crenças discutidas por Barcelos (op.cit.) que destacam o papel do contexto de aprendizagem na formação e manutenção das crenças sobre a língua e seu ensino. Além disso, a crença de Maria

de que cada aluno tem potencial expressa um otimismo que é crítico para o ensino, apesar das circunstâncias muitas vezes desafiadoras. Sua estratégia de buscar abordagens criativas e interativas pode ser uma maneira de contornar os limites impostos por recursos escassos e turmas grandes e é uma manifestação direta de sua crença no potencial de cada aluno.

Essas crenças pessoais dos professores sobre o ensino de ILF influenciam fortemente sua didática. Elas determinam as estratégias que utilizam, as abordagens que adotam e até que ponto buscam soluções criativas face aos desafios. Conforme Benson (2001) sugere, a autonomia começa com o professor; suas crenças, conhecimento e atitudes são fundamentais em criar um ambiente de aprendizagem onde a autonomia pode florescer.

É de igual importância, como enfatizado por Dörnyei (2001), que os professores empreguem estratégias motivacionais que possam promover o engajamento ativo dos alunos na aprendizagem de uma LE. O desafio de Maria em motivar alunos desmotivados, e a busca ativa por soluções, exemplifica a aplicação prática das estratégias de motivação sugeridas por Dörnyei (op.cit.) onde a personalização, o sentimento de pertencimento e o envolvimento são cruciais para aumentar a motivação dos alunos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Ao adentrarmos a etapa conclusiva deste estudo, revisitamos o cerne de nossa investigação acadêmica, que se debruçou sobre a intrínseca relação entre as crenças de docentes e discentes e os modos como tais concepções se entrelaçam às práticas pedagógicas, incitando motivação e autonomia na aprendizagem de Inglês como LE em uma escola pública situada no município de Vargem Grande, MA.

A intenção deste último capítulo não é apenas sintetizar as descobertas alcançadas, mas também refletir sobre as implicações das mesmas para além dos portões da instituição analisada, abordando a relevância e o potencial impacto desse estudo no campo educacional.

Em consonância com os objetivos específicos delineados inicialmente, esta investigação acadêmica logrou não apenas mapear, mas também escrutinar as crenças presentes no âmbito escolar abordado, levando em consideração as perspectivas discentes e docentes em uma abordagem dual. As questões norteadoras

desta pesquisa – que tinham por fim explorar quais são as crenças dos participantes relativas à didática do ensino de ILF, bem como o modo como tais crenças afetam as práticas educacionais e impulsionam a motivação e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem – são agora contempladas e contextualizadas com base no objetivo geral. Assim, é empreendida a análise detida de como as crenças tanto de alunos quanto de professores sobre a instrução e assimilação do inglês como língua estrangeira influenciam as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas na realidade da instituição pública educacional situada no município de Vargem Grande, MA.

5.1 Reflexões sobre as crenças discentes relativas ao ensino e aprendizado de inglês

As concepções dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa revelam-se multifacetadas. Em resposta à primeira questão norteadora do estudo, delineiam-se os seguintes pontos principais:

1 Quais são as crenças dos participantes da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de ILF?

a. Relevância percebida do inglês para ascensão profissional:

Os participantes articulam a crença de que o domínio do inglês constitui uma ferramenta imprescindível para o alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Tal percepção ressalta a associação entre proficiência linguística e perspectivas ampliadas de empregabilidade, assim como a obtenção de remuneração vantajosa.

b. Avaliação crítica das práticas pedagógicas do inglês em ambientes públicos:

Os alunos relatam insatisfação com o modelo de ensino prevalente nas instituições de ensino público. Críticas são direcionadas à metodologia aplicada que, segundo os alunos, negligencia o desenvolvimento de habilidades orais, privilegia excessivamente o estudo da gramática e sofre com a limitação de recursos didáticos. Ademais, identifica-se uma percepção compartilhada de deficiências no ensino do sistema integral.

c. Disparidade entre Expectativas e Experiências Educacionais:

Há, por parte de alguns alunos, o relato de um abismo entre o anseio de rápida fluência em inglês e a realidade do ensino, o qual frequentemente se mostra moroso e excessivamente circunscrito a tópicos gramaticais elementares.

d. Valorização da Dinâmica Interpessoal Professor-Aluno:

Os discentes enfatizam a significativa influência de uma figura docente capaz de construir um vínculo afável com a turma, favorecer o desenvolvimento da pesquisa autônoma por parte dos estudantes e cultivar uma atmosfera facilitadora e estimulante para o processo de aquisição da língua.

2. Como as crenças influenciam as ações dos participantes?

No seguimento da pesquisa, ao confrontar a segunda questão norteadora, discerniram-se as seguintes formas pelas quais as crenças individuais dos participantes se refletem em suas ações práticas:

a. Reflexos no quadro de expectativas e aptidão acadêmica:

As concepções dos estudantes acerca do aprendizado do inglês mostram-se determinantes para o seu engajamento e aproveitamento no processo educacional. Expectativas frustradas podem culminar em sentimentos de desânimo e apatia, afetando adversamente o seu desempenho acadêmico e o seu envolvimento nas atividades propostas.

b. Críticas ao Funcionamento do Sistema Educacional:

A existência de um juízo crítico elaborado pelos alunos referente ao método instaurado no ensino de inglês nas escolas públicas provoca uma resposta ativa destes em busca de métodos alternativos de instrução, além de um reconhecimento generalizado da necessidade de uma reformulação estrutural das práticas educacionais vigentes.

c. Priorização da Dinâmica Interpessoal e Interação Positiva:

O entendimento dos aprendizes sobre a importância da sinergia entre docente e discente impregna suas expectativas quanto à condução das sessões de aprendizado linguístico. Emerge assim a convicção de que as aulas de inglês

deveriam ser mais interativas, incluir a formação de laços afetivos e incentivar a pesquisa independente, elementos considerados catalisadores de um processo educativo mais eficaz e prazeroso.

3. De que maneira as crenças dos participantes poderão influenciar no que se refere à motivação e à autonomia no ensino e aprendizagem de LLF no contexto da escola analisada?

No tocante à terceira e última questão norteadora desta pesquisa, fica evidenciado que as crenças dos participantes sobre o ensino e aprendizagem de ILF desempenham um papel substancial no tocante à motivação e à autonomia dos alunos no contexto da escola analisada:

a. Motivação fomentada pelas perspectivas de progresso profissional:

A concepção de que a proficiência em inglês é vital para a obtenção de sucesso profissional funciona como um potente motivador intrínseco, levando os estudantes a dedicar-se com maior afinco ao domínio da língua. Essa crença incita uma procura ativa pela autonomia no processo de aprendizado, à medida que os alunos perseguem metas que transcendem as fronteiras da sala de aula.

b. Implicações motivacionais da avaliação negativa do sistema de ensino vigente:

A perspectiva crítica em relação às estratégias e ao conteúdo do ensino de inglês nas escolas públicas pode erodir a motivação dos aprendizes. No entanto, esse cenário igualmente pode funcionar como catalisador para a busca de estratégias de aprendizado alternativas, mais autônomas e alinhadas com as vivências e contextos dos estudantes.

c. Consecução da autonomia como extensão da educação formal:

A consciência de uma responsabilidade dual no processo educativo – partilhada entre professores e alunos – implica que a autonomia na aprendizagem não é percebida como isolada, mas como uma expansão do ensino formal. Tal consciência inspira os discentes a engajarem-se em práticas educativas para além das atividades escolares regulares, buscando, desse modo, o engrandecimento de suas competências linguísticas em inglês de maneira independente.

5.2 Analisando as perguntas de pesquisa destinadas ao corpo docente

À luz das contribuições fornecidas pelos educadores Professor Jonas e Professora Maria, torna-se possível adentrar no cerne das disposições subjacentes que permeiam o ensino e aprendizagem de ILF. As visões compartilhadas pelos docentes não só corroboram com a premissa de que o inglês é um veículo de suma importância num panorama global, mas também direcionam o foco investigativo para os mecanismos pelos quais tais crenças se entrelaçam e influenciam diretamente as práticas pedagógicas adotadas na instituição educacional pública em voga. Desta forma, o propósito deste estudo, que reside em examinar a inter-relação entre as concepções de alunos e professores e o processo de ensino e aprendizagem do inglês, ganha sustentação empírica mediante a análise dos posicionamentos docentes, os quais refletem questões práticas e ideológicas imbricadas no âmbito escolar examinado em Vargem Grande, MA.

1. Quais são as crenças dos participantes da pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de ILF, e como essas crenças influenciam as práticas de ensinar e aprender inglês na escola pública em Vargem Grande, MA?

No contexto do presente inquérito, os docentes envolvidos, professor Jonas e professora Maria, manifestam convicções arraigadas sobre a significância da instrução em língua inglesa. A análise é direcionada para compreender como estas convicções se refletem e operam na prática educativa no âmbito de uma instituição de ensino público situada no município de Vargem Grande, MA.

Ambos os participantes sublinham a importância capital do inglês em um contexto internacional, reconhecendo a sua influência em múltiplos domínios sociais e profissionais. Contudo, salienta-se uma disparidade marcante entre o nível de ênfase e recursos destinados à disciplina em contextos educacionais privados em comparação com o cenário público, realçando-se uma aparente negligência na última modalidade de ensino em contraponto ao cuidado apreciável observado em estabelecimentos particulares de educação.

2. Como as crenças dos participantes influenciam as ações específicas na escola pública de Vargem Grande, MA, no que se refere ao ensino e aprendizagem de ILF?

A influência das crenças dos participantes na escola pública de Vargem Grande, MA, manifesta-se de forma decisiva nas ações desenvolvidas no contexto do ensino e aprendizado de ILF. O Professor Jonas, ao constatar o déficit de atenção

institucional à disciplina, expressa por meio de uma carga horária reduzida e na insuficiência no processo de contratação qualificada de professores, canaliza sua convicção na importância do inglês para adotar práticas didáticas interativas e inovadoras, alinhadas ao perfil diversificado de seu corpo docente. Portanto, suas crenças funcionam como contraponto aos desafios estruturais, impulsionando-o a incluir na sua prática docente metodologias que visam a maior participação e engajamento dos alunos.

Paralelamente, a ação educativa da professora Maria é claramente influenciada por suas convicções relacionadas à necessidade de promover autonomia e motivação entre os estudantes. Frente aos desafios impostos por turmas volumosas e pela carência de recursos pedagógicos, ela busca transcender as limitações contextuais através da implementação de abordagens pedagógicas criativas e dinâmicas. Tais abordagens são projetadas não só para instigar o interesse e a participação ativa dos alunos na aprendizagem da língua inglesa, mas também para cultivar em suas práticas educacionais a capacidade de autoaprendizado e desenvolvimento independente.

Deste modo, fica patente que as crenças pessoais dos docentes têm uma correspondência direta com as estratégias adotadas, operando como vetores que modelam e influenciam as ações específicas empreendidas em prol do ensinar e aprender inglês na escola pública de Vargem Grande, MA.

3. De que maneira as crenças dos participantes podem impactar a motivação e autonomia dos alunos na escola pública de Vargem Grande, MA, no contexto do ensino e aprendizagem de ILF?

As crenças dos participantes exercem um impacto significativo na motivação e na autonomia dos alunos na escola pública de Vargem Grande, MA, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de ILF. Quando os professores acreditam fortemente na relevância do ensino do inglês, eles tendem a adotar métodos de ensino mais interativos e adaptados às necessidades dos alunos, o que, por sua vez, pode aumentar o interesse e o entusiasmo dos estudantes pelas aulas.

A implementação de práticas pedagógicas centradas no aluno e na interatividade contribui para a criação de um ambiente de aprendizado no qual os estudantes se sentem mais envolvidos e apoiados, fator este que pode amplificar sua motivação intrínseca. Além disso, quando os educadores nutrem o ideal de desenvolver a autonomia de aprendizagem, eles estão mais propensos a estabelecer

práticas de ensino que instigam os alunos a assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizado, promovendo habilidades necessárias para o aprendizado autodirigido.

Em um contexto educacional em que há obstáculos estruturais, como turmas numerosas e falta de recursos didáticos adequados, a presença de docentes com crenças fortalecedoras sobre a autonomia de aprendizagem e a motivação dos alunos pode criar uma dinâmica de sala de aula que compensa, em certa medida, essas limitações institucionais. Assim, a influência dessas crenças docentes transcende as práticas pedagógicas e alcança o núcleo motivacional e autônomo dos alunos, estimulando-os a perseguir uma jornada de aprendizado mais independente e engajada.

5.3 Limitações da pesquisa

Este estudo, como é típico em pesquisas, apresenta algumas limitações que devem ser consideradas ao avaliar e interpretar seus resultados. A principal delas é o viés que pode surgir quando o pesquisador interpreta os dados de maneira tendenciosa ou seleciona seletivamente as informações a serem incluídas no estudo. Por exemplo, o pesquisador pode inadvertidamente favorecer certas respostas ou pontos de vista que estão alinhados com suas próprias crenças ou hipóteses prévias, influenciando assim os resultados do estudo.

Além disso, as interações do pesquisador com os participantes durante as entrevistas podem afetar a forma como os dados são coletados e interpretados, introduzindo viés na análise.

Outra limitação deste estudo está relacionada à abordagem qualitativa adotada. As entrevistas foram a principal fonte de coleta de dados, e, embora tenham proporcionado insights valiosos sobre as crenças dos participantes, esse método pode estar sujeito a vieses de resposta e interpretação. Além disso, a pesquisa não abordou a fundo a experiência e a formação dos professores de inglês, o que poderia fornecer informações adicionais relevantes para a compreensão das crenças sobre o ensino de ILF. Portanto, futuras pesquisas poderiam abordar essas limitações, ampliando a amostra de participantes e incorporando uma variedade de métodos de coleta de dados.

5.4 Contribuições do estudo

Acreditamos que esse estudo contribui significativamente para a compreensão do impacto das crenças no contexto do ensino de ILF. Uma de suas principais contribuições reside na demonstração do importante papel que as crenças desempenham tanto para professores quanto para alunos. As crenças são identificadas como fatores que influenciam diretamente as atitudes e práticas em sala de aula, e esse entendimento permite aos educadores refletirem sobre como suas próprias crenças moldam a forma como abordam o ensino. (BARCELOS, 2007)

Além disso, este estudo enfatiza a necessidade de uma abordagem coletiva na ressignificação das crenças. A pesquisa destaca que, embora as crenças sejam construções individuais, elas são influenciadas pelo contexto sociocultural e pelas experiências de cada sujeito. Portanto, a promoção de mudanças eficazes requer um esforço conjunto da comunidade escolar, incluindo diretores, professores e alunos, para identificar e repensar crenças desfavoráveis que possam estar limitando o processo de ensino e aprendizagem da ILF. O estudo também aponta a importância de investimentos em infraestrutura nas escolas públicas, garantindo que os professores tenham acesso a recursos tecnológicos e materiais que possam melhorar suas práticas em sala de aula.

As conclusões deste estudo instam a comunidade escolar a refletir sobre as crenças e a mudança de atitudes no ensino de ILF, particularmente no contexto das escolas públicas. Além do mais, a pesquisa oferece uma oportunidade para o diálogo e a criação de ambientes de discussão, permitindo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem trabalhem juntos na busca de soluções para os desafios enfrentados no ensino de ILF, promovendo tanto a autonomia quanto a motivação dos alunos. Portanto, o estudo ressalta a importância das iniciativas individuais e coletivas na superação das crenças desfavoráveis e na transformação da educação de LE nas escolas públicas, contribuindo para que os alunos se tornem mais autônomos em seu aprendizado e motivados a desenvolver suas habilidades no ILF.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. Universidade Estadual de Campinas.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities**. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. doi: 10.14746/ssllt.2015.5.2.6
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, M.H. V. (org). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BENSON, Phil; VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Routledge, 1997.
- BENSON, Phil. **Teaching and Researching Autonomy**. 2nd ed. London: Routledge, 2001.
- BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. **Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions**. *TESL-EJ*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.
- BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518-versaotinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaotinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 maio. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 13. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 10 maio. 2023.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. **The essentials of a communicative curriculum in language teaching**. Applied Linguistics, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEWAELE, J. M.; DEWAELE, L. **Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher?** Birkbeck, University of London, UK; University of Chicago, USA, s.d.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. **Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective**, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.

FIORELLI, C. M. **Crenças de uma professora de inglês para fins específicos: um estudo sobre a tradução em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2017.

LITTLE, David; DAM, Leni; LEGENHAUSEN, Lienhard. **Language Learner Autonomy**. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2017. (Second Language Acquisition; 117).

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; MACLINTYRE, P. D. **An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?** Studies in Second Language Acquisition, v. 13, p. 57-72, 2017.

GOMES, J.; GALVÃO, A. **Educação escolar e democracia em tempos de “Escola sem partido”**. In: GALVÃO, A.; ZAIDAN, J.; WILBERTH, S. (Org.) Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2 ed., p.239-259, 2019.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

HORWITZ, E. K. **Surveying Students Beliefs about Language Learning**. In: WENDEN, A. L.; RUBIN, J. (Eds.). Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987. p. 119-129.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. Palgrave Macmillan, 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). População. Recuperado em 12 de dezembro de 2023, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>

LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2011.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: NICOLAIDES C. et al. (Orgs.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LEFFA, V.J. **A look at students' concepts of language learning**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.17, p.57-65, 1991.

LIMA, D. C. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. Diógenes Cândido de Lia (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LITTLE, D. **Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom**. Educação & Democracia, v. 13, n. 3, p. 105–126, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MARCCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais, definição e funcionalidade**. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R; Bezerra, M. A. Gêneros textuais & ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MERCER, S.; KOSTOULAS, A. (Eds.). **Language Teacher Psychology**. Multilingual Matters, 2018.

MICCOLI, L. **Faça a Diferença. Ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica**. 1ª edição. Parábola Editorial, São Paulo, 2016.

MICCOLI, L. **O ensino na escola pública pode funcionar desde que...** In: Lima, D. (Org.). Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

NGA, N. T. **Learner autonomy in language learning: Teachers' beliefs**. Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education, Queensland University of Technology, 2014.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. **Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and and school achievement**. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), Self

perception (pp. 239–265). Ablex Publishing, 2001.

PAJARES, M. F. **Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PIMENTEL, K. C. A. **Crenças dos professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da educação básica da cidade de Manaus/AM**. Dissertação de Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

PISETTA, C. B. T.; BAILER, C.; BARBOSA, I. V. **O aprendizado de língua inglesa em uma escola pública na voz de estudantes do Ensino Médio**. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 14, n. 29, p. 486-506.

RENANDYA, Willy A. **Motivation in the Language Classroom**. Adam Mickiewicz University, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Kalisz: SSSLT, 2015.

SHIBASAKI, S. S. **Crenças de alunos e professores e suas influências no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Letras - Cultura, Educação e Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2019.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. **Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na linguística aplicada**. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. **De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2022.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística Aplicada, Campinas, SP, 2005.

STURM, Luciane. **Investigação sobre crenças no contexto de formação de professores de língua estrangeira**. In: *Seminário Sobre Universidade e Formação Científica*, 1., 2016, Passo Fundo. *Anais [...]*. Passo Fundo: [s.n.], 2016. p. 1-10.

VALSECCHI, María Inés; BARBEITO, María Celina; PLACCI, Graciela (Eds.). **Beliefs in Foreign Language Learning. Listening to Teachers and Students' Voices: Research-based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Contexts**. 1a ed. Río Cuarto: UniRío Editora, 2021. (Vinculación y educación).

Wikipedia. (2023). Vargem Grande. Recuperado em 12 de dezembro de 2023, de https://pt.wikipedia.org/wiki/Vargem_Grande

YIN, R. K. **Planejamento e métodos** (2a ed.). Tradução: Daniel Grassi. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Cláudio Damacena, Doutor em Ciências Econômicas e Empresariais pela Universidade de Córdoba (Espanha), Professor e Pesquisador da Unisinos. Reimpressão, 2004.

APÊNDICE A

Declaração de liberação do local para coleta de dados

Escola Raulina de Sousa Silva (INEP 21063982)

Rua José Firmino Gomes S/N

Município de Vargem Grande

Estado do Maranhão

Eu, Cristiane Sousa Pontes, na qualidade de gestora geral da escola Raulina de Sousa Silva, por meio desta, declaro formalmente a liberação do local para coleta de dados ao pesquisador Francisco das Chagas Sousa Andrade, referente à sua pesquisa intitulada "Crenças de Docentes e Discentes: Autonomia e Motivação na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira". A pesquisa tem como objetivo investigar as percepções e opiniões dos docentes e discentes em relação à autonomia e motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A coleta de dados será realizada mediante aplicação de questionários, entrevistas e observação em sala de aula, de acordo com os procedimentos estabelecidos pelo pesquisador. A Escola Raulina de Sousa Silva apoia e incentiva iniciativas acadêmicas e reconhece a importância da pesquisa para o aprimoramento do ensino. Comprometemo-nos a colaborar com o pesquisador, fornecendo acesso às dependências da escola, bem como facilitando a comunicação com os professores e alunos envolvidos. Ressaltamos que todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes. A escola confia no rigor e na ética do pesquisador para conduzir o estudo de acordo com os princípios científicos e respeitando os direitos dos envolvidos. Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cristiane Sousa Pontes- Gestora Geral

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores

Título da pesquisa: Crenças de Docentes e Discentes: Autonomia e Motivação na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.

Investigador Responsável: Francisco das Chagas Sousa Andrade

Instituição: Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

Programa de Pós-graduação em Letras, do campus Bacabal (PGLB)

Endereço: Rua do Bom Fim, 20, Vargem Grande, MA

E-mail: sousandrad38@gmail.com

Telefone: (98) 985016345

Prezado Professor,

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “Crenças de Docentes e Discentes: Autonomia e Motivação na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira”. Este estudo faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado na Universidade Federal do Maranhão do Programa de Pós-graduação em Letras, do campus Bacabal (PGLB). Antes de decidir participar, é importante que você leia cuidadosamente as informações abaixo. Caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para entrar em contato com o pesquisador responsável.

Objetivos do estudo:

O objetivo deste estudo é investigar as crenças, percepções e experiências de professores em relação à autonomia e motivação dos alunos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Buscamos compreender como essas crenças podem influenciar o ensino e a aprendizagem do idioma.

Procedimentos do estudo:

Se você concordar em participar, será solicitado que responda a um questionário de pesquisa e participe de uma entrevista individual. O questionário

abordará questões relacionadas à sua formação acadêmica, experiência de ensino, crenças sobre a autonomia e motivação dos alunos no contexto do ensino de inglês. A entrevista será realizada em local previamente acordado e terá duração aproximada de uma hora.

Confidencialidade e anonimato:

As informações coletadas neste estudo serão tratadas com estrita confidencialidade. Todas as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e não serão divulgadas a terceiros sem o seu consentimento prévio. Os dados serão analisados de forma agregada, garantindo o anonimato dos participantes. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Armazenamento dos dados:

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Voluntariedade e direito de desistência:

Sua participação neste estudo é voluntária. Você tem o direito de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou consequência negativa. Caso decida não participar ou opte por sair do estudo, seus dados serão excluídos e não serão utilizados na análise dos resultados.

Ao concordar em participar deste estudo, você confirma que leu e compreendeu as informações fornecidas neste documento e concorda voluntariamente em participar. Você tem o direito de receber uma cópia deste TCLE para sua própria referência.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Data: _____

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: _____

APÊNDICE C

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Alunos menores de idade

Título do Projeto: Crenças de Docentes e Discentes: Autonomia e Motivação na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira

Investigador Responsável: Francisco das Chagas Sousa Andrade

Instituição: Universidade Federal do Maranhão - Campus Bacabal

Endereço: Rua do Bom Fim, 20, Vargem Grande, MA

E-mail: sousandrad38@gmail.com

Telefone: (98) 985016345

Prezado (a) Pai, Mãe ou Responsável Legal,

Este documento tem como objetivo fornecer informações sobre a pesquisa intitulada “Crenças de Docentes e Discentes: Autonomia e Motivação na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira” e obter o seu consentimento para a participação de seu filho (a) menor de idade neste estudo.

Objetivos do estudo:

O objetivo deste estudo é investigar as crenças, percepções e experiências de alunos menores de idade em relação à autonomia e motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Buscamos compreender como essas crenças podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem do idioma.

Procedimentos do estudo:

Caso você concorde com a participação de seu filho(a) neste estudo, ele(a) será convidado(a) a responder a um questionário de pesquisa e poderá participar de atividades relacionadas ao tema. Os dados coletados serão tratados de forma anônima e confidencial.

Confidencialidade e anonimato:

Todas as informações obtidas neste estudo serão tratadas com estrita

confidencialidade. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e não serão divulgados a terceiros sem o consentimento prévio. O anonimato de seu filho (a) será preservado e os resultados serão apresentados de forma agregada.

Voluntariedade e direito de desistência:

A participação de seu filho (a) neste estudo é voluntária. Vocês têm o direito de recusar-se a participar ou de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência negativa. Caso decidam não participar ou optem por sair do estudo, os dados coletados serão excluídos e não serão utilizados na análise dos resultados.

Contato:

Em caso de dúvidas ou preocupações, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável pelos dados de contato fornecidos no início deste documento.

Ao assinar este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, você confirma que leu e compreendeu as informações fornecidas e concorda voluntariamente com a participação de seu filho (a) neste estudo. Vocês têm o direito de receber uma cópia deste TCLE para sua própria referência.

Agradecemos por considerar a participação de seu filho (a) neste estudo. Por favor, lembre-se de manter uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua própria referência. Se tiver alguma dúvida ou precisar de esclarecimentos adicionais, sinta-se à vontade para entrar em contato com o pesquisador responsável.

Por favor, assine e forneça as informações solicitadas acima para indicar seu consentimento para a participação de seu filho (a) neste estudo.

Nome do Aluno: _____

Data de Nascimento: _____

Nome do Pai/Mãe/Responsável Legal: _____

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável Legal: _____

Data: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: _____