

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA

MOTIVAÇÕES E EMOÇÕES DE ALUNOS DE INGLÊS DO PROEJA

São Leopoldo

2020

MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA

MOTIVAÇÕES E EMOÇÕES DE ALUNOS DE INGLÊS DO PROEJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2020

S729m Souza, Manuela da Silva Alencar de.
Motivações e emoções de alunos de inglês do PROEJA
/ Manuela da Silva Alencar de Souza. – 2020.
111 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2020.

“Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima”.

1. Motivação na educação. 2. Programa Nacional de
Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
(Brasil). 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDU 81

MANUELA DA SILVA ALENCAR DE SOUZA

"MOTIVAÇÕES E EMOÇÕES DE ALUNOS DE INGLÊS DO PROEJA"

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

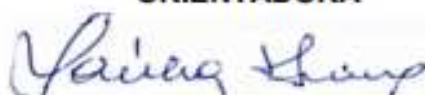
APROVADA EM 27 DE MARÇO DE 2020.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. LUCIANE STURM - UPF
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

Aos meus pais, Manoel e Elini,
e ao meu esposo, Josias.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, fonte de toda sabedoria e amor. Tua bondade e misericórdia têm me sustentado todos os dias. Sem ti, eu nada posso fazer.

À **Profa. Dra. Marília dos Santos Lima**, minha querida orientadora, pela generosidade em aceitar me dirigir, por todas as contribuições a cada criteriosa leitura e pelas incontáveis palavras de motivação e carinho a cada encontro. Obrigada por acreditar em mim e por me incentivar nesta caminhada. Deus te colocou no meu caminho!

Ao **Prof. Dr. Anderson Bertoldi**, por gentilmente ter mediado o encontro entre mim e a Professora Marília. Meu muito obrigada.

Aos **Professores Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira, Dra. Elizabete Andrade Longaray e Dra. Luciane Sturm**, que aceitaram o convite para ler este trabalho. Obrigada pelas contribuições valiosas na Banca de Qualificação e na Banca Examinadora. Elas foram essenciais para que este trabalho fosse concluído com êxito.

À **Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza**, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo incentivo constante.

Ao **Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA)**, pela excelência do ensino e pela disponibilidade na orientação dos trabalhos.

À **Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, pela concessão da Bolsa do Fundo Padre Theobaldo Frantz de Formação Docente, sem a qual eu não teria conseguido cursar o Mestrado.

Ao **Instituto Federal Sul-rio-grandense**, pela concessão de Apoio Financeiro à Realização de Curso de Qualificação que possibilitou minha permanência.

Aos **alunos participantes** desta pesquisa. Obrigada por contribuírem para que outros pesquisadores possam compreender melhor o universo PROEJA e para que outros alunos tenham suas vozes ouvidas através das suas.

Aos **colegas do PPGLA**, pelas conversas, parceria nos trabalhos e, em especial, agradeço à **Mariana Backes Nunes e Clarissa de Menezes Amariz**, pela amizade, paciência e pelo incentivo.

Aos **meus pais, Manoel e Elini**, que amo imensamente e com quem aprendi o significado de família. Pelo amor incondicional, por seus esforços e suas orações, por sempre me incentivarem a continuar estudando.

Aos **meus irmãos, Éricka, Gustavo e Lucas**, por me ouvirem a qualquer hora e por me amarem em qualquer situação. Eu os amo muito.

Ao **meu amado esposo, Josias**. Obrigada por tua paciência, teu apoio e por suportar minhas inúmeras ausências. Eu te amo!

“Se eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, mas não tivesse amor, seria
como um sino que ressoa ou címbalo que retine.”

(1 Coríntios 13,1. In: BÍBLIA. Português, 2016, p. 1463).

RESUMO

A motivação na aprendizagem de língua estrangeira (LE) é compreendida, segundo Dörnyei (1998b), como a força inicial que conduz o indivíduo a decidir aprender um idioma e também como a que o manterá engajado e comprometido com seu processo de aprendizagem. Uma vez que a teoria sociocultural é uma teoria da mente e que a linguagem faz parte das funções mentais superiores, o processo autorregulatório pelo qual passa o aprendiz adulto, a mediação, a colaboração entre pares, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o andamento como oferta de assistência ao indivíduo em processo de aprendizagem na ZDP são conceitos centrais neste estudo. A emoção, por sua vez, é um elemento difícil de ser mensurado e, por estar presente na sala de aula de LE, pode ocasionar efeitos positivos ou negativos na motivação para a aprendizagem de LE. Diante disso, esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de narrativas de um grupo de seis aprendizes de inglês do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A pesquisa é qualitativa e interpretativa, já que utilizou as narrativas como base para a geração e análise dos dados. A pesquisa se deu em um Instituto Federal no Sul do Brasil. Dentre os conceitos da Teoria Sociocultural, o processo autorregulatório, neste estudo, apresentou-se na narrativa de quatro participantes, enquanto a mediação e o andamento se apresentaram como elementos indissociáveis no processo de aprendizagem de inglês. As emoções relatadas pelos alunos de inglês do PROEJA foram *a ansiedade, a insegurança, a timidez ou inibição, a satisfação e a confiança* (e autoconfiança). Observou-se que as emoções negativas – *ansiedade, insegurança, inibição ou timidez* – estão relacionadas, predominantemente, com a questão do falar uma LE. A emoção negativa *ansiedade* pode causar efeitos negativos na motivação em sala de aula, porém a *insegurança* e a *inibição* podem causar tanto efeitos positivos, como consciência da aprendizagem da língua, quanto negativos, como pouca participação em sala de aula e ambiente desfavorável à aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria Sociocultural. Motivação. Emoções. Inglês como Língua Estrangeira. PROEJA.

ABSTRACT

According to Dörnyei (1998b), motivation to learn a foreign language (FL) is understood as the initial force which leads an individual to decide to learn a language; it is also the force which will maintain an individual's engagement and commitment to his/her learning process. Given that Sociocultural Theory is a theory of mind, and that language is part of the higher functions, central concepts in this study are the self-regulatory process adult learners go through, in addition to mediation, peer collaboration, the Zone of Proximal Development (ZPD) and scaffolding, which means offering assistance to the individual in the learning process at the ZPD. Emotion is a difficult element to measure and, being a recurrent variable in the FL classroom, might bring about either positive or negative effects on the motivation for learning the FL. Therefore, this research comprises an inquiry into the narratives of a group of six English students from the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (National Program for the Integration between Professional and Basic Education for Young people and Adults). The research is qualitative and interpretative because it used narratives as the basis for data generation and analysis. It was developed at Instituto Federal in the south of Brazil. Among the concepts of the Sociocultural Theory, the self-regulatory process, in this study, appears in four participants' narratives, while mediation and scaffolding are seen as inseparable elements in the English learning process. The emotions reported by this group of PROEJA English students were *anxiety, insecurity, shyness or inhibition, satisfaction and confidence (and self-confidence)*. Negative emotions – *anxiety, insecurity, inhibition or shyness* – are predominantly related to speaking a FL. The negative emotion *anxiety* might cause negative effects in classroom motivation, but *insecurity* and *inhibition* might bring about either positive effects – such as language learning awareness – or negative ones – such as lower participation in the classroom and an unfavorable learning environment.

Keywords: Sociocultural Theory. Motivation. Emotions. English as a Foreign Language. PROEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema de Componentes Motivacionais para o Aprendizado de LE...33	
Quadro 2 – Retrospectiva de Estudos sobre Motivação na Aprendizagem de LE/L2.	37
Quadro 3 – Efeitos de Experiências Emocionais na Motivação da Aprendizagem de Língua.	46
Quadro 4 - Retrospectiva de Estudos sobre Variáveis Afetivas na Aprendizagem de LE/L2.....	49
Quadro 5 - Perfil dos Participantes.....	57
Quadro 6 - Componentes Motivacionais, Emoções e Efeitos das Emoções de Alunos de Inglês do PROEJA	92

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Sociocultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PROEJA	16
3 PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL, MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO	19
3.1 Princípios da Teoria Sociocultural	19
3.2 A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	25
3.3 As emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras e seus efeitos na motivação para a aprendizagem	39
4 COMO SE CARACTERIZAM AS NARRATIVAS?	50
5 QUESTÕES METODOLÓGICAS	54
5.1 A instituição de ensino	54
5.2 Os instrumentos e os procedimentos	55
5.3 Os participantes	56
5.4 As categorias de análise.....	58
6 A ANÁLISE DOS DADOS	59
6.1 Princípios da Teoria Sociocultural na sala de aula de LI do PROEJA.....	60
6.2 Componentes motivacionais de alunos do PROEJA para aprendizagem de LI	67
6.2.1 Componente motivacional no nível linguístico.....	67
6.2.2 Componente motivacional no nível do aprendiz.....	72
6.2.3 Componente motivacional no nível da situação de aprendizagem.....	73
6.3 Emoções dos aprendizes do PROEJA: efeitos na motivação para a aprendizagem de LI	74
6.3.1 Insegurança, inibição e ansiedade: efeitos na motivação para a aprendizagem de LI	75
6.3.2 Confiança e satisfação: efeitos na motivação para a aprendizagem de LI.....	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	105
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: TCLE	106
APÊNDICE C – 1º MOMENTO: ENTREVISTA	107

APÊNDICE D – 2º MOMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	108
APÊNDICE E – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	109
ANEXO A – DÖRNYEI.....	110
ANEXO B – LÓPEZ E AGUILAR	111

1 INTRODUÇÃO

As emoções são elementos internos difíceis de serem percebidos e expressos, e observar sua relação com a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)¹ é algo delicado e que pressupõe respeito aos estilos de aprendizagem dos educandos. Vygotsky (1999) já afirmava que, na esfera das emoções, onde sensação e afeto predominam, nem a compreensão nem a comunicação real é possível, mas apenas o contágio afetivo. Diante disso, nos alinhamos às abordagens sociais da psicologia que tratam as **emoções** como eventos diretamente relacionados às experiências do indivíduo inserido nas práticas sociais inerentes à atividade humana.

O contexto investigativo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (BRASIL, 2009), ainda tem sido um território de desafios. Assim como a Educação de Jovens e Adultos - EJA necessita de um olhar específico sobre o currículo e sobre as demandas sociais, culturais, econômicas e políticas que envolvem o seu público-alvo, também o PROEJA, por estar inserido na mesma modalidade, precisa de adaptações curriculares que passem pelo respeito ao aprendiz, pela valorização de suas histórias de aprendizagem e pela preocupação de formar um cidadão para o mundo do trabalho.

O objetivo deste estudo, portanto, é investigar, por meio do método narrativo, nas histórias de aprendizagem de inglês de alunos do PROEJA, a motivação para a aprendizagem do idioma em curso técnico, além de verificar se emoção e motivação se relacionam nesse contexto. Para isso, pretende-se responder às seguintes questões de pesquisa: 1) O que revelam as narrativas de alunos do PROEJA enquanto aprendizes de inglês como língua estrangeira?; 2) Quais emoções estão presentes nas narrativas de aprendizes de inglês do PROEJA?; e 3) De que modo as emoções dos aprendizes se relacionam com a motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira?

¹ Para fins de esclarecimento terminológico e respeitando os diferentes contextos de aprendizagem de línguas, neste estudo, o termo *língua estrangeira (LE)* é entendido como aquela língua aprendida em um contexto onde ela não é a língua materna; o termo *segunda língua (L2)* é entendido como aquela aprendida por um estrangeiro onde ela é usada como língua materna. Essa terminologia está de acordo com Lightbown e Spada (2013).

Os princípios teóricos que nortearão esta pesquisa são de cunho sociocultural, que evidenciam “que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam formas de pensamento superiores, unicamente humanas”. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.460). Portanto, o referencial teórico do presente estudo compreende, primeiramente, os conceitos centrais da Teoria Sociocultural (TSC), como *Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* (LANTOLF; THORNE, 2009), *processo autorregulatório* (LIMA; PINHO, 2015), *mediação* (LANTOLF; THORNE, 2009), *andamento* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), *colaboração* (LANTOLF; THORNE, 2009), e *conceitos cotidianos e conceitos científicos*. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014).

Além da Teoria Sociocultural, apresentaremos estudos relativos às variáveis afetivas que pesquisadores têm encontrado em narrativas de alunos e professores em sala de aula de LE ou segunda língua (L2). Para este estudo, mais especificamente, consideraremos os efeitos positivos e negativos das emoções para a motivação na aprendizagem de LE, segundo as categorias de López e Aguilar (2013).

Sendo uma das características individuais dos aprendizes, a motivação fará parte do aporte teórico desta pesquisa. Segundo Lightbown e Spada (2013), a motivação em aprendizagem de L2 ou LE é um fenômeno complexo, e há dois fatores que a definem: 1) as necessidades comunicativas do aprendiz e 2) sua atitude em relação à comunidade de L2. Segundo as autoras, há trabalhos recentes que tendem a conceituar a motivação como uma característica estável do aprendiz, enquanto outros enfatizam a natureza dinâmica da motivação.

Lima e Marques (2015, p. 227) defendem que “elementos de ordem psicológica também atuam como variáveis no processo de ensino/aprendizagem de línguas, tais como identidade, personalidade, motivação e crenças”. Ainda, com base em Lightbown e Spada (2013), Lima e Marques (2015, p. 228) esclarecem que

[...] inúmeros pesquisadores estão interessados em descobrir se variáveis, como motivação, afetam o aprendizado de línguas. Eles buscam esclarecer se há de fato uma correlação estatística entre motivação e proficiência linguística. As autoras alertam que, embora possa haver alguma correlação entre estes elementos, é preciso ter cuidado para não chegar a um raciocínio lógico de causa e consequência entre eles. [...] Assim, talvez a motivação não seja a razão do êxito na proficiência linguística, ou talvez não seja o único fator a ser considerado.

Conhecer essas possibilidades de estudos sobre motivação reforça a importância de que estudos nessa área são importantes à medida que avançam para um olhar mais individualizado do aluno como ser social, como protagonista do seu aprendizado; como também apontam para a reflexão crítica, por parte de nós docentes, sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerando as personalidades de nossos educandos, visto que ignorá-las pode interferir no sucesso da aprendizagem. Assim, neste trabalho, apresentaremos alguns estudos de pesquisadores que já têm se debruçado sobre este assunto, mas, principalmente, sobre os estudos de **motivação** de Dörnyei (1994a, 1998b), aos quais nos alinhamos, que defendem que a **motivação** fornece o primeiro ímpeto que conduz alguém à aprendizagem de uma L2 e ela mesma é a força que fará o aprendiz permanecer aprendendo durante o longo processo de aprendizagem.

As narrativas, importante tópico da pesquisa, farão parte do arcabouço teórico e da metodologia deste trabalho. A escolha por esse método baseia-se na crescente aceitação dos resultados das pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Segundo Barkhuizen (2013), *o estudo da narrativa* (enquanto forma) e da *investigação narrativa* (enquanto método, particularmente influenciado por trabalhos na educação em geral) tornaram-se legítimas abordagens para a realização de pesquisas em LA. Também para Barcelos (2008), as narrativas são um excelente método de capturar a essência da experiência humana. Clandinin e Connely (2000) acreditam que as narrativas se apresentam como fenômeno que está sendo estudado e como método de estudo. Assim, nos propomos a observar, nesta pesquisa, as narrativas de alunos de inglês sobre suas emoções em sala de aula e suas lembranças de trajetória escolar. Dessa forma, acreditamos que, a partir de tais reflexões, poderemos ter acesso às suas experiências como aprendizes do idioma de modo a contribuir com o avanço das pesquisas sobre a dimensão afetiva de estudantes de inglês como LE.

Assim, foram desenvolvidos sete capítulos: o primeiro contém a presente introdução; o segundo capítulo apresentará o contexto do PROEJA; no terceiro capítulo, abordaremos os princípios da Teoria Sociocultural e os estudos sobre a motivação e as emoções na aprendizagem de LE; no quarto capítulo, caracterizaremos as narrativas para o contexto da presente pesquisa; no quinto capítulo, serão apresentadas as questões metodológicas da pesquisa; por sua vez, o sexto capítulo tratará da análise dos dados e o sétimo, das considerações finais sobre os resultados observados.

2 O PROEJA

A educação pública brasileira enfrenta, há muito tempo, um descompasso entre abrangência de oferta de ensino, condições para permanência e êxito dos estudantes, qualidade de ensino, qualificação e formação continuada de professores e estrutura física das instituições. Além desses fatores, questões socioculturais e econômicas favorecem o afastamento de determinados grupos de estudantes da educação básica por todo o país. Para isso, a Educação de Jovens e Adultos – EJA - foi concebida como um mecanismo de reparação com o objetivo de possibilitar o retorno aos estudos por parte desses jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada ou que não tiveram condições de permanência. Como afirma o Documento Base do PROEJA,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2009, p. 11).

Assim, o Documento Base (BRASIL, 2009) prevê que seja fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, pois defende que é possível que tais políticas possam contribuir para a integração social e a inserção no mercado de trabalho desse grupo de indivíduos excluídos do direito de concluir a educação básica, proporcionando-lhes uma formação profissional de qualidade. Portanto, esse é o objetivo central desse documento base – estabelecer “uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio”. (BRASIL, 2009, p. 33).

O Documento Base de 2009 trouxe informações que mostraram a necessidade de dirigir um olhar mais justo para o público da EJA. Até aquele momento, a EJA, no nível médio, ainda era pouco ofertada e menos ainda na Rede Federal, considerado o local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. Assim, “o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência

na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA”. (BRASIL, 2009, p. 34).

No que concerne às concepções de uma política educacional de direito, o Documento Base (BRASIL, 2009) preconiza que duas são de fundamental importância. A primeira é a de que não se deve perpetuar a dualidade estrutural *cultura geral versus cultura técnica*, pois a mesma favorece a diferença de oferta de educação, sendo a mais academicista voltada para as classes socioeconomicamente privilegiadas e a educação profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora. A outra concepção é a de que a EJA deve ser concebida como um campo de conhecimento específico, e isso implica não só reconhecer e investigar as necessidades de aprendizagem desses estudantes, seus conhecimentos prévios e de que maneira relacionam esse conhecimento ao que é apresentado na escola, como também investigar o papel do professor de EJA. (BRASIL, 2009). Desse modo, o documento sugere que o ambiente de aprendizagem nesse molde possa ocorrer em “fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional” (BRASIL, 2009. p.36), lidando com o enfrentamento de estigmas e preconceitos que esses estudantes sofrem no esforço de retornar aos estudos. (BRASIL, 2009). O documento preconiza, portanto, que é necessário “estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA”, tornando-se imprescindível que o currículo seja integrado “entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional”. (BRASIL, 2009, p. 41). Logo, para que isso seja possível, é necessário observar o Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que diz:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
II- a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III – a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006).

Ainda, a Organização Curricular para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio determina o seguinte:

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar: [...] os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, [...] vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão. (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) na educação básica da escola pública tem avançado em diversas linhas de pesquisa, todavia, as investigações dentro do contexto da educação profissional de jovens e adultos – PROEJA - ainda precisam avançar. Sabe-se que o público da EJA se diferencia do público do ensino regular por fatores diversos: idade avançada, jornada de trabalho durante o dia, entre outros. O documento que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – preconiza que

[...] a organização curricular não está dada a priori. (...) considera-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA - abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. (BRASIL, 2009, p. 48).

É a busca por compreender como se dá a ressignificação da aprendizagem de LE por parte do aprendiz de Inglês do PROEJA que motiva a presente pesquisa. Trata-se de delinear sua trajetória de aprendizagem de LE a partir de suas narrativas. Assim, reapresento as questões de pesquisa deste estudo: o que revelam as narrativas de alunos do PROEJA enquanto aprendizes de inglês como língua estrangeira? Quais emoções estão presentes nas narrativas de aprendizes de inglês no PROEJA? De que modo as emoções dos aprendizes se relacionam com a motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira?

3 PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL, MOTIVAÇÃO E EMOÇÃO

Neste estudo, o arcabouço teórico será apresentado visando à compreensão do contexto de pesquisa e considerando os participantes como protagonistas, pois, ao conhecer as histórias desses aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE), esperamos contribuir para os estudos sobre a dimensão afetiva dos estudantes. Portanto, a seguir, abordaremos os princípios da Teoria Sociocultural, estudos sobre a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras e estudos sobre as emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.1 Princípios da Teoria Sociocultural

Antes de apresentar a Teoria Sociocultural, é importante dizer que o constante crescimento de trabalhos nessa área pode ser originário do atual status da Linguística Aplicada dentro das ciências humanas. A Linguística Aplicada, hoje, vem se consolidando e ocupando espaços na sociedade, em âmbito nacional e internacional. Segundo Celani (1998, p.133),

[...] a Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina.

Assim, a Teoria Sociocultural procura responder a tais preocupações, ligada a diversos fatores extralinguísticos, e isso não quer dizer que ela estude apenas aspectos sociais e culturais dos indivíduos, “mas é, antes de tudo, uma teoria da mente, que ‘reconhece o papel central que as relações sociais e os artefatos culturalmente construídos desempenham na organização das formas de pensamento unicamente humanas’” (LANTOLF, 2004, p.30-1; LANTOLF; THORNE, 2009, p.1). Dito isso, é imprescindível considerarmos as contribuições de Vygotsky para a área das ciências humanas e, em específico, para a LA. Passaremos a abordar, a partir de agora, os conceitos-chave da Teoria Sociocultural, os quais servirão de alicerces para a presente pesquisa.

Os pressupostos da Teoria Sociocultural foram sistematizados por Lev Semenovich Vygotsky e seus colaboradores Alexander Luria e Alexiei Nikolaevich

Leontiev, entre 1925 e 1934 (PESSÔA, 2018), que a estabelecem como a teoria do desenvolvimento das funções mentais superiores (LANTOLF; THORNE, 2009).

Por meio de estudos recentes, a teoria tornou-se mais abrangente e compreende o desenvolvimento humano como o resultado da participação do indivíduo em práticas sociais, mediada por instrumentos diversos, e realizada em contextos socioculturais (WERTSCH, 1985, 2007; COLE, 1996; KOZULIN, 2002, 2003; DANIELS, 2002, 2015 apud PESSÔA, 2018, p.20).

Lantolf e Thorne (2009, p. 4) defendem que,

[...] pelo fato da Teoria Sociocultural ser uma teoria de desenvolvimento da mente mediado por artefatos, ela se torna mais compatível com teorias da linguagem, as quais se comprometem mais com a comunicação, com a cognição e com o significado do que com as teorias de posicionamentos formalistas que privilegiam a estrutura.¹

Dessa forma, compreendemos que a Teoria Sociocultural é um leque que abrange diferentes variáveis implicadas na aquisição da linguagem humana, pois considera o indivíduo como um ser que age em seu mundo interno (psicológico) e no mundo externo, ou seja, em práticas sociais. Prawat (1999) acrescenta ainda que, para Vygotsky, a chave que une o pensamento à atividade comunicativa reside na dupla função do signo, o qual aponta simultaneamente para duas direções – externamente, como uma unidade de interação social (ou seja, uma unidade de comportamento), e internamente, como uma unidade de pensamento (ou seja, como uma unidade da mente).

A compreensão dessa dualidade implica em considerarmos a linguagem em duas dimensões, interna e externa. Tais dimensões não podem ser compreendidas separadamente, pois são inerentes ao ser humano. Como abordado por Lima e Pires (2014, p. 297),

Na visão da teoria sociocultural, os artefatos compreendem a atividade humana e todos seus componentes, tais como aspectos materiais ou conceituais. Dentre esses artefatos, a linguagem se faz presente (COLE, 1996 apud LIMA E COSTA, 2010). A partir dela, o significado é construído colaborativamente e só então é internalizado pelos sujeitos interagentes, isto é, parte de um movimento interpsicológico (externo) para um movimento intrapsicológico (interno).

¹ No original: “[...] because SCT is a theory of mediated mental development, it is most compatible with theories of language that focus on communication, cognition, and meaning rather than on formalist positions that privilege structure.”

Portanto, o processo de aquisição da linguagem humana e sua realização nas práticas sociais se dá através desses aspectos materiais e conceituais, também chamados de artefatos, que exercem o papel mediador entre o indivíduo e o social. Ou seja, a linguagem humana carrega consigo não apenas signos, mas todos os artefatos que a tornam compreensível, sejam eles no mundo material - a escrita, o livro, o computador, o interlocutor -, ou no mundo conceitual - o pensamento, a motivação, as emoções, por exemplo.

Numa abordagem dialética, Vygotsky estabeleceu a distinção entre funções elementares e funções superiores da mente baseado nos critérios de Wertsch (1985). Enquanto as funções elementares são fortemente influenciadas por circunstâncias do meio ambiente, as funções superiores culturalmente organizadas estão sob o controle voluntário (ou seja, autorregulação) do indivíduo. Nas funções elementares estão, por exemplo, nossas reações mecânicas aos estímulos do dia a dia, exemplificadas pelo simples ato de proteger-nos de um objeto quando é arremessado de forma inesperada em nossa direção. Contudo, quando o professor pede que prestemos atenção a uma desinência de determinado verbo durante uma aula de língua, voluntariamente nos focamos - ou não - apenas naquelas características do verbo em questão (LANTOLF; THORNE, 2009, p. 27).

Dessa forma, deve-se considerar o fato de que o aprendiz adulto de LE escolheu ou precisou aprender o idioma. No presente estudo, todos os participantes precisaram continuar ou iniciar a aprendizagem da língua inglesa (LI), o que remete à concentração em aula, ao uso da memória, ou seja, à autorregulação, para atingir o objetivo de aprender. Lima e Pinho (2015, p. 183), partindo da perspectiva sociocultural, consideram que “a aprendizagem é um **processo autorregulatório**, dinâmico e complexo, construído por cada indivíduo através de experiências de interação e a partir de sua formação sócio-histórica e cultural.” Com base em Vygotsky (1978), Lima e Pinho (2015, p. 183) acreditam que o **processo autorregulatório** é aquele “pelo qual o indivíduo em formação passa até alcançar um comportamento independente diante da resolução de uma tarefa”.

A seguir, falaremos de **mediação, colaboração, andamento, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceitos cotidianos e científicos**, isto é, princípios centrais para a Teoria Sociocultural.

Como apontam Lantolf e Thorne (2009), **mediação** é o conceito central da Teoria Sociocultural. Segundo os autores, a principal afirmação de Vygotsky é a de

que as formas superiores da atividade da mente humana são mediadas por meios auxiliares constituídos culturalmente.

Sobre **mediação**, Pessoa (2018, p. 26) também esclarece que

A mediação é construto basilar da TSC a partir do princípio de que nosso contato com o mundo, físico ou psicológico, é indireto ou mediado. (LANTOLF, 2000; 2006; WERTSCH, 2007). De acordo com Oliveira (2010, p. 26), “a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Por ser **mediada**, a linguagem humana se estabelece por meio da constante convivência entre os fatores do mundo físico e psicológico. Lantolf e Thorne (2009) esclarecem que o entrelaçamento entre nossas heranças culturais e biológicas fazem surgir as funções mentais superiores – ou seja, funções como memória, atenção, pensamento racional, emoção, aprendizagem e desenvolvimento estão todas sob o controle voluntário e intencional do indivíduo.

Sobre as funções mentais superiores, Pessoa (2018, p. 28), ao concordar com Vygotsky (1978), afirma que

[...] a utilização dos instrumentos psicológicos auxilia o ser humano na solução de um determinado problema psicológico, como lembrar, memorizar, comparar, informar, entre outros. Os instrumentos psicológicos ou simbólicos orientam-se para o mundo mental e direcionam-se ao controle das funções psicológicas, tanto as do próprio indivíduo, quanto as de outras pessoas.

Segundo a autora, a língua é um dos instrumentos psicológicos citados por Vygotsky (1930 apud PESSÔA, 2018). A **mediação**, portanto, está presente nas manifestações inter e intrapsicológicas do ser humano. Sendo o uso da linguagem uma forma mental superior, a aprendizagem de LE para o aprendiz adulto faz emergir muitas funções, como a memória, a atenção, o pensamento racional, a emoção. O controle voluntário – ou autorregulação – dessas funções superiores e o engajamento do aprendiz nas atividades colaborativas – interação – em sala de aula de inglês como LE, poderão influenciar o sucesso ou o fracasso da aprendizagem.

Vygotsky também falou sobre a importância da **colaboração** para o desenvolvimento humano. Ele afirmou que o desenvolvimento humano é o produto de um sistema muito maior do que apenas do sistema individual de uma pessoa; especificamente, ele é constituído por sistemas de conexões e relações sociais, de formas coletivas de comportamento e cooperação social (LANTOLF; THORNE, 2009).

Lima (2011), em seu artigo sobre tarefas colaborativas em ocasiões de aprendizagem de LE, esclarece que a língua é vista como um meio de mediação na atividade mental, e é por este ponto de vista que, segundo ela, a língua também é um processo mediado, o qual depende de processos compartilhados (interação face a face) e que podem envolver, conjuntamente, resolução de problemas e negociação. Por isso, Lima (2011) adota a ideia de Hall (2001) de que a habilidade para participar como um membro competente de uma comunidade de prática de uma língua é aprendida através do engajamento constante em atividades com membros competentes deste grupo.

Assim, a colaboração, no contexto da presente pesquisa, é considerada uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de aprendizes adultos de inglês como LE, pois é a junção dos saberes compartilhados e o engajamento na realização de tarefas em sala de aula que possibilitarão o aprendizado e o desenvolvimento eficaz na LE.

Sendo outro conceito central da Teoria Sociocultural, **andaimento** (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) é definido como uma forma de ajudar o aluno a desempenhar uma tarefa. Com base em Rogoff (1995) e Johnson (2009a), Vieira-Abrahão (2012) apresenta o conceito de **andaimes**, que sugere a existência de três formas de mediação humana. A primeira é a aprendizagem; a segunda é a participação guiada; e a terceira, a apropriação. Rogoff (1995) acredita que, no interior dessas três formas de mediação, “existe a mediação estratégica, mais conhecida por **andaimes**, os quais são vistos na teoria sociocultural vygotskyana como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 465).

Vieira-Abrahão (2012) assevera que o **andaime** deve estar atrelado ao que o aluno consegue desempenhar com assistência cognitiva, apresentada a ele no momento oportuno e retirada de igual modo, na **Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**. Portanto, é na oferta de auxílio por parte do professor ou por parte de um aprendiz mais proficiente a um aprendiz menos proficiente que se realiza o **andaimento**.

O conceito vygotskyano de **ZDP** tem contribuído tanto para as pesquisas na área da educação como para muitos estudos na área da LA e, especialmente, para as abordagens de ensino-aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira.

Vieira-Abraão (2012, p. 465) explica o conceito que Vygotsky (1978) estabeleceu sobre a ZDP,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes [...].

Essa distância não é de fácil identificação. Como Vieira-Abraão (2012) esclarece, a **ZDP**, por vezes, é compreendida como um espaço metafórico. Concebida como tal, exige o olhar atento do professor em relação ao aprendiz e a constante avaliação sobre o que o aluno já consegue realizar sozinho e o que ele está prestes a alcançar na etapa seguinte. Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem, a **ZDP** exige do professor um movimento contínuo de reflexão – ação – reflexão e, do aprendiz, o engajamento, a motivação que propicie sua participação de maneira eficiente, ou seja, de forma colaborativa com o colega e com o professor.

Para que compreendamos esta pesquisa pela perspectiva sociocultural, tomaremos mais dois conceitos de Vygotsky relacionados ao objeto deste estudo: os **conceitos cotidianos** e os **conceitos científicos**. Vieira-Abraão (2014), citando Vygotsky, acredita que os **conceitos cotidianos** estão intimamente ligados a ações concretas em contextos sociais específicos. Eles fazem parte de um conhecimento que se adquire através da experiência. Já os **conceitos científicos**, segundo a autora, resultam de investigações científicas. Com base em Friedrich (2012), Vieira-Abraão (2014) acredita que se os **conceitos cotidianos** são formados pela experiência, ou seja, pela relação direta com a vida, eles poderiam indicar um baixo nível de abstração, porém os **conceitos científicos** se apoiam nos **conceitos cotidianos**, pois não poderiam existir sem estes. Segundo Vieira-Abraão (2014), a construção de **conceitos científicos** não anula os **conceitos cotidianos**. Dessa forma, os **conceitos cotidianos** trazidos pelo aprendiz de LI como LE para a sala de aula não podem ser inferiorizados nem descartados pelo professor. A importância dada ao conceito cotidiano do aluno a respeito do idioma poderá trazer informações preciosas ao professor sobre a motivação para a aprendizagem da LE. Tais informações poderiam se tornar a base para a futura instrução e apresentação dos conceitos científicos os quais o aluno não teve acesso previamente. É nesse sentido que os conceitos cotidianos do aluno, neste trabalho, são de grande relevância para a compreensão dos aspectos que podem levar o aprendiz de inglês do PROEJA a

continuar motivado para aprender o idioma, ou seja, continuar motivado para, através da instrução formal, transformar seus conceitos cotidianos em conceitos científicos.

3.2 A motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras

Acredita-se que as chances de aprender uma LE aumentam quando se inicia na infância. Segundo Lightbown e Spada (2013), tal crença é verdadeira e estudos comprovam que crianças são quase sempre bem-sucedidas na aprendizagem de uma ou mais línguas quando são expostas a elas na primeira infância, isso se tiverem oportunidades apropriadas para usar a língua todo o tempo. No entanto, não é o que acontece com as experiências de aprendizagem de uma segunda língua (L2) por adultos, as quais variam muito de um indivíduo para outro. Ao contrário da criança, o adulto pode se sentir tímido, por exemplo, ao falar em outro idioma.

Pesquisadores e professores, segundo Lightbown e Spada (2013), têm interesse em compreender como as características de cada indivíduo estão relacionadas com sua habilidade de ser bem-sucedido na aprendizagem de uma L2. Para as autoras, muitos de nós já possuímos alguma convicção a respeito do perfil de quem consegue e de quem não consegue aprender. Esse tipo de crença, segundo elas, pode estar baseado em nossas próprias experiências ou na experiência de alguém que conhecemos.

Por exemplo, professores costumam acreditar que alunos extrovertidos que interagem sem timidez na L2 tendem a ser mais bem-sucedidos, assim como outras características individuais são relacionadas comumente com o sucesso na aprendizagem da L2, como inteligência, motivação e a idade em que se inicia o estudo da língua-alvo (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Reconhecemos, para o contexto do PROEJA, a importância de se abordar a variável idade; porém, não será o foco do presente trabalho. O objetivo deste é investigar a **motivação** e as **emoções** de alunos do PROEJA na aprendizagem de inglês como LE.

A **motivação** é considerada, pela maioria das pessoas, como uma força interior que impulsiona o indivíduo a lutar por algum objetivo. Estudos da psicologia defendem a importância da motivação para diferentes áreas, como saúde, educação, trabalho, esporte, religião e para a psicoterapia (RYAN; DECI, 2000). Não é à toa que grandes empresas no mundo têm obtido excelentes resultados por meio de palestras motivacionais e de ações que motivem seus colaboradores a se doarem por suas

empresas e seus negócios. Os psicólogos Ryan e Deci (2000) defendem que, em geral, as mais completas representações da humanidade mostram pessoas curiosas, cheias de vida e automotivadas. São naturalmente inspiradas, esforçando-se para aprender, crescer, dominar novas habilidades e aplicar seus talentos com responsabilidade. Porém, segundo os autores, o fato de a maioria das pessoas mostrar um esforço, engajamento e compromisso consideráveis em suas vidas, parece, na verdade, um esforço mais normativo do que uma característica excepcional do indivíduo, o que sugere que a motivação se deva mais a atitudes positivas e persistentes da natureza humana. Além disso, os autores defendem que a persistência, a proatividade e a positividade da natureza humana não são evidentemente características invariáveis.

Ryan e Deci (2000) acreditam que as características humanas indicam uma ampla gama de reações aos ambientes sociais e asseveram que contextos sociais estimulam as diferenças individuais perante a motivação e o crescimento pessoal, o que resultaria em pessoas mais automotivadas, energizadas e integradas em algumas situações e culturas do que em outras.

Dörnyei (1998b) mostra que pesquisadores parecem concordar que a motivação é responsável por determinar o comportamento humano, mas a grande variedade de relatos apresentados na literatura, que explica como ela acontece, pode surpreender bastante.

De maneira geral, a **motivação** tem se tornado objeto de estudo presente em várias revistas internacionais, assim como em dissertações e teses nos programas de pós-graduação no Brasil. Há algum tempo, a motivação é compreendida como um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de uma LE.

Dörnyei (1998b) defende que a **motivação** fornece o primeiro ímpeto que conduz alguém à aprendizagem de uma L2 e ela mesma é a força que fará o aprendiz permanecer aprendendo durante o longo processo de aprendizagem. Dörnyei reconhece que, de fato, outros fatores estão envolvidos na aprendizagem da L2: mas que sem ela, até mesmo aquele aluno com visíveis habilidades não conseguirá ir muito longe, não importando se o currículo é apropriado ou se tem um bom professor. Por outro lado, a motivação elevada, defende Dörnyei, pode compensar defasagens consideráveis do aluno, tanto na sua aptidão linguística quanto nas condições de aprendizagem.

Gardner e Lambert (1972) defendem que, embora a aptidão linguística seja uma das características necessárias em maior proporção para que se atinja a aprendizagem da língua, fatores motivacionais podem superar o efeito da aptidão linguística.

Dörnyei (1996a) destaca que as teorias da motivação, em geral, tentam explicar o motivo de determinado comportamento humano, mas seria ingênuo admitir uma resposta simples e direta. Ainda, segundo Dörnyei (1998b), sob o ponto de vista da psicologia, o comportamento humano pode ser associado a diferentes teorias sobre motivação, o que, de fato, pode causar bastante confusão.

Dörnyei (1998b) explica que a **motivação para aprender uma L2** apresenta uma situação particularmente complexa e única para a própria psicologia motivacional devido à natureza multifacetada e aos papéis da própria linguagem. Segundo o autor, a linguagem é, ao mesmo tempo, a) um sistema de comunicação que pode ser ensinado como uma disciplina; b) parte integrante da identidade do indivíduo e está envolvida em quase todas as atividades mentais; e c) o mais importante canal de organização social inserido na cultura de uma comunidade onde ela é utilizada. Dessa forma, o autor defende que a motivação para a aprendizagem de uma L2 não pode ser comparada com a motivação em outras disciplinas, pois conhecer uma L2 envolve o desenvolvimento de uma “identidade na L2” e a incorporação de elementos da cultura da L2. Nesse sentido, Dörnyei (1998b, p.118) afirma que “[...] na atual psicologia educacional, além dos fatores ambientais e cognitivos normalmente associados à aprendizagem, a motivação em L2 também contém dimensões sociais e de personalidade”².

Essas dimensões sociais e de personalidade do aprendiz também são abordadas no trabalho de Lightbown e Spada (2013). Amparadas nos conceitos de motivação cunhados por Gardner e Lambert (1972), as autoras afirmam que a **motivação para a aprendizagem de uma L2** é um fenômeno complexo e que há dois fatores que a definem: 1) necessidades comunicativas do aprendiz e 2) atitude do aprendiz em relação à comunidade de L2. As autoras explicam que, se os aprendizes precisam falar a L2 em seu círculo social ou para conquistar um determinado status profissional, por exemplo, preencher um requisito profissional, eles perceberão o valor

² No original: “[...] in addition to the environmental and cognitive factors normally associated with learning in current educational psychology, L2 motivation also contains featured personality and social dimensions.”

comunicativo da L2 e, assim, estarão motivados a adquirir proficiência nessa língua. Da mesma forma, se o aprendiz tem atitude favorável em relação aos falantes da L2, eles desejarão ter mais contato com eles.

É importante, também, apresentar os conceitos de motivação de Gardner e Lambert (1972), cujo trabalho pioneiro continua sendo a base teórica para vários trabalhos sobre o tema até hoje. Os autores estabeleceram dois tipos de motivação: a **motivação instrumental** (ou seja, aprender a língua para um objetivo imediato ou prático) e a **motivação integrativa** (ou seja, o desejo de aprender a língua para crescimento pessoal e enriquecimento cultural através do contato com falantes da outra língua). Segundo Lightbown e Spada (2013), por muito tempo a *motivação integrativa* foi considerada a prenunciadora de uma aprendizagem bem-sucedida; porém, em alguns contextos, a *motivação instrumental* foi um fator preponderante.

Segundo Dörnyei (1998b), o trabalho de Pintrich e Schunk (1996) trouxe uma nova perspectiva para os estudos sobre motivação. Os autores defendem que ela não é mais vista como reflexo de certas forças internas, como instintos, volição, desejo e energia física, nem é vista em termos estritamente comportamentais, como tendo uma função de estímulo e reforço. Em vez disso, abordagens cognitivas atuais defendem que seu foco está nas crenças, nos pensamentos e nas emoções do indivíduo, os quais se transformam em ação. Desse modo, Pintrich e Shunk (1996) asseveram que motivação envolve vários processos mentais que levam à iniciação e à manutenção da ação. Eles definem, portanto, que **motivação** é o processo pelo qual a atividade dirigida por objetivos é instigada e sustentada. Para os autores, embora essa visão da motivação orientada para o processo seja convincente em muitos aspectos, a mesma contrapõe-se ao uso tradicional da motivação, que é geralmente entendido como um estado mental ou emocional bastante estático, ou como um objetivo, mas não como um processo.

Dörnyei (1998a), baseando-se na teoria do controle da ação (HECKHAUSEN, 1991; KUHL, 1987, 1992) tentou estabelecer uma síntese unindo as concepções estáticas e dinâmicas da motivação, definindo-a como um processo pelo qual uma certa quantidade de força de instigação surge, inicia a ação e persiste enquanto nenhuma outra força entra em jogo para enfraquecê-la e eliminá-la, ou até que o resultado planejado seja alcançado.

No intuito de compreender a **motivação para a aprendizagem de L2 e LE**, Dörnyei (1994a, 1994b) explicou que existem duas tendências tradicionais distintas

para explicar o comportamento humano: de um lado estão os psicólogos motivacionais, os quais acreditam na preponderância dos fatores internos da pessoa em detrimento da compreensão do homem como ser social. Do outro, estão os psicólogos sociais, que tendem a ver a ação como a função do contexto social e os padrões de relacionamentos interpessoais/ intergrupais, medidos por meio das atitudes sociais do indivíduo. Portanto, percebe-se que, há muito a psicologia tem procurado atentar-se para os aspectos sociais que envolvem o comportamento humano. Sendo assim, as concepções de motivação para a aprendizagem de L2/ LE, tendem a incorporar e a ampliar os conceitos advindos da psicologia social.

As pesquisas sobre **motivação em L2/ LE**, portanto, são advindas da psicologia social (DÖRNYEI, 1998b). Dörnyei (1998b) defende que isso é bastante compreensível, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode simplesmente ser dissociada das disposições sociais do aprendiz para com a comunidade de prática da língua em questão. Sobre a teoria de Gardner (1985), o autor afirma que o ponto de partida está nas atitudes dos aprendizes em relação ao grupo de uma língua específica, as quais influenciarão o quão bem-sucedidos os estudantes serão em incorporar aspectos dessa língua. Uma ilustração para isso seria pensarmos em um estudante de inglês em intercâmbio nos Estados Unidos, por exemplo. A imersão em determinada comunidade de prática em que o aluno estará inserido determinará os aspectos sociais da língua que ele irá incorporar daquele grupo. A maneira de agradecer, de pedir informação, fazer compras, relacionar-se no trabalho ou na escola influenciarão nos aspectos da língua que o aprendiz irá desenvolver e produzir. Nesse contexto, acrescentemos as diferenças de variedades linguísticas dentro do país escolhido e se o estudante estará em contato apenas com falantes nativos da LE/L2 ou com estudantes de diferentes países que falam o inglês como LE/L2. Por isso, para Dörnyei (1998b), ao contrário de outras disciplinas escolares, uma língua estrangeira não é um campo socialmente neutro. O autor explica que

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muito mais do que simplesmente habilidades de aprendizagem, sistema de regras e uma gramática; ela envolve uma alteração na própria imagem, a aceitação de um novo comportamento social e cultural, de maneiras de ser e, portanto, tem

um impacto significativo na natureza social do aprendiz. (WILLIAM, 1994, p.77 apud DÖRNYEI, 1998b, p.122)³.

Se considerarmos, portanto, os alunos aprendendo uma LE em intercâmbios por todo o mundo ou em salas de aula de escolas públicas e privadas de seu país, pode-se ter uma dimensão do reconhecimento do impacto social que tal língua causará no futuro profissional e pessoal de cada um desses estudantes. Dessa forma, defendemos que a motivação pode ser do próprio aprendiz, por exemplo, quando o aluno escolhe uma língua para estudar sozinho ou se matricula em uma escola de idiomas ou em um intercâmbio, visando o acesso aos recursos materiais e culturais que a LE lhe proporcionará. A motivação também pode ser estimulada - do professor para o aluno, quando, por exemplo, um aluno de escola regular no Brasil está estudando a LE e se sente motivado a aprofundar seus estudos na língua devido ao modo como foi instigado pela prática de seu professor, no espaço socialmente constituído da sala de aula.

Gardner (1985) define a **motivação para L2** como o ponto até o qual um indivíduo trabalha ou se esforça para aprender a língua devido a uma vontade de fazê-lo e à satisfação experimentada nesta atividade. Mais especificamente, **motivação** é definida por Dörnyei (1998b) baseada em três componentes: *intensidade motivacional*, *desejo de aprender a língua* e uma *atitude em relação ao ato de aprender a língua*. De acordo com sua teoria, **motivação** refere-se a um tipo de *motor mental central* ou *centro de energia* que inclui o esforço, o desejo (cognição) e a satisfação que a tarefa traz (afeto/ emoção). Dörnyei defende que esses componentes atuam em conjunto e que o indivíduo verdadeiramente motivado demonstra possuir esses três aspectos de motivação. Ele acredita que a junção dos três fará o indivíduo alcançar o objetivo esperado na língua-alvo.

Outro componente que interfere na motivação é a *autoconfiança linguística*, introduzido na literatura de L2 por Clément et al. (1977 apud DÖRNYEI, 1998b, p. 123). Pode ser descrita como a autopercepção da competência comunicativa aliada aos baixos níveis de ansiedade para usar a L2 (NOELS et al. 1996, p. 248 apud DÖRNYEI, 1998b, p.123). Do ponto de vista de Clément et al., o termo *autoconfiança*

³ No original: "The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alternation in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner"

linguística é, principalmente, um construto definido socialmente. Todavia, a aplicabilidade desse conceito foi ampliada por Clément et al. (1994), mostrando que é, também, um significativo subsistema motivacional em situações de aprendizagem de LE, nas quais há pouco contato direto com membros da comunidade de L2, porém, muito contato indireto com a cultura da L2 através da mídia, como é o caso da língua inglesa (DÖRNYEI, 1998b).

A influência dos estudos dos psicólogos Deci e Ryan (1985) sobre a teoria da motivação intrínseca e extrínseca e a autodeterminação tem servido às pesquisas em L2 com o intuito de compreender melhor a motivação em L2. Brown (1994), por exemplo, enfatiza a importância da motivação intrínseca, pois ao contrário da extrínseca, que valoriza o aspecto material e de recompensa financeira que o estudo possa trazer, a primeira preza por desenvolver a apreciação da criatividade, do conhecimento e da curiosidade do aluno. Outro aspecto da teoria da autodeterminação que tem sido aplicado no campo da L2 é a ênfase em fomentar a autonomia do aprendiz em sala de aula de L2 com o intuito de aumentar a sua motivação (DÖRNYEI, 1998b).

Dickinson (1995, p. 173-4 apud DÖRNYEI, 1998b, p. 124), sobre a ênfase na autonomia do aprendiz, disse que

A motivação reforçada está condicionada a que os alunos assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem [...] e percebam que seus sucessos e fracassos na aprendizagem são mais o resultado de seus próprios esforços e estratégias do que de fatores que estejam fora do seu controle.⁴

Estudos de Noels et al. (1997 apud DÖRNYEI, 1998b, p.124) também mostraram que a autodeterminação sugere um processo no qual a orientação da motivação pode mudar e, mais tarde, Noels, Clément e Pelletier (in press apud DÖRNYEI, 1998b, p. 124) examinaram a relação entre a motivação intrínseca/extrínseca dos estudantes e o estilo comunicativo da linguagem dos professores. Eles encontraram evidências, por exemplo, de que um estilo de ensino democrático (apoiado na autonomia) promove a motivação intrínseca.

Diante do exposto, considerando que a orientação proposta por Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985) é insuficiente por não abordar o contexto específico

⁴ No original: “Enhanced motivation is conditional on learners taking responsibility for their own learning [...] and perceiving that their learning successes and failures are to be attributed to their own efforts and strategies rather than to factors outside their control”.

de aprendizagem de LE/L2 em sala de aula, considerando o trabalho de Clément et al. (1994), em que se evidenciou a existência de um construto de motivação tripartido entre os aprendizes participantes da pesquisa (integratividade, autoconfiança linguística e avaliação do ambiente de sala de aula), Dörnyei (1994a, p. 280) propõe um esquema de *componentes motivacionais para o aprendizado de LE/L2*, um quadro mais geral sobre *motivação em LE/L2* que estabelece três dimensões principais: **o nível linguístico, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem.**

1) no nível linguístico, o foco está na orientação e nos motivos relacionados a diversos aspectos da língua, como a comunidade em que é falada e sua cultura, bem como as possibilidades reais de utilização da língua em um contexto real. Esses motivos determinam as metas básicas de aprendizagem e explicam a escolha da língua. Assim, essa dimensão motivacional mais geral pode ser descrita por dois subsistemas motivacionais: um **subsistema motivacional integrativo** e um **subsistema motivacional instrumental**, que consistem em motivos pouco relacionados, mas que são dependentes do contexto. O *subsistema motivacional integrativo* está centrado nas predisposições afetivas do indivíduo relacionadas à língua-alvo, incluindo componentes sociais, culturais e etnolinguísticos, além de um interesse geral em assuntos estrangeiros ou em idiomas estrangeiros. O subsistema motivacional instrumental consiste em motivos externos bem internalizados pelo aprendiz e centrados em seus futuros investimentos profissionais;

2) no nível do aprendiz, integram-se afetividade e cognição, que formam traços de personalidade relativamente estáveis. Neste nível, podem ser identificados dois componentes motivacionais permeando o processo motivacional: a busca por realização ou sucesso e a autoconfiança. Esta última engloba vários aspectos, como a ansiedade na L2/LE, a competência percebida na L2/LE, as atribuições sobre experiências passadas e a autoeficácia;

3) o nível da situação de aprendizagem é formado por razões internas e externas e condições de motivação que envolvem três áreas: o curso, o professor e o grupo. *Os componentes motivacionais específicos do curso* estão relacionados ao plano de estudos, aos materiais de ensino, ao método de ensino e às tarefas de aprendizagem. Esses são melhor descritos se considerarmos quatro condições motivacionais propostas por Crookes e Schmidt (1991): interesse, relevância, expectativa e satisfação. Os componentes motivacionais específicos em relação ao professor incluem afiliação ao professor para agradá-lo, tipo de autoridade e

socialização direta da motivação do aluno (modelo, apresentação de tarefa e *feedback*). Os componentes motivacionais relacionados ao grupo são definidos por quatro componentes principais: orientado para a meta, sistema de norma e recompensa, coesão do grupo e estrutura dos objetivos em sala de aula.

A seguir, o esquema de Dörnyei (1994a) traduzido por Michelon (2003)⁵:

Quadro 1 – Esquema de Componentes Motivacionais para o Aprendizado de LE.

- Nível Linguístico:
 - Subsistema motivacional integrativo
 - Subsistema motivacional instrumental
- Nível do Aprendiz:
 - Desejo de perfeição
 - Autoconfiança
 - Ansiedade no uso da língua
 - Competência percebida na L2
 - Atribuições causais
 - Autoeficácia
- Nível da situação de aprendizagem:
 - Curso – Componentes motivacionais específicos:
 - Interesse
 - Relevância
 - Expectativa
 - Satisfação
 - Professor: Componentes motivacionais específicos:
 - Motivo afiliativo
 - Tipo de autoridade
 - Socialização direta da motivação
 - Modelagem
 - Apresentação da tarefa
 - Feedback*
 - Grupo – Componentes motivacionais específicos:
 - Orientação para a meta
 - Sistema de norma e recompensa
 - Coesão grupal
 - Estruturação do objetivo em sala de aula

Fonte: Michelon (2003), com base em Dörnyei (1994a, p. 280).

⁵ O quadro original de Dörnyei (1994a) encontra-se no ANEXO A.

Os três níveis do esquema de Dörnyei (1994a) coincidem com os três constituintes básicos do processo de aprendizagem – a língua propriamente dita, o aprendiz e o ambiente de aprendizagem da L2/LE – como também reflete os três aspectos diferentes da língua – a dimensão social, a dimensão pessoal e a dimensão educacional (DÖRNYEI, 1994a).

Para esta pesquisa, visto que o foco é observar a motivação dos alunos de inglês, elementos dos três níveis poderão ser mencionados conforme emergirem nas narrativas dos alunos.

Em sua primeira pesquisa com mulheres imigrantes no Canadá, Norton observou que as teorias existentes sobre motivação no campo de aquisição de L2 não eram consistentes para embasar os resultados que encontrou em sua pesquisa (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2013). Para a autora, a maior parte das teorias concebia motivação como um traço de caráter do aprendiz de língua e que os estudantes que não conseguiam aprender a língua-alvo não estavam suficientemente comprometidos com o processo de aprendizagem (NORTON, 2016). Assim, Norton estabeleceu o conceito de investimento (*investment*), o qual sinaliza a relação constituída sócio e historicamente entre os aprendizes e a língua-alvo e, algumas vezes, o seu desejo ambivalente de aprendê-la e de colocá-la em prática. A autora defende que, se o aprendiz “investe” na língua-alvo, ele o faz porque entende que irá adquirir uma ampla variedade de recursos simbólicos (língua, educação, amigos) e recursos materiais (bens, dinheiro) os quais aumentarão o valor de seu capital cultural e poder social (NORTON, 2016).

No Brasil, o trabalho de Costa (2006) procurou caracterizar a motivação dos alunos para aprender inglês na sala de aula convencional e no laboratório de informática, como também procurou descobrir qual a relação entre as atividades propostas e desenvolvidas pelo professor e a motivação dos aprendizes. A autora comparou se havia maior ou menor motivação por parte dos alunos em diferentes fases. Na 1ª fase, a de diagnóstico e de intervenção pedagógica, percebeu-se que o trabalho proposto e desenvolvido pela professora participante parecia não motivar os alunos porque priorizava o ensino da estrutura gramatical da língua inglesa e por não utilizar atividades que fossem importantes para eles. Costa (2006) também observou que a professora participante possuía baixa motivação e que esse fator influenciava a sua prática em sala de aula. Outros fatores foram encontrados nesse estudo, como desvalorização da disciplina pela própria instituição de ensino, laboratório de

informática sucateado, os quais são a realidade de várias escolas públicas brasileiras. Tais fatores desmotivavam a professora e a levavam a repetir as aulas, o que, conseqüentemente, ocasionava a desmotivação dos alunos. A intervenção da professora pesquisadora nesse estudo, com aulas diversificadas, dinâmicas com uso da tecnologia (*chat*) e com atividades em grupo favoreceu o aumento da motivação dos alunos.

O estudo de Brock (2006) investigou alunos do ensino médio de uma instituição privada em três ambientes - escolar, familiar e social - para verificar a relação entre motivação e aprendizagem da língua inglesa, tentando compreender e descrever de que forma esse processo ocorre. A autora descreveu a motivação intrínseca e extrínseca de pais e alunos e descobriu que o professor considerava desmotivado o aluno que não fazia as atividades e motivado aquele que as realizava. A observação das aulas, nesse contexto, evidenciou que os alunos não estavam motivados para as aulas de inglês e mostrou que alunos e pais consideravam a escola de idiomas o local adequado para se aprender a LE. Nesse estudo, os fatores extrínsecos da motivação revelaram que as razões para aprender inglês estavam externas ao ambiente escolar.

Por sua vez, o trabalho de Bambirra (2017) apresentou e discutiu níveis de motivação apresentados por um grupo de estudantes em uma escola pública de ensino médio no Brasil, antes e depois das aulas de inglês, ao longo de um semestre escolar. A autora definiu e discutiu motivação como participação dos alunos e a unidade de análise foi o comportamento observado, ou seja, a atitude ou o engajamento com a atividade de aprendizagem apresentado pelo grupo resultou no nível de maior ou menor motivação dos estudantes. O estudo de Bambirra (2017) mostrou que a participação varia bastante de uma aula para outra, o que confirma a motivação, segundo a autora, como

[...] um construto experiencial em constante mudança, influenciando profundamente a sala de aula de aprendizagem de línguas estrangeiras e, ao mesmo tempo, sendo profundamente influenciada por fatores internos e externos aos indivíduos. Entre um imenso conjunto de fatores, os conteúdos emocionais e (meta) cognitivos são os fatores internos mais predominantes. (BAMBIRRA, 2017, p.234).⁶

⁶ No original: “[...] motivation as an ever-changing experiential construct deeply influencing the foreign language learning classroom and, at the same time, being deeply influenced by factors internal and external to the individuals. Among a huge set of factors, emotional and (meta)cognitive contents are the most predominant internal ones.”

Além das concepções de motivação e dos trabalhos já realizados no exterior e no Brasil, citados neste trabalho, ainda é importante ressaltar como professores e pesquisadores têm interpretado, em geral, esta variável de aprendizagem. Michelin (2003) acredita que a motivação é concebida de maneira distinta por pesquisadores e professores. Segundo a autora, os professores tendem a interpretar a motivação como algo observável, que pode ser mensurada quando há participação do aluno nas atividades propostas em aula, bem como quando há envolvimento e esforço despendido para a aprendizagem. Já os pesquisadores, segundo a autora, tendem a conceber motivação como uma variável de difícil observação, pois pressupõe um período mais longo de dedicação por parte do aluno e a investigação de elementos pré-motivacionais, como os objetivos do aprendiz, sua autoconfiança e crença de que o resultado possa ser alcançado. Ainda, a autora acredita que há diferença na motivação para aprender uma L2 e uma LE, pois, segundo ela,

A aprendizagem da L2 acontece em contextos formais e informais, concomitantemente, enquanto que a aprendizagem da LE está mais estreitamente relacionada a contextos formais. Assim, pode-se pressupor que atitudes, interesses e valores sejam diferentes em cada contexto e, com isso, a motivação para a aprendizagem da LE e a motivação para a aprendizagem da L2 se revestem de características diferentes, abrangendo variáveis que são particulares a cada uma delas. (MICHELON, 2003, p.82).

Nessa perspectiva, Michelin (2003) aborda detalhadamente o esquema de componentes motivacionais de Dörnyei (1994a) para o aprendizado de LE. A autora destaca que o esquema é abrangente e inclui aspectos referentes ao contexto de aprendizagem formal e que, por isso, é mais adequado aos estudos da motivação na aprendizagem de Inglês como LE.

Diante do exposto, alinhamo-nos à concepção de motivação para a aprendizagem de LE adotada por Michelin (2003), que considera a aprendizagem de LE aquela realizada mais frequentemente em ambiente formal de ensino e em que os aprendizes mantêm pouco ou nenhum contato com a LE em contextos informais, visto que não estão inseridos em uma comunidade de prática da LE. Por isso, assim como Michelin (2003), nos basearemos no esquema de componentes motivacionais para a aprendizagem de LE desenvolvidos por Dörnyei (1994a) e traduzido por Michelin (2003, já apresentado no Quadro 1.

O quadro a seguir resume alguns estudos sobre motivação abordados neste trabalho:

Quadro 2 – Retrospectiva de Estudos sobre Motivação na Aprendizagem de LE/L2.

Retrospectiva de Estudos sobre Motivação na Aprendizagem de LE/L2	
Gardner e Lambert (1972)	Os autores estabeleceram dois tipos de motivação: a motivação instrumental (ou seja, aprender a língua para um objetivo imediato ou prático) e a motivação integrativa (ou seja, o desejo de aprender a língua para crescimento pessoal e enriquecimento cultural através do contato com falantes da outra língua, a LE).
Gardner (1985)	Gardner (1985) define a motivação para L2 como o ponto até o qual um indivíduo trabalha ou se esforça para aprender a língua devido a uma vontade de fazê-lo e à satisfação experimentada nesta atividade.
Clément <i>et al.</i> (1994)	Clément <i>et al.</i> (1994), estabelecem a existência de um <i>construto de motivação tripartido</i> entre os aprendizes participantes de sua pesquisa (integratividade, autoconfiança linguística e avaliação do ambiente de sala de aula).
Dörnyei (1994a)	Dörnyei (1994a) propõe um esquema de componentes motivacionais para o aprendizado de LE, o qual se divide em três níveis: 1) o nível linguístico, ou seja, está relacionado a diversos aspectos da LE, como a cultura, a comunidade em que é falada e as possibilidades reais de utilização da língua em um contexto real; 2) o nível do aprendiz, ao qual integram-se afetividade e cognição. Neste nível estão a busca por realização ou sucesso e a autoconfiança; 3) o nível da situação de aprendizagem, formado por razões internas e externas e condições de motivação que envolvem três áreas: o curso, o professor e o grupo.

Dörnyei (1998b)	<p>Dörnyei (1998b) defende que a <i>motivação</i> fornece o primeiro ímpeto que conduz alguém à aprendizagem de uma segunda língua e ela mesma é a força que fará o aprendiz permanecer aprendendo durante o longo processo de aprendizagem.</p> <p>Dörnyei (1998b) afirma que “[...] na atual psicologia educacional, além dos fatores ambientais e cognitivos normalmente associados à aprendizagem, a <i>motivação em LE</i> também contém dimensões sociais e de personalidade”.</p> <p><i>Motivação</i>, definida por Dörnyei (1998b), refere-se a um tipo de motor mental central ou centro de energia que inclui esforço, desejo (cognição) e a satisfação que a tarefa traz (afeto/ emoção). Dörnyei defende que esses componentes atuam em conjunto e que o indivíduo verdadeiramente motivado demonstra possuir esses três aspectos de motivação. Ele acredita que a junção dos três fará o indivíduo alcançar o objetivo esperado na língua-alvo.</p>
Michelon (2003)	<p>A aprendizagem da L2 acontece em contextos formais e informais, concomitantemente, enquanto que a aprendizagem da LE está mais estreitamente relacionada a contextos formais. Assim, pode-se pressupor que atitudes, interesses e valores sejam diferentes em cada contexto e, com isso, a motivação para a aprendizagem da LE e a motivação para a aprendizagem da L2 se revestem de características diferentes, abrangendo variáveis que são particulares a cada uma delas. (MICHELON, 2003).</p>
Lightbown e Spada (2013)	<p>Lightbown e Spada (2013) afirmam que a <i>motivação para a aprendizagem de uma segunda língua</i> é um fenômeno complexo e que há dois fatores que a definem: 1) necessidades comunicativas do aprendiz e 2) atitude do aprendiz em relação à comunidade de LE.</p>
Norton (2016)	<p>Norton estabeleceu o conceito de investimento (<i>investment</i>), o qual sinaliza a relação constituída sócio e historicamente entre os aprendizes e a língua-alvo e, algumas vezes, o seu desejo ambivalente de aprendê-la e de colocá-la em prática. A autora defende que, se o aprendiz “investe” na língua-alvo, ele o faz porque entende que irá adquirir uma ampla variedade de recursos simbólicos (língua, educação, amizades) e recursos materiais (bens, dinheiro) os quais aumentarão o</p>

	valor de seu capital cultural e poder social. (NORTON, 2016).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 As emoções na aprendizagem de línguas estrangeiras e seus efeitos na motivação para a aprendizagem

Falar de emoções é algo complexo porque é a tentativa de descrever o que se sente. Miguel (2015) confirma que o senso comum até hoje defende que as emoções advêm de algum fator interno, ou seja, primeiro, nós sentimos algo e depois expressamos isso por meio da emoção. No entanto, James (1890 apud MIGUEL, 2015, p. 154) acreditava que a ordem dos fatores não era exatamente essa. Dentre as teorias das emoções apresentadas em seu estudo, o autor apresenta as abordagens cognitivas como aquelas que destacam a avaliação da situação como sendo a principal característica da emoção. Apesar de muito rápida, tal atividade cognitiva pode ser consciente ou não e teria efeito determinante na emoção gerada (ATKINSON; ADOLPHS, 2005; BARGH; FERGUSON, 2000; CLORE et al. 2005; PRINZ, 2007; SCHACHTER; SINGER, 1962 apud MIGUEL, 2015, p. 155). O autor cita o exemplo de um funcionário que foi demitido. Se ele interpretar que isso aconteceu devido à competição no mercado de trabalho, poderá sentir tristeza. Caso ele interprete que era um funcionário eficiente, poderá sentir-se injustiçado. Uma outra linha de estudo na psicologia traz, segundo o autor, abordagens sociais. Estas negam os aspectos biológicos, mas não os cognitivos. Esta linha enfatiza o valor social presente na expressão da emoção. Para as abordagens sociais, a emoção

[...] é compreendida como um papel social que é construído pela cultura e, ao mesmo tempo, influencia e altera a cultura. Uma vez que, nas interações, as pessoas estão constantemente avaliando e interpretando as reações emocionais próprias e das outras pessoas, frequentemente de maneira não consciente, as emoções teriam, então, um papel crucial na manutenção das relações sociais. (GERGEN, 1985; JUSLIN & LAUKKA, 2003; NIEDENTHAL et al., 2006; RATNER, 2000; STETS & TURNER, 2008; STRONGMAN, 2003). Assim, os efeitos da cultura estariam presentes em diversas áreas da vivência emocional. (MIGUEL, 2015, p.155).

Assim, percebe-se que as emoções não são reações únicas e estáveis. Além dos fatores biológicos que não foram apresentados aqui, os aspectos cognitivos, sociais e culturais estão indiscutivelmente ligados às expressões das emoções. Não se pode falar de emoções sem considerar a reação cognitiva muitas vezes

inconsciente, tampouco ignorar as experiências do indivíduo enquanto ser social e enquanto participante de uma determinada cultura.

Fizemos essa breve passagem pelas abordagens da psicologia porque compreendemos que seu conhecimento nos auxiliará a observar as expressões das emoções nas narrativas dos participantes da pesquisa. Não nos deteremos, neste estudo, aos aspectos cognitivos.

As abordagens sociais da psicologia já mencionadas, que tratam as emoções como eventos diretamente relacionados às experiências do indivíduo inserido nas práticas sociais inerentes à atividade humana, reafirmam a importância da abordagem sociocultural nos estudos sobre aprendizagem de LE. Assim como um mesmo episódio pode acarretar emoções distintas em pessoas diferentes, os alunos podem expressar diferentes emoções advindas de uma mesma situação de aprendizagem, tanto em contextos formais como em contextos informais.

Considerando que a aprendizagem de LE em contextos formais envolve a participação do aluno em sala de aula, a sua emoção pode se apresentar como uma facilitadora ou inibidora da sua aprendizagem. Tsui (1996) apresenta estudos de vários pesquisadores, em contextos diferentes de aprendizagem, em que se constatou a ausência de respostas às perguntas do professor, além da falta de iniciativa dos aprendizes para fazer uma pergunta ao professor. Tsui (1996) defende que, quando os estudantes produzem a língua que eles estão estudando, eles estão testando as hipóteses que formaram sobre a língua e que, quando eles respondem às perguntas do professor e de outros alunos, levantando dúvidas e fazendo comentários, eles estão ativamente envolvidos na negociação de insumo compreensível e na formulação de uma produção compreensível, de acordo com Swain (1985). O envolvimento nessas tarefas, segundo Tsui (1996) é essencial para a aquisição de uma língua.

Assim, Tsui (1996) desenvolveu um estudo com professores de inglês como segunda língua (L2) em escolas secundárias – equivalente a escolas de ensino médio -, em Hong Kong. Os professores tinham que refletir sobre sua prática e identificar um problema específico que pudesse se tornar a base da pesquisa sobre as ações em sala de aula. Mais de setenta por cento de um grupo de trinta e oito professores identificaram que um dos maiores problemas era conseguir mais respostas orais do aluno. Baseado nas descrições das aulas, nas reflexões dos professores registradas em diários e nas gravações das aulas em vídeo, Tsui (1996) identificou que os

professores perceberam três problemas: 1) omissão (silêncio)⁷ do aluno; 2) ansiedade na aprendizagem da língua; e 3) que as estratégias usadas pelos professores elevavam ou diminuíaam o nível de ansiedade do aluno.

Quanto ao silêncio do aluno, Tsui (1996) identificou cinco motivos pelos quais ele acontece: 1) baixo nível de proficiência do aluno na língua inglesa; 2) medo que o aluno tem de errar e de sofrer algum tipo de humilhação (ligado ao primeiro e pode ser desencadeado pelo professor com expectativas irreais, gerando não só o medo de errar, mas também de ser avaliado de maneira negativa); 3) a intolerância ao silêncio do aluno por parte do professor; 4) distribuição desigual de turnos entre os alunos (devido ao fato de o professor substituir o silêncio de um aluno pela participação de outro mais competente); e 5) falta de compreensão do insumo (a ausência de resposta do aluno deve-se ao fato do aluno não compreender instruções e perguntas do professor).

O processo de aprendizagem de uma língua, portanto, não é apenas um processo de compreensão de regras ou participação em atividades comunicativas, mas um processo em que cada aprendiz coloca sua própria identidade em questão e se expõe a avaliações negativas (TSUI, 1996). Assim, Horwitz et al. (1986) descrevem a ansiedade em sala de aula como a união complexa de fatores distintos, como identidade, crenças, sentimentos e comportamentos, os quais estão relacionados à aprendizagem de uma língua e são advindos da especificidade do processo de aprendizagem de uma língua. Horwitz et al. (1986) destacam, ainda, que qualquer performance na L2 é como um desafio à identidade da pessoa que se vê como um comunicador competente e isso acarreta omissão (silêncio), inibição, medo e até mesmo pânico. Tsui (1996) assevera que se comunicar em uma língua na qual não possui fluência leva os estudantes a se sentirem incapazes de demonstrar sua total personalidade e inteligência. Segundo a autora, uma característica particular na aprendizagem de um idioma também reside no fato de que os aprendizes estão mais suscetíveis à crítica e à avaliação negativa do que em outras disciplinas porque as chances de errar em uma sala de aula de idioma são muito maiores. Um aprendiz pode acertar uma resposta se considerarmos apenas o conteúdo da resposta, por exemplo, mas pode errá-la em termos de forma ou pronúncia. Considerando a importância que muitos professores de inglês como L2 atribuem à correção, a

⁷ Neste sentido, interpretei o termo “omissão” como sinônimo de “silêncio”.

frequente correção de erros que os estudantes recebem do professor pode ser vista por eles como uma forma de humilhação pública moderada (TSUI, 1996).

Diante disso, estudos sobre ansiedade na aprendizagem de línguas revelam que estudantes ansiosos estão tentando, desesperadamente, evitar a humilhação, o embaraço e a crítica e buscam preservar sua autoestima. Desse modo, os professores devem perceber essa ansiedade e identificar o quanto do comportamento do aluno pode ser afetado por ela e o quanto a atitude do professor pode contribuir para que a ansiedade do aluno aumente (TSUI, 1996).

No contexto específico do PROEJA, a esta perspectiva de ansiedade na aprendizagem de inglês juntam-se as demais variáveis de perfil desses estudantes que estão à margem das atividades educativas e culturais. Mais ainda, o professor de LE, nessa modalidade de ensino, tem o papel fundamental de aproximá-los tanto quanto possível de bens culturais a que eles não tiveram acesso. O retorno desses alunos aos estudos pressupõe uma série de negativas ao longo de suas vidas, inclusive a de se sentirem capazes de aprender uma língua estrangeira. É provável que os níveis de ansiedade do aluno do PROEJA sejam altos, ou mais elevados do que o de alunos de séries regulares, por isso é papel fundamental do professor do PROEJA perceber as fragilidades desse aluno e agir de modo a diminuir a ansiedade gerada pelas circunstâncias da vida. Sabe-se que a carga horária semanal de aula bem como a quantidade de semestres ofertados na disciplina de inglês estão longe do ideal para uma aprendizagem mais eficaz por parte desses aprendizes; no entanto, acredita-se que, mesmo nesse curto período de contato com o idioma, é possível motivá-los a continuarem os estudos na língua ou a aumentarem suas expectativas profissionais.

Sobre o silêncio do aluno, Ellis (1997) assevera que estudantes no início do processo de aquisição de uma segunda língua “passam por uma fase conhecida como Período do Silêncio” (LIMA; MARQUES, 2015, p. 216). Neste caso, o autor considera que o silêncio não seria obrigatoriamente negativo, mas é parte do processo de aquisição. Já Granger (2004) compreende que, ao aprender uma língua nova, o indivíduo “é exposto a uma remoção parcial da sua identidade”, antes relacionada apenas a sua língua materna. Para a autora, o indivíduo encontra-se em um processo de abandono do eu, e isso pode se tornar bastante penoso para ele (LIMA; MARQUES, 2015, p. 217).

Percebe-se, portanto, uma relação entre a ansiedade e o silêncio, e sobre este Lima e Marques (2015, p. 238) defendem que

[...] a linguagem inclui o que não é dito e que o silêncio pode ser uma estratégia de aprendizagem ou parte desse processo como também pode ser um estilo individual a ser respeitado. Não significa dizer, contudo, que todas as instâncias de silêncio sejam, necessariamente, positivas. Há aquelas em que, de fato, o silêncio significa desinteresse ou negligência quanto ao que está acontecendo em aula. Seja qual for o seu sentido, é preciso levar em consideração que o silêncio faz parte da língua e de cada diálogo.

Um dos estudos de Swain et al. (2010) sobre a relação entre cognição e emoção apresentou uma análise bastante criteriosa sobre as emoções de uma professora bilíngue que acarretaram na maneira como ela se reconhecia como falante. O estudo foi importante para demonstrar que as experiências emocionais vividas por essa professora ao falar qualquer uma das línguas (inglês e grego) determinaram o modo como ela se reconhecia como pessoa, ou seja, moldavam sua identidade, e que, quando a emoção desencadeada pelas interações era muito forte, ela silenciava e a sua participação na língua cessava.

Para Swain et al. (2010), enquanto existem respostas psicológicas que são semelhantes entre as pessoas, por exemplo, quando alguém se sente envergonhado e isso faz a face ficar rosada, também o estímulo para que isso aconteça ou a situação que causou o embaraço seriam mediados socialmente. O que uma determinada sociedade construiu ao longo do tempo como critério para a vergonha? Assim, uma compreensão de emoção para Vygotsky, segundo as autoras, enfatiza esta construção social das emoções e suas implicações para a cognição. Tanto a trajetória do pensamento quanto a da emoção defendidas por Vygotsky percorrem o mesmo sentido, do externo para o interno, ou seja, as emoções aparecem primeiro no plano social e, somente depois, no plano psicológico (DIPARDO; POTTER, 2003 apud SWAIN et al., 2010).

A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982) registra a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de L2, postulando que os tipos de aprendiz variam de acordo com a força ou nível de seus filtros afetivos. Para Krashen (1982), o aluno que não possui atitudes ideais para aprender uma L2 não apenas tende a buscar menos insumo, mas também terá um alto ou forte filtro afetivo e, mesmo que ele compreenda a mensagem, o insumo não atingirá a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua. Já o estudante com atitudes mais positivas em relação à

aquisição de uma L2 não somente buscará e obterá maior insumo, como também terá um baixo ou mais fraco filtro afetivo. Assim, este último tipo de aluno estará mais aberto ao insumo e isso contribuirá para que adquira um conhecimento mais aprofundado sobre a língua. A hipótese de Krashen (1982), segundo Mitchell et al. (2013), embora seja reconhecidamente vaga, tem embasado várias pesquisas sobre emoção, motivação e diferenças individuais dos aprendizes.

A *hipótese do filtro afetivo* de Krashen (1982) também dialoga com a noção de *investimento*, termo usado por Norton e McKinney (2011) para descrever o relacionamento construído sócio historicamente entre a língua-alvo e os aprendizes. Os estudos de Norton (2000) e de McKay e Wong (1996), segundo Mitchell et al. (2013), demonstram que essa variável aparece na medida em que o aprendiz investe esforço para desenvolver certas habilidades (oral e escrita) na língua com o intuito de se inserir na comunidade de usuários dessa língua, ou seja, esforça-se para construir uma identidade como falante ou aprendiz aceito nessa comunidade por causa de seu desempenho.

De semelhante modo, mas sem citar a noção de investimento, Dewaele (2015) defende que a aprendizagem de uma L2 não é apenas um processo cognitivo, mas é também crucialmente um processo afetivo. O autor acredita que o sucesso depende, em grande parte, dos níveis de combustível afetivo do aluno, e que, como professores, temos que manter o tanque afetivo cheio.

Dewaele e MacIntyre (2014) destacam a importância do papel de emoções positivas e negativas na aprendizagem de LE. Nesse sentido, Dewaele (2015) apresenta os estudos de Gregersen e MacIntyre (2014), no qual explicam que emoções negativas não são sempre ruins, pois podem tanto ajudar os aprendizes a eliminar obstáculos como podem ser paralisantes. As emoções positivas, por outro lado, podem ampliar o campo de atenção e gerar recursos para o futuro, além de ajudar os alunos a estabelecerem relacionamentos, a terem determinação e a desenvolverem tolerância nos momentos difíceis. Os autores consideraram, nesse estudo, a relação entre a alegria ou satisfação na LE - *Foreign Language Enjoyment (FLE)* - e a ansiedade em sala de aula de LE - *Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)* - com 1746 aprendizes de LE de várias partes do mundo. Eles observaram que aprendizes que disseram ter tido alto nível de satisfação experimentaram menos ansiedade na sala de aula de LE. A diferença entre o *nível de satisfação* e o de *ansiedade* entre aprendizes iniciantes foi relativamente pequena, enquanto entre os

alunos mais proficientes a diferença foi bem maior. Ou seja, quanto mais o aprendiz progride, sua ansiedade na LE diminui e sua satisfação aumenta.

Ao estudarem a *satisfação* e a *ansiedade* em sala de aula de LE, os resultados encontrados por Dewaele e MacIntyre (2014) mostraram que, embora essas duas dimensões se relacionem, ambas parecem ser emoções independentes e não fins opostos de uma mesma dimensão. O resultado da pesquisa indicou que a ausência de *satisfação* não implica automaticamente que haja um *alto nível de ansiedade*, assim como a *ausência de ansiedade* em sala de aula de LE não significa a presença de *satisfação*.

Dewaele e MacIntyre (2014) sugerem que, mesmo entre adultos, a *satisfação* e as atividades lúdicas associadas a ela servem como base psicológica segura de onde é possível explorar um mundo linguístico e cultural desconhecido. Nesse sentido, a ***satisfação***, segundo os autores, pode ser a chave emocional que desbloqueia o potencial de adultos e crianças para o aprendizado de uma língua; se um professor, pai, amigo, mentor cria um ambiente favorável, provavelmente os aprendizes percorrerão um longo caminho por meio do que foi facilitado na aprendizagem (DEWAELE; MACINTYRE, 2014). Assim, pode-se dizer que propiciar um ambiente de satisfação durante a aula de LE é, com certeza, uma forma de mediar a aprendizagem.

Pekrun (2000) afirma que sentimentos e emoções em contexto de aprendizagem são o resultado de avaliações que os aprendizes fazem acerca de determinadas situações enquanto estão aprendendo. Com base em Pekrun et al. (2002) e Sansone e Thorman (2005), López e Aguilar (2013) acreditam que essas avaliações são influenciadas por experiências anteriores dos estudantes, pelo contexto social e por seus objetivos pessoais.

Segundo López e Aguilar (2013), tal fato tem relevância para a aprendizagem de uma LE, pois os estudantes, na maioria das vezes, trazem experiências anteriores tanto positivas quanto negativas, além de outros motivos para se engajarem na aprendizagem de uma LE. Segundo as autoras, experiências emocionais possuem um importante papel, pois acreditam que emoções e sentimentos estão envolvidos nas razões que levam o aprendiz a decidir estudar uma língua estrangeira ou continuar estudando (LÓPEZ; AGUILAR, 2013). Dessa forma, as autoras defendem que essas emoções e sentimentos experienciados durante a aprendizagem/ instrução de LE são importantes para compreender como professores de língua podem ajustar sua prática

de maneira que os auxiliem a reduzir o impacto negativo que as emoções podem causar na energia motivacional do aprendiz, como também ajudar a promover aquelas emoções que possam ativar sua motivação (LÓPEZ; AGUILAR, 2013).

Assim, em razão do estudo de López e Aguilar (2013) realizado com 18 estudantes do segundo ano de um *ELT programme* (Programa para professores de língua inglesa), que aceitaram participar voluntariamente, as autoras desenvolveram categorias e subcategorias sobre os efeitos de experiências emocionais na motivação para a aprendizagem de uma língua. As emoções positivas e negativas foram categorizadas de acordo com um *journal* elaborado pelos próprios estudantes. Além de narrativas escritas e entrevistas semiestruturadas, as pesquisadoras solicitaram aos participantes que, à medida que realizassem as atividades durante o curso, elaborassem um *journal* com suas emoções durante 12 semanas, que era enviado semanalmente por meio eletrônico. A seguir, o quadro das autoras:

Quadro 3 – Efeitos de Experiências Emocionais na Motivação da Aprendizagem de Língua.

Efeitos de Experiências Emocionais na Motivação da Aprendizagem de Língua			
Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Efeitos positivos de emoções positivas	Efeitos negativos de emoções positivas	Efeitos negativos de emoções negativas	Efeitos positivos de emoções negativas
<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos de bom desempenho • Ambiente favorável à aprendizagem • Renovação da energia motivacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformado com suas conquistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança • Pouca participação em sala de aula • Ambiente desfavorável à aprendizagem • A aprendizagem de inglês é percebida como uma dificuldade 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência de aprendizagem da língua • Estratégias de aprendizagem da língua • Desenvolvimento de estratégias motivacionais

Fonte: Traduzido pela autora, com base em López e Aguilar (2013, p. 116).⁸

O quadro acima também servirá de base para a análise dos dados concernentes aos efeitos das emoções na motivação para a aprendizagem de LE dos participantes desta pesquisa.

⁸ O original encontra-se no ANEXO B.

Com base no mesmo estudo, López (2015) continua afirmando que dar atenção às emoções pode ajudar a superar problemas de desmotivação criados pelo medo ou raiva, os quais podem inibir a participação em sala de aula de aprendizes de língua estrangeira. Além disso, promover experiências emocionais que possam acentuar a autoestima do aprendiz e a empatia pode contribuir para elevar a motivação dos alunos (LÓPEZ, 2015).

Com base em Do e Schallert (2004), Sansone e Thoman (2005), e Hascher (2008), López (2015) explica que as emoções são dependentes do contexto, são respostas curtas e subjetivas a uma situação específica, objeto ou pessoa. E segundo Schumann (1998), acredita-se que as emoções controlam alguns de nossos processos mentais. Com base nisso, López (2015) afirma que a combinação de experiências emocionais com os diversos fatores externos a que os aprendizes são expostos, em qualquer situação de aprendizagem, influencia fortemente os resultados da aprendizagem. No entanto, embora as emoções possam ser consideradas como positivas ou negativas, por si só não causam prejuízo nem benefício aos processos de aprendizagem (PEKRUN et al., 2002; IMAI, 2010).

Vistas como um resultado, as experiências emocionais em salas de aula de aprendizagem de línguas podem acarretar sentimentos, respostas psicológicas e comportamentos observáveis em reação a elas. Dessa forma, as emoções influenciam a motivação que os aprendizes de língua expressam durante as atividades de aprendizagem (LÓPEZ, 2015). De acordo com López (2015), diferentes autores que pesquisam a emoção na educação concordam que há influência do contexto, de experiências atuais de aprendizagem e de fontes externas, como colegas ou regulação de sentimentos e emoções dos alunos.

Dentre alguns estudos, os de Pekrun et al. (2002) identificaram que a ansiedade foi a emoção mais relatada em cinco estudos que foram conduzidos por meio de abordagens qualitativa e quantitativa. Além da *ansiedade*, a *satisfação* na aprendizagem, *esperança*, *orgulho*, *alívio*, *raiva*, *tédio*, *gratidão*, *admiração*, *desprezo* e *inveja* também foram reportados pelos estudantes. Os estudos de Pekrun et al. (2002) revelaram que os estudantes relataram tanto emoções positivas quanto negativas, mostrando que a variedade de emoções vivenciadas pelos alunos durante a aprendizagem é vasta (LÓPEZ, 2015).

A *ansiedade* é um sentimento muito comum entre os aprendizes de línguas. Apesar de os trabalhos estrangeiros já terem se debruçado sobre essa variável, como

afirma Marstrella-de-Andrade (2011, p. 18), “o número de pesquisas sobre ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira ainda é pouco expressivo no Brasil”. A autora justifica o fato supondo que isso possa estar relacionado à dificuldade de se observar e mensurar esse tipo de emoção. Marstrella-de-Andrade (2011) destaca os estudos de Gardner e MacIntyre (1993), que caracterizam a ansiedade pela presença de medo ou apreensão que ocorre quando o aluno precisa falar na LE ou L2. Esse tipo de ansiedade está relacionado a situações de desempenho na língua-alvo. Marstrella (2002) pesquisou sobre ansiedade e suas relações com as crenças de estudantes aprendendo inglês como LE em relação aos diversos aspectos que envolvem o processo de aprendizagem. Marstrella-de-Andrade (2011) analisou as narrativas de professoras de inglês de escolas públicas e de estudantes graduandas em Letras de uma universidade particular. Sua metodologia baseou-se nas histórias de vida coletadas em momentos distintos. Como a própria autora esclarece, “são narrativas sobre sentimentos de tensão, ansiedade e nervosismo relacionados com os momentos de produção e interação em inglês/LE” (MARSTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 30). O resultado apresentado pela autora revelou que

A ansiedade na aprendizagem de LE, [...], se relaciona de forma estreita, embora não unicamente, com a questão do falar. Falar na língua estrangeira é expor-se diante dos outros, é revelar-se, é dar mostra imediata de habilidade, competência e saber. (MARSTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 41).

A autora ressalta, ainda, que “a ansiedade no processo de aprendizagem de LE se relaciona com a construção de identidades, já que a sala de aula de LE se constitui na dinâmica de falar, sentir, tornar-se, em interação, atuação e renovação constantes” (MARSTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 43).

Por fim, elaboramos um quadro-resumo com as abordagens dos estudos sobre variáveis afetivas analisadas pelos autores citados neste capítulo. A seguir:

Quadro 4 - Retrospectiva de Estudos sobre Variáveis Afetivas na Aprendizagem de LE/L2

Retrospectiva de Estudos sobre Variáveis Afetivas na Aprendizagem de LE/L2	
Krashen (1982)	A hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982) registra a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de L2, postulando que os tipos de aprendizes variam de acordo com a força ou nível de seus filtros afetivos.
Gardner e MacIntyre (1993)	Gardner e MacIntyre (1993) caracterizam a ansiedade pela presença do medo ou da apreensão que ocorre quando o aluno precisa falar na LE ou L2.
Pekrun (2000)	Sentimentos e emoções, em contexto de aprendizagem, são o resultado de avaliações de determinadas situações que os aprendizes fazem enquanto estão aprendendo.
Marstrella-de-Andrade (2011)	“A ansiedade na aprendizagem de LE, [...], se relaciona de forma estreita, embora não unicamente, com a questão do falar. Falar na língua estrangeira é expor-se diante dos outros, é revelar-se, é dar mostra imediata de habilidade, competência e saber”. (MARSTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 41).
López e Aguilar (2013)	Experiências emocionais possuem um importante papel, pois emoções e sentimentos estão envolvidos nas razões que levam o aprendiz a decidir estudar uma língua estrangeira ou continuar estudando (LÓPEZ; AGUILAR, 2013).
Dewaele; MacIntyre (2014)	A <i>satisfação</i> , segundo os autores, pode ser a chave emocional que desbloqueia o potencial de adultos e crianças para o aprendizado de uma língua. (DEWAELE; MACINTYRE, 2014).
Dewaele (2015)	Dewaele (2015) defende que a aprendizagem de uma L2 não é apenas um processo cognitivo, mas é também, crucialmente, um processo afetivo.
López (2015)	López (2015) afirma que a combinação de experiências emocionais com os diversos fatores externos a que os aprendizes são expostos, em qualquer situação de aprendizagem, influencia fortemente os resultados da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Abordaremos, a seguir, alguns estudos sobre as narrativas que servirão de base para a compreensão da análise dos dados nesta pesquisa.

4 COMO SE CARACTERIZAM AS NARRATIVAS?

A partir de agora, tomaremos o conceito de narrativa e buscaremos compreender como a pesquisa narrativa vem se tornando importante ferramenta metodológica para as pesquisas nas ciências humanas e, em especial, para o ensino. De fato, as narrativas têm servido de base teórica e metodológica para diversas pesquisas internacionais e no Brasil. Escolhemos a pesquisa narrativa como base por acreditar que as questões externas ao aprendiz - seja a sala de aula, o professor, tempo de instrução escolar, entre outros - estão diretamente relacionadas às motivações e emoções do indivíduo, as quais não poderiam ser investigadas de outro modo se não pela investigação de suas experiências. Por isso, torna-se tão pertinente utilizarmos as narrativas como teoria e como método. A base teórica a respeito das pesquisas narrativas no ensino que passaremos a abordar é a de Clandinin e Connelly (2000).

John Dewey (1922, 1929, 1934, 1938, 1961 apud CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. xiii) acreditava que examinar a experiência é a chave para a educação e, de fato, quando paramos para ouvir alguém contar sua experiência de vida, ficamos automaticamente atentos à sua narrativa e tornamo-nos seus parceiros na construção dessa linha do tempo. Isso acontece porque as experiências de vida possuem o poder de fazer o indivíduo voltar no tempo e organizar os eventos de maneira que o seu interlocutor consiga compreender a linha de raciocínio traçada por ele enquanto rememora suas histórias. Assim, Clandinin e Connelly (2000) também acreditam que **experiência** é o termo chave em investigações diversas. Os autores acreditam que Dewey transformou um termo corriqueiro, experiência, em um termo investigativo, o qual nos permite compreender melhor a vida escolar. Dewey defendia que a experiência possui dois aspectos, o individual e o social, e que ambos estão sempre presentes; no entanto, as experiências não podem ser compreendidas apenas como individuais, pois estão sempre em relação com o outro, estão sempre inseridas em um determinado contexto social. Além disso, Dewey defendia que a *continuidade* é um critério da *experiência*, ou seja, é a noção de que experiências emergem de experiências passadas e levarão a novas experiências no futuro.

A noção de *unidade narrativa* (*narrative unity*), a qual remete a uma maneira de pensar mais detalhada e informativa sobre a construção geral da *continuidade* da vida de um indivíduo, ou seja, a *unidade narrativa* é o fio condutor do qual o indivíduo se

utiliza para organizar as experiências vividas no tempo e no espaço (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Esses eventos ou experiências, carregados de informações de ordens diversas, estão na memória do indivíduo e podem ser acessados por meio de suas narrativas. Por isso, Clandinin e Connelly (2000) defendem as narrativas como uma teoria e como um método de estudo. Eles enfatizam que, se nós compreendemos o mundo narrativamente, como de fato acontece, então fará todo sentido estudar o mundo de maneira narrativa. “Para nós (...) a vida é repleta de fragmentos narrativos, encenados em momentos históricos e espaciais, e refletidos e entendidos em termos de unidades e descontinuidades narrativas” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 17). Ou seja, a vida não possui uma história, mas é repleta delas, as quais permanecem por mais ou menos tempo e se encerram para dar início a outras histórias da vida do indivíduo.

Assim, Clandinin e Connelly (2000) acreditam que tanto a educação como os estudos sobre educação são uma forma de experiência. Segundo eles, as narrativas são a melhor maneira de representar e compreender a experiência. Esta acontece narrativamente, e a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deveria ser estudada por meio de método narrativo.

Para Clandinin e Connelly (2000), outro termo chave é *temporalidade*. Eles compreendem que a experiência é temporal, mas também que as experiências tomadas coletivamente são temporais. Neste sentido, os autores compreendem que a vida é experienciada não somente no aqui e agora, mas também em um contínuo – que inclui suas vidas institucionalizadas. Por isso, Clandinin e Connelly (2000) defendem a existência de um conceito de trabalho para a pesquisa narrativa como um modo de compreender a experiência. É um trabalho colaborativo entre o pesquisador e os participantes ao longo do tempo, em um espaço ou em vários espaços e na interação social com os meios. Portanto, a pesquisa narrativa é história vivida e contada.

Clandinin e Connelly (2000), descrevendo a sua participação em um grupo que revisava a Taxonomia de Bloom – a qual defendia que os objetivos educacionais poderiam ser implantados a partir de comportamentos que pudessem ser observados e classificados – encontraram alguns limites para que o grupo de estudo pudesse compreender que o pensamento narrativo é essencial para se investigar eventos educacionais. A partir das respostas exigidas por esse grupo, os autores identificaram algumas tensões. A primeira delas é a *temporalidade*. Na pesquisa narrativa, afirmam

os autores, a temporalidade é uma característica central. Localizar as coisas no tempo é a maneira para pensar sobre elas. Quando vemos um evento, nós não pensamos sobre ele como algo que está acontecendo naquele momento, mas como uma expressão de algo que está acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento ou coisa tem um passado, um presente como aparece para nós e um futuro implícito (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A segunda tensão tem a ver com *pessoas*, alunos e professores. Os autores defendem que as pessoas, em qualquer espaço de tempo, estão em processo de mudança pessoal e que, do ponto de vista educacional, é importante conseguir narrar o processo educacional do indivíduo (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A terceira tensão centrou-se na compreensão do que seria uma *ação*. No pensamento narrativo, uma *ação* é vista como um sinal narrativo. Clandinin e Connelly (2000) propuseram que as ações curriculares fossem interpretadas como expressões em sala de aula das histórias narrativas de professores e alunos. Por exemplo, o desempenho de um aluno em um teste não tem muito a dizer sobre ele até que a narrativa de sua história de aprendizagem seja trazida para respaldar o resultado do teste. Os autores defendem que, no pensamento narrativo, existe um caminho interpretativo entre ação e significado mapeado por meio de narrativas.

A quarta tensão centrou-se na *certeza*. No pensamento narrativo, as interpretações de eventos sempre podem ser diferentes. Há uma sensação de tentativa, geralmente expressa como um tipo de incerteza sobre o significado de um evento. Ao medir o desempenho do aluno, por exemplo, qualquer interpretação precisaria ser tratada como uma tentativa. Portanto, a atitude adotada em uma perspectiva narrativa é a de que se faz o melhor possível apesar das circunstâncias, sempre considerando que outras possibilidades, outras interpretações, outras maneiras de explicar as coisas são possíveis (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A quinta tensão está centrada no *contexto*. No pensamento narrativo, o contexto está sempre presente. Ele inclui noções como contexto temporal, contexto espacial e contexto de outras pessoas. O *contexto* é necessário para dar sentido a qualquer indivíduo, evento ou coisa. A pessoa no contexto é o principal interesse no pensamento narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A partir do trabalho de Clandinin e Connelly (2000), percebe-se a grande importância das narrativas para o ensino. E, em se tratando de ensino de LE, acreditamos ser um conceito e uma metodologia cruciais por sua abrangência e por

sua aproximação com a Teoria Sociocultural. As tensões presentes nos estudos, com narrativas apresentadas pelos autores, nos mostram que os aspectos externos ao aprendiz estão presentes ao longo de toda a sua trajetória escolar. Portanto, não há dúvidas de que a pesquisa narrativa muito tem a contribuir para as pesquisas no ensino-aprendizagem de LE. Dessa forma, passaremos a abordar como as narrativas vêm se caracterizando no ensino de LE.

No Brasil, de acordo com Barcelos (2008), um número significativo de estudos tem investigado experiências e crenças de aprendizes de línguas. Paiva (2003 apud BARCELOS, 2008), por exemplo, usou as narrativas de alunos de línguas no Brasil com o objetivo de verificar se a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras realmente se comporta como um sistema complexo. A análise das narrativas indicou que, mesmo diante de dificuldades e de condições adversas, os alunos desenvolvem um senso de autonomia e buscam maneiras para aprender a língua. Barcelos (2008), por sua vez, usou narrativas de estudantes de inglês com o intuito de investigar quais as crenças dos alunos sobre o espaço em que se aprende inglês no Brasil a partir de suas experiências, como essas experiências modificam suas crenças e como eles caracterizavam as experiências de aprendizagem da língua em suas narrativas. Em geral, os resultados indicaram que estudantes de inglês no Brasil consideram que as escolas privadas de idiomas são o espaço mais propício para aprender a falar a língua, e que a escola pública não oferece um ensino de LE de qualidade, atribuindo o fracasso do ensino ao despreparo dos professores.

Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) organizaram *Narratives of Learning and Teaching EFL*, um trabalho repleto de experiências de professores e alunos de L2/LE em contexto internacional e no Brasil, contendo narrativas escritas, autonarrativas, narrativas orais e narrativas multimodais. Essas narrativas revelam o caminho do ensino e da aprendizagem percorrido por esses professores e alunos que dificilmente seriam investigados de outra forma senão pela pesquisa narrativa.

5 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentaremos a instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de geração de dados utilizados, o perfil dos participantes, bem como as categorias de análise selecionadas para a interpretação dos dados.

5.1 A instituição de ensino

A pesquisa se deu em um Instituto Federal no Sul do Brasil que oferece cursos técnicos em três modalidades: integrado ao ensino médio, subsequente e PROEJA. Os cursos técnicos subsequentes e PROEJA são ofertados no turno da noite e, neste último, a disciplina de língua estrangeira é ofertada em dois semestres, Inglês 1 e Inglês 2. Os participantes desta pesquisa são alunos matriculados em um Curso Técnico em Eletrotécnica na modalidade PROEJA. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2018, quando os alunos estavam cursando a disciplina Inglês 2. As aulas eram semanais com uma hora e trinta minutos de duração.

Quanto à estrutura física, a escola conta com um prédio administrativo, um prédio de salas de aula e um prédio de oficina. No prédio administrativo, funcionam a biblioteca, a sala de reuniões, o miniauditório, a sala multidisciplinar, a sala de direção, a secretaria, a sala para atendimento psicológico ao discente, a cozinha, a sala de convivência e salas de funcionamento administrativo. O prédio de salas de aula conta com quatro salas destinadas à ministração das disciplinas propedêuticas, dois laboratórios de informática, um laboratório de eletrônica, uma sala de apoio pedagógico ao discente e ao professor. As salas de aula contam com aparelhos de ar condicionado, quadro branco, projetor, todos em bom estado de conservação, e um espaço físico adequado para comportar, confortavelmente, uma turma com 35 alunos. O prédio da oficina é destinado à prática das disciplinas do curso de eletromecânica e conta com um laboratório de informática. A escola também conta com banheiros em todos os prédios, um amplo estacionamento para os funcionários e com uma quadra de esportes construída recentemente.

No que concerne à equipe multidisciplinar, a escola oferece apoio pedagógico de duas pedagogas e de um coordenador para cada curso técnico, apoio psicológico e assistência social, sendo este último para os alunos que, comprovadamente, se

encontram em situação de vulnerabilidade social. Nesse caso, a assistência estudantil é oferecida por meio de inscrição e contemplação em edital específico. Além do apoio pedagógico, o aluno também conta com atendimento individualizado dos seus professores para tirar dúvidas sobre o conteúdo ministrado em aula.

O professor da referida instituição cumpre carga horária de quarenta horas semanais de dedicação exclusiva, sendo distribuídas em regência de classe, projetos de ensino e de extensão, atendimento ao discente, reunião semanal e planejamento de aula.

5.2 Os instrumentos e os procedimentos

Para a realização da pesquisa, foi necessário inscrever o projeto na Plataforma Brasil e submetê-lo ao Comitê de Ética da universidade vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Os documentos solicitados para a efetivação da inscrição foram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE B) -, que visa informar aos participantes a respeito da pesquisa, da universidade à qual está vinculada, sobre a preservação de suas identidades, sobre os riscos mínimos de causar desconforto durante a gravação em áudio e sobre a possibilidade de desistirem da participação na pesquisa a qualquer tempo. O outro documento solicitado foi a Carta de anuência da instituição (APÊNDICE A) – que visa obter a autorização do diretor da escola para a realização da pesquisa nas dependências da mesma.

A pesquisa é qualitativa e interpretativa, já que utilizará as narrativas como base para a geração e análise dos dados. Esta escolha partiu do pressuposto de que “no pensamento narrativo, o contexto está sempre presente. Ele inclui noções como contexto temporal, contexto espacial e contexto de outras pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a qualquer indivíduo, evento ou coisa. A pessoa no contexto é o principal interesse no pensamento narrativo” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 32). Assim, a metodologia que este trabalho utilizará pode ser definida como uma investigação narrativa, a qual “[...] une narrativas e pesquisa, usando histórias como dados de pesquisa ou usando as narrativas como ferramenta para análise ou para apresentação dos resultados da pesquisa” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p.3).

Optou-se, portanto, por realizar entrevista semiestruturada, tendo em vista sua eficácia para acessar experiências de participantes em várias pesquisas recentes em Linguística Aplicada e, no campo específico de que trata este trabalho, “na investigação narrativa, as entrevistas são usadas, principalmente, para provocar relatos orais de experiências de ensino e aprendizagem de língua” (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p.14). Neste estudo, especificamente, serão analisadas as narrativas de seis aprendizes diferentes inseridos no mesmo contexto de ensino.

Listo abaixo a sequência dos procedimentos e uso dos instrumentos:

- a) Carta de Anuência da Instituição de Ensino;
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;
- c) submissão do projeto ao Comitê de Ética da universidade (contendo os instrumentos 1 e 2);
- d) entrevista semiestruturada;
- e) gravação em áudio das entrevistas;
- f) transcrição das narrativas orais.

5.3 Os participantes

A turma escolhida para este estudo foi a primeira turma do Curso Técnico em Eletrotécnica na modalidade PROEJA, no ano de 2018, na referida instituição. Inicialmente, a turma contava com 26 estudantes; porém, no decorrer do primeiro semestre, houve evasão de dez alunos, o que é situação bastante comum em turmas de EJA e PROEJA. Assim, no segundo semestre de 2018, havia dezesseis alunos regularmente matriculados. Dentre eles, doze concordaram em participar da entrevista escrita; no entanto, apenas seis aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas que seriam gravadas em áudio. Os instrumentos de geração de dados ocorreram em três momentos: entrevista escrita, entrevista semiestruturada gravada em áudio e transcrição das narrativas orais dos seis aprendizes. Tendo em vista que os alunos não tinham o hábito de escrever sobre suas rotinas, tampouco escrever sobre suas emoções e sobre suas trajetórias de aprendizagem de língua, no primeiro momento, a entrevista escrita não gerou os resultados esperados. Dessa forma, para a análise dos dados, optou-se por utilizar apenas as narrativas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio.

Os participantes da pesquisa cujas narrativas iremos analisar possuem idades entre 19 e 45 anos. Essas eram as idades dos alunos durante o primeiro ano de curso, em 2018. Nesse grupo, há empregados, desempregados e pais de família, e todos eles moram na mesma cidade onde está localizada a instituição de ensino; no entanto, devido aos compromissos familiares e do trabalho, não conseguem participar de outras atividades oferecidas pela instituição durante o dia, como participar de palestras e do atendimento individual com os professores para tirar dúvidas sobre os conteúdos das aulas. Eu fui a professora de Inglês 1 e de Inglês 2 dos alunos participantes e mantivemos um relacionamento professor-aluno amigável durante o ano de realização da pesquisa.

Segue abaixo um quadro resumido com o perfil do grupo dos participantes no ano de realização da pesquisa. Os nomes dos participantes foram trocados por pseudônimos para que suas identidades sejam preservadas.

Quadro 5 - Perfil dos Participantes

Participante	Sexo	Idade de conclusão do ensino fundamental	Idade que iniciou o ensino médio técnico PROEJA em 2018
Pedro	Homem	16	19
Carlos	Homem	16	20
Ana	Mulher	16	22
Roberto	Homem	15	33
André	Homem	34	41
Fernando	Homem	44	45

Fonte: Elaborado pela autora.

Os procedimentos metodológicos, portanto, serão pautados nas narrativas dos seis aprendizes e, a partir das narrativas orais, buscaremos observar como os participantes percebem sua aprendizagem de inglês, relacionando-a às suas trajetórias como alunos de LE e às suas expectativas como futuros profissionais. Pretende-se observar se há motivação para a aprendizagem e de que modo motivação e emoção se relacionam durante o processo de aprendizagem de inglês como LE.

5.4 As categorias de análise

A partir das narrativas dos participantes, iremos observar a ocorrência de componentes motivacionais para a aprendizagem da LE a partir dos níveis estabelecidos por Dörnyei (1994a): o nível linguístico, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem, no contexto de língua inglesa, no curso técnico do PROEJA. Para isso, nos basearemos no esquema já apresentado e descrito (Quadro 1). Nele, Michelon (2003) aborda detalhadamente o esquema de componentes motivacionais de Dörnyei (1994a) para o aprendizado de LE. A autora reconhece que o esquema é abrangente e inclui aspectos referentes ao contexto de aprendizagem formal e que, por isso, é mais adequado aos estudos da motivação na aprendizagem de inglês como LE. Para esta pesquisa, visto que o foco deste trabalho é observar a motivação dos alunos de inglês, componentes dos três níveis serão mencionados conforme emergirem nas narrativas dos alunos.

Pretendemos observar, também, se as emoções dos participantes, positivas e negativas, influenciam na motivação para a aprendizagem de inglês. Para isso, nos basearemos no estudo de López e Aguilar (2013) – (Quadro 3) - em que desenvolveram categorias que descrevem os efeitos das emoções positivas e negativas na motivação para aprendizagem de uma língua. As emoções positivas e negativas dos participantes serão interpretadas por mim a partir da leitura das narrativas.

6 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados dar-se-á apenas com os excertos narrativos orais gerados nas entrevistas semiestruturadas. Devido ao pouco conteúdo escrito pelos participantes e por conterem informações repetidas nas narrativas orais, a proposta de narrativa escrita mencionada na metodologia deste trabalho não será utilizada para fins de análise. Os participantes utilizaram sua língua materna porque, em primeiro lugar, o objetivo do curso não é oferecer proficiência no idioma e, em segundo, porque quando se usa a língua materna, não se restringem as descrições das emoções de que eles se lembrarão ou que sentirão ao longo da entrevista.

O momento das narrativas orais proporcionou um espaço para contarem suas trajetórias, bem como serviu para investigar se surgiu alguma motivação para a aprendizagem de inglês e se ela se relacionava com alguma emoção vivenciada antes do curso ou durante as aulas. A geração dos dados baseou-se em uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE D). Foram realizadas 6 entrevistas, dentre as quais apresentaremos a interpretação dos dados a partir das narrativas dos seis participantes.

Para a análise dos dados, partiremos das três perguntas de pesquisa: o que revelam as narrativas de alunos do PROEJA enquanto aprendizes de inglês como língua estrangeira? Quais emoções estão presentes nas narrativas de aprendizes de inglês no PROEJA? De que modo as emoções dos aprendizes se relacionam com a motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira?

Em resposta à primeira pergunta, observaremos a presença dos princípios da Teoria Sociocultural presentes nas narrativas dos participantes quando questionados sobre as atividades com as quais mais aprendem e quais avanços ou retrocessos conseguem identificar no aprendizado da LI. Em resposta às outras questões de pesquisa, com base nas respostas da entrevista semiestruturada, observaremos quais componentes motivacionais estiveram presentes nas narrativas. Além disso, observaremos quais emoções emergiram em suas narrativas quando questionados sobre o que sentem nas aulas de LI, de quais atividades gostam e de quais não gostam, como se sentem atualmente em relação às aulas de LI e, ainda, observaremos se houve efeito positivo ou negativo dessas emoções para a aprendizagem da LI. A interpretação dos dados será dividida em três partes: 1) Princípios da Teoria Sociocultural na sala de aula de LI do PROEJA; 2) Componentes

motivacionais de alunos do PROEJA para aprendizagem de LI; e 3) Emoções de alunos do PROEJA e seus efeitos na motivação para a aprendizagem de LI.

Passaremos a analisar os dados a partir de excertos retirados das transcrições das entrevistas; contudo, esclarecemos que a interpretação dada neste estudo não representa o esgotamento do assunto nem tem a intenção de ser tomada como verdade única possível. Pelo contrário, a possibilidade de outras leituras e de outras interpretações é necessária para que a presente pesquisa dialogue com a escola, com o professor, com o aprendiz e contribua para o avanço nas pesquisas em sala de aula de LE.

6.1 Princípios da Teoria Sociocultural na sala de aula de LI do PROEJA

Iremos observar os princípios da Teoria Sociocultural presentes nas narrativas dos alunos de inglês do PROEJA. Neste estudo, portanto, faremos menção aos seguintes conceitos da TSC, à medida que a interpretação dos dados for se desenvolvendo: **processo autorregulatório**, **mediação**, **colaboração** e **andamento**.

Na narrativa da participante Ana, três conceitos da TSC podem ser observados: **a mediação** (LANTOLF; THORNE, 2009), **a colaboração** (LANTOLF; THORNE, 2009) e **o processo autorregulatório** (LIMA; PINHO, 2015). No excerto abaixo, está subentendido que o uso dos artefatos midiáticos, o computador e a internet, “assistir a um vídeo”, “ouvir um áudio pra treinar compreensão oral”, estão **mediando** a aprendizagem da LI, pois Ana acredita que se torna “mais fácil” aprender dessa maneira. Quando se trata de aprendizagem de LI como LE, ou seja, fora do país onde o idioma é falado como língua materna, a **mediação** por artefatos midiáticos se torna mais presente e necessária. Dessa forma, esses artefatos estão agindo *indiretamente* na aprendizagem:

Excerto 1: Ana¹⁰

Pr.: Com qual dessas atividades aqui você acha que consegue aprender mais?
E por quê?

¹⁰As convenções de transcrição encontram-se no APÊNDICE E.

“(.) Assistir a um vídeo ou ouvir um áudio em inglês pra treinar compreensão oral. Porque daí é mais fácil... porque assim a gente vê e dá pra olhar várias vezes também né, daí é mais fácil pra tu começar a entender escutando... daí pra tu falar é mais fácil, eu acho pelo menos”. (Ana).

Ana também identifica a importância da figura do professor como forma de **mediação** da aprendizagem, pois considera a atuação docente em sala de aula uma facilitadora da sua aprendizagem:

Excerto 2: Ana

“[...] porque daí a gente... que nem a professora vai falando né, daí a gente repete, daí assim a gente aprende, eu acho que aprende mais, melhor”. (Ana).

Além de identificar aspectos **mediadores**, Ana também considera o trabalho em pares prazeroso, ou seja, a **colaboração**, neste contexto, é uma forma de cooperação social (LANTOLF; THORNE, 2009) para se atingir o objetivo de aprender, como descrito abaixo:

Excerto 3: Ana

“Ah, eu gosto quando a gente... pratica... em dupla assim né, que daí fica... um pergunta tipo... tu responde, assim eu acho legal”. (Ana).

O excerto a seguir demonstra o engajamento da aluna embora esta acredite que possua dificuldades para aprender, ou seja, o esforço empreendido na realização da tarefa representa um **processo autorregulatório** (LIMA; PINHO, 2015) pelo qual Ana passa, é uma decisão que a aprendiz toma para, posteriormente, alcançar um comportamento independente diante da resolução de uma tarefa. Vejamos:

Excerto 4: Ana

Pr.: Em relação a esses últimos semestres que a gente tá estudando inglês aqui no curso técnico, você acha que avançou, retrocedeu ou não fez diferença?

“Não. Eu avancei”. (Ana).

Pr.: Porque você acha que você avançou?

“Porque apesar de eu ter dificuldade assim eu sempre tento... fazer as coisas e... interpretar”. (Ana).

O participante Pedro também **autorregula o seu processo de aprendizagem**, desenvolvendo estratégias de aprendizagem na realização da tarefa - *“...as palavras que a gente já conhece de inglês e já deixando separado do lado, a gente só vai encaixando o resto do texto”* - e usando seu conhecimento prévio - *“as palavras que a gente já conhece de inglês”*; *“Às vezes, o cara vê até no site em inglês aquela notícia ali, o cara já sabe alguma noção, sabe?”*, como descrito no excerto abaixo:

Excerto 5: Pedro

Pr.: Com quais tipos de atividades tu consegues aprender mais?

“(.) ler textos curtos e responder questões de compreensão do texto sobre assuntos da atualidade. Acho que é o mais fácil. Pra mim, sim”. (Pedro).

Pr.: Por que tu achas que consegues aprender mais com esse tipo de atividade?

“Porque... com textos curtos ali a gente sempre consegue vendo as palavras que a gente já conhece de inglês e já deixando separado do lado, a gente só vai encaixando o resto do texto e... e assuntos da atualidade. Às vezes, o cara vê até no site em inglês aquela notícia ali, o cara já sabe alguma noção, sabe? Eu acho mais fácil pra fazer, eu acho mais fácil”. (Pedro).

Como função mental superior, o aprendizado de uma língua passa pela decisão de engajar-se ou não em determinado tipo de tarefa, o que ficou explícito no comportamento do participante Pedro. A atitude do aprendiz em seu **processo autorregulatório** (LIMA; PINHO, 2015) em sala de aula pode ser um fator de bastante impacto na aprendizagem do aluno adulto, podendo ser um fator positivo ou negativo, dependendo do quanto o aluno estará motivado para a jornada da aprendizagem de uma LE. Como fator positivo, essa atitude em relação ao seu **processo**

autorregulatório pode ser observada quando Pedro é questionado sobre o motivo de seus avanços, sobre o qual o mesmo responde que seu avanço dependeu unicamente de si mesmo, do seu “interesse”.

Pedro percebeu o valor do dicionário como instrumento **mediador**, mas descobriu que já consegue realizar tarefas sem o auxílio do dicionário, sendo que antes necessitava desse artefato de forma contínua para concluir as tarefas de compreensão de texto propostas. Vejamos:

Excerto 6: Pedro

Pr.: Dos avanços que você alcançou, qual desses você acha que avançou?

“Eu consigo compreender textos curtos em inglês com e sem o auxílio do dicionário. Tem coisas que a gente consegue de cara ver”. (Pedro).

Pr.: Nisso você avançou? Você não fazia antes?

“Muito difícil. Sem o dicionário não. (.) Consigo reconhecer algumas palavras que antes eu não prestava atenção [...]”. (Pedro).

Pr.: Por que você acha que conseguiu avançar nisso aí?

“Pelo meu interesse. Pelo meu interesse e pela motivação”. (Pedro).

Nos excertos seguintes, podemos observar como a **mediação** (LANTOLF; THORNE, 2009) e o **andamento** (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) atuam diretamente no processo de aprendizagem de LI em sala de aula do PROEJA. A **mediação** do artefato (dicionário) é o **andamento** (assistência cognitiva) necessário para que os alunos consigam compreender textos curtos em inglês. Os participantes ressaltam a importância do artefato informando que sem ele não conseguiriam realizar a tarefa ou seria muito difícil fazê-la. Dessa forma, **mediação** e **andamento** estão diretamente ligados neste contexto de aprendizagem de LE, pois os mesmos estão intimamente associados como ferramentas para realização da tarefa, como podemos observar nos excertos de Roberto e Fernando:

Excerto 7: Roberto

Pr.: Dessas opções, em que você acha que conseguiu avançar?

“Eu consigo compreender textos curtos... com o auxílio do dicionário, sem o dicionário fica bem difícil ((risos)). Eu consigo ler em voz alta, eu consigo reconhecer algumas palavras sem o dicionário já né, não muitas, mas algumas já [...]”. (Roberto).

Excerto 8: Fernando

“Bom, eu consigo compreender textos curtos com o auxílio do dicionário, eu consigo compreender né, [...]”. (Fernando).

No caso dos alunos do PROEJA, não se pode rejeitar o uso de dicionário bilíngue em sala de aula de inglês como LE. O público bastante heterogêneo quanto às histórias de vida e experiências escolares é quase uniforme no que tange à experiência de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Assim como a internet, projetor, atividades extraclasse, entre outros, o dicionário bilíngue também é importante ferramenta de **mediação** e estratégia de **andamento** nessa fase de oferecimento de insumo inicial para a compreensão de textos.

Roberto e Fernando também apresentaram **processo autorregulatório** em seus processos de aprendizagem da LI. Como asseveram Lima e Pinho (2015, p. 183), partindo da perspectiva sociocultural, “a aprendizagem é um **processo autorregulatório**, dinâmico e complexo, construído por cada indivíduo através de experiências de interação e a partir de sua formação sócio-histórica e cultural”. Por isso, é compreensível que cada processo autorregulatório é individualmente estruturado, dinâmico por natureza, pois visa suprir as necessidades específicas do momento de aprendizagem em questão, assim como é complexo por abarcar processos cognitivos e culturais individuais. Roberto percebe a aprendizagem como fruto de esforço e dedicação individuais e que o resultado esperado é proporcional à intensidade aplicada em ambos. Já Fernando considera importante, além do seu interesse, ver filmes com legendas e decorar palavras, ou seja, o aluno elabora suas estratégias de aprendizagem para melhorar a aptidão linguística de compreensão oral. Assim, para Vygotsky (1978), o **processo autorregulatório** é aquele pelo qual o

indivíduo em formação passa até alcançar um comportamento independente diante da resolução de uma tarefa. (LIMA; PINHO, 2015). Vejamos a ocorrência do **processo autorregulatório** de Roberto e Fernando nos excertos seguintes:

Excerto 9: Roberto

Pr.: Por que você acha que conseguiu aprender?

“É o... aprendizado. Quanto mais a gente estuda... mais a gente se esforça, mais a gente aprende. Se a gente se dedicar a gente aprende um pouco mais rápido, se a gente não se dedicar muito a gente demora um pouco mais. Mesmo com as dificuldades que tem né... de ser uma língua diferente do que a gente tá acostumado”. (Roberto).

Excerto 10: Fernando

Pr.: Com qual das atividades você acha que mais consegue aprender?

“A prática da oralidade mesmo que a mais fácil para aprender, porque para escrever as palavras eu consigo, mas a pronúncia é a prática da oralidade mesmo que ajuda no... no entendimento”. (Fernando).

Pr.: Tu achas que praticar a oralidade ajuda a aprender mais o inglês?

“Eu tenho visto filmes (.), legendas”. (Fernando).

Excerto 11: Fernando

“Nós lemos o texto e já falamos a pronúncia em cima, eu consigo decorar a maior parte das... das palavras que eu tô lendo, a pronúncia e a escrita. Isso aí ajuda bastante”. (Fernando).

Excerto 12: Fernando

Pr.: [...] Por que você acha que avançou?

“Um pouco de... de interesse né. Um pouco de interesse. A presença nas aulas e um pouco de interesse ajudou a avançar um pouco”. (Fernando).

A **colaboração** (LANTOLF; THORNE, 2009), mais um conceito da Teoria Sociocultural, também pode ser observada na narrativa do participante André. Para ele, a atividade realizada de forma colaborativa, ou seja, na interação face a face, possibilita o aprendizado da LI e lhe proporciona bem-estar à medida que não se sente inibido ao ser avaliado junto ao grupo. É como se ele se sentisse protegido ao realizar a atividade em grupo na qual todos estão expostos uns aos outros. Dessa forma, a tarefa colaborativa proporciona aprendizagem da LI por meio de uma troca comunicativa igualitária entre pares. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 13: André

Pr.: Com qual atividade você considera que consegue aprender mais?

“(.) Eu acho que se eu assistir o vídeo, eu acho que, que..., eu acho que, não sei. Foi bacana aquele negócio lá do...fazer, que nem foi feito aquele trabalho do... de...” (André).

Pr.: O trabalho do role-play? Do Market?

“É isso aí. Que teve mais pessoas, que se for em grupo assim, tu consegue mais, eu acho que tu consegue mais, tu..., colocar, tu aprende mais se tiver mais gente assim, sabe? Foi bem legal. Eu achei interessante aquilo lá”. (André).

Pr.: Porque foi um grande grupo e tu ficas mais desinibido, é isso? Do que quando vai ser avaliado sozinho?

“É isso aí, com certeza”. (André).

A seguir, passaremos a analisar os componentes motivacionais presentes nas narrativas dos participantes desta pesquisa.

6.2 Componentes motivacionais de alunos do PROEJA para aprendizagem de LI

Primeiramente, iremos analisar os excertos em que se observou a presença do *componente motivacional no nível linguístico* (DÖRNYEI, 1994a), ou seja, o *subsistema motivacional instrumental* e o *subsistema motivacional integrativo*.

6.2.1 Componente motivacional no nível linguístico

a) Subsistema motivacional instrumental: fator de motivação inicial na aprendizagem de LI

Ao serem questionados sobre seus planos para usarem a LI algum dia, para morarem fora do país ou para viajarem, dos 6 participantes entrevistados, a metade relatou que não fez nem faz planos com a LI, porém, considerou importante aprender inglês no curso técnico porque o idioma possibilita avanço profissional, ou seja, ocorre, nestes casos, o predomínio do *subsistema motivacional instrumental* (DÖRNYEI, 1994a), pois o aluno considera a oportunidade profissional a única razão para usar a LI, como pode ser observado no excerto abaixo:

Excerto 14: Ana

Pr.: Você já fez planos ou faz planos para usar inglês algum dia? Trabalhar, estudar, morar fora?

“Talvez. (.) não penso ainda”. (Ana).

Pr.: Mas você acha importante aprender inglês no curso técnico?

“Acho”. (Ana).

Pr.: Por quê?

“Porque... se eu sair né, se eu sair do Brasil, preciso o mínimo é saber falar inglês né... de repente aparecer uma oportunidade de emprego... precisar ter”. (Ana).

[...]

Pr.: Em uma empresa, você quer dizer?

“É, numa empresa. Tem várias empresas daqui que levam às vezes né pra... fazer algum trabalho. Eu já vi várias pessoas”. (Ana).

Pr.: Então você considera importante aprender inglês para a carreira profissional?

“Sim”. (Ana).

Além de possibilitar oportunidades de trabalho, como expresso pela participante Ana, os participantes Daniel e Roberto consideram importante aprender a LI porque ela possibilita o exercício da profissão, ou seja, ela é necessária para atuar e ser um bom profissional, auxiliando na leitura e interpretação de manuais e máquinas com os quais eles precisam estar familiarizados no desempenho de suas funções como futuros técnicos em eletrotécnica. Vejamos tais exemplos nos dois excertos abaixo:

Excerto 15: Fernando

Pr.: Fernando, você já fez ou faz planos para usar o inglês algum dia? Para viajar, para morar em outro país? Trabalhar, para sair do país?

“Não”. (Fernando).

Pr.: Mas você acha importante aprender inglês no curso técnico?

“Sim, é importante porque tem muitas máquinas e muitos manuais de máquinas. Eu já trabalhei bastante tempo em indústrias e eu sei que tem muitos manuais em inglês e não tem muita tradução. A tradução dos manuais é muito reduzida para o português. A maioria da parte técnica tá só detalhada em inglês mesmo”. (Fernando).

Pr.: Que tipo de indústria você trabalhou?

“Eu trabalhei em várias indústrias de metalúrgica com extrusores, com máquinas pesadas, máquinas importadas e a maioria dos equipamentos

eletrônicos vem tudo da Alemanha, dos Estados Unidos, da China, mas a maior parte do manual é em inglês. As coisas em português são bem reduzidas nos manuais". (Fernando).

Pr.: Então você acha o inglês importante para a sua futura carreira profissional de técnico em eletrotécnica?

"Sim, por causa desses manuais". (Fernando).

Excerto 16: Roberto

Pr.: Roberto, você já fez ou faz algum plano pra usar o inglês algum dia? Pra trabalhar, pra viajar, pra morar fora?

"Não fiz nenhum plano ainda. Nunca fiz". (Roberto).

Pr.: Mas você acha importante aprender inglês no curso técnico?

"É importante." (Roberto).

Pr.: Por quê?

"Até por causa dos manuais, das máquinas, os aparelhos, nem todos vêm em português né, então é importante". (Roberto).

b) Subsistemas motivacionais integrativo e instrumental: fatores concomitantes de motivação inicial na aprendizagem de LI

Os dados dos excertos a seguir mostraram que os **subsistemas motivacionais integrativo e instrumental** (DÖRNYEI, 1994a) atuam de forma concomitante como *fatores de motivação inicial para a aprendizagem da LI*. Nos excertos, é possível identificar o desejo dos participantes de conhecerem a LI para viajarem para outro país e, logo depois, eles também apresentam as razões profissionais para aprenderem o idioma:

Excerto 17: Pedro

Pr.: Pedro, você já fez ou faz planos pra usar o inglês algum dia, por exemplo, viajar ou morar fora do país?

“Sim, sim. Pretendo pra viajar pra fora do país e à trabalho, alguma coisa né, caso um dia eu precise. Por isso que eu pretendo sempre tá com o inglês em dia”. (Pedro).

[...]

Pr.: Tu achas importante aprender inglês no curso técnico e por quê?

“Sim, sim. Porque... vários, diversos materiais que a gente vai trabalhar no curso, os manuais deles, até os nomes deles são em inglês né, e a gente tem que ter uma noção, no mínimo básica”. (Pedro).

Pr.: Então tu achas importante para tua carreira profissional?

“Sim, sim, sim. Não só pra mim, pra todo mundo. A gente tem que se adequar”. (Pedro).

Excerto 18: Carlos

Pr.: Você já fez planos ou faz planos em relação à língua inglesa? Tu pretendes viajar ou mudar de país? Você já pensou nisso alguma vez?

“Já pensei sim. Várias vezes”. (Carlos).

Pr.: É? Pra onde você queria ir?

“Estados Unidos”. (Carlos).

Pr.: Por quê?

“Conhecer um país diferente. Pra isso daí tem que saber inglês né, professora!” (Carlos).

Pr.: Exatamente. Tu achas importante aprender inglês no curso técnico?

“Sim”. (Carlos).

Pr.: Por quê?

“Muita da... das máquinas que precisam de eletricidade, às vezes, vêm com... (.)”. (Carlos).

Pr.: Manual?

“Manual em inglês. Daí fica mais... ficaria mais fácil de saber”. (Carlos).

Pr.: Isso aí. Tu achas então que o inglês é importante pra tua carreira? Pra tua futura carreira? Pra tua vida profissional?

“Sim, sim”. (Carlos).

O caso de André foi o único que mostrou a desistência do aprendiz quanto a um dos subsistemas. André pensava em morar fora do país devido ao incentivo de uma amiga que já estava trabalhando em Londres – **subsistema motivacional integrativo** (*predisposição afetiva relacionada ao vínculo social*) – porém, como seu desejo não se desenvolveu na prática, o aprendiz informa que não quis mais. Assim, logo depois na entrevista, André considera importante aprender inglês no curso técnico – **subsistema motivacional instrumental** (*ou seja, motivo centrado no futuro investimento profissional*). (DÖRNYEI, 1994a). Vejamos a seguir:

Excerto 19: André

Pr.: André, alguma vez na tua vida já fizeste planos com a língua inglesa? Para viajar ou para trabalhar? para morar fora?

“Quando eu era bem mais jovem, assim, eu, uma vez eu pensava sim, sabe? Depois não. Foi bem no começo. Depois começou me dar umas rebeldias eu, uns nervosismos assim”. (André).

Pr.: E quando tu pensavas nisso era para fazer o quê? Era para trabalho ou por que tu querias morar fora?

“Eu queria morar fora assim, eu tinha um negócio assim que...”. (André).

Pr.: Onde tu querias morar?

“Eu queria conhecer Londres, assim. Eu tenho uma conhecida minha que mora lá e disse que é... é suado o trabalho assim, sabe, mas diz que é bem interessante”. (André).

[...]

Pr.: Tu achas importante aprender inglês no curso técnico?

“Acho importante porque no futuro tu vai precisar”. (André).

Pr.: De que maneira você acha que vai precisar?

“Se tu, se tu conseguir algum trabalho na área assim ó, tu vai ter que conhecer alguma...um dia tu vai ter que... se tu vê alguma máquina um maquinário assim que vem com... outra... instrução vem em inglês, tu tem que já tá sabendo do que tu vai...porque não adianta, porque tu vai pegar uma máquina que tá em outra língua e se tu não souber inglês, tu não vai saber”. (André).

6.2.2 Componente motivacional no nível do aprendiz

No excerto abaixo, ao ser questionado sobre o que sente ao receber alguma atividade na aula de inglês, o participante Pedro declara estar motivado, pois considera a atividade um desafio a ser concluído. Pedro possui o desejo de superar a si mesmo, demonstrando sua capacidade de completar a tarefa proposta em aula. Esse tipo de **componente motivacional no nível do aprendiz** (DÖRNYEI, 1994a), relatado por Pedro, inclui o seu **desejo de perfeição**, pois deseja se superar, e a **autoconfiança**, pois considera que é capaz de finalizar a tarefa. Vejamos no excerto abaixo:

Excerto 20: Pedro

Pr.: O que você sente quando recebe uma atividade na aula de inglês? E por quê?

“Motivação. Pra conseguir fazer aquela coisa ali e ver que eu consegui. Como eu posso te dizer? É... Ver o desafio que foi me dado e ter uma

motivação pra conseguir completar esse desafio. Me superar assim mesmo. É mais motivação”. (Pedro).

6.2.3 Componente motivacional no nível da situação de aprendizagem

O esquema dos componentes motivacionais para a aprendizagem de LE, conforme Dörnyei (1994a), estabelece que o **curso** é um dos **componentes motivacionais específicos**, onde estão *o interesse, a relevância, a expectativa e a satisfação*. Nos excertos apresentados até aqui, nem todos os aprendizes demonstraram **interesse** pelo curso, ou seja, pela disciplina de LI, tendo em vista, também, que se trata de uma disciplina obrigatória do curso técnico em eletrotécnica; no entanto, todos identificaram a **relevância** da LI para a formação do técnico em eletrotécnica e para o seu avanço profissional, bem como apresentaram **expectativas** em relação ao uso da LI em situações futuras, para o mercado de trabalho e para a vida.

A participante Ana, no entanto, ao final da entrevista, declara se sentir *“mais motivada”* nas aulas de inglês devido ao programa do curso, ou seja, Ana sente satisfação na sala de aula de inglês, pois consegue perceber avanço no seu aprendizado, como podemos observar no excerto abaixo:

Excerto 21: Ana

Pr. Como você se sente hoje nas aulas de inglês? Por quê?

“Eu me sinto mais motivada. Porque... a gente tá sempre aprendendo coisas novas, não é sempre a MESMA coisa, o MESMO. Tipo Ahh só NÚmeros, SÓ alfabeto, não, a gente aprende um MONte de coisa né. Isso eu acho legal. Daí isso motiva a gente a querer aprender mais”. (Ana).

A declaração de Ana se justifica devido às suas experiências passadas de aprendizagem de LI na escola regular. O relato a seguir descreve uma experiência prévia da aluna exatamente contrária à citada no excerto anterior. A participante usa palavra no diminutivo, *“musiquinhas”* e enfatiza a fragilidade do programa da disciplina, *“tudo repetida”, “nada diferente”, “as mesmas coisas”*, declarando, no final, *“eu não gostava”*. Vejamos o excerto que descreve a ineficiência do **componente**

motivacional específico: curso, fragilizado devido ao comprometimento do **componente motivacional específico: professor**. (DÖRNYEI, 1994a):

Excerto 22: Ana

Pr.: Você se lembra de algum professor de inglês? Fala de um professor de quem você gostou ou de quem não gostou.

“Sim. Eu lembro (.) lembro dela, mas as aulas dela era tudo repetida. Que nem eu tive ela desde a... da sexta série ao oitavo ano, foi todo esse... foi a única que eu tive ((risos)). É que ela tipo... ela só botava aquelas musiquinhas do abecedário, os números, e daí as aulas era tudo repetida. Daí não tinha... não aprendia nada diferente. Todos esses anos foram as mesmas coisas, não tinha nada de diferente, daí não, não, eu não gostava”.
(Ana).

A seguir, passaremos a analisar as emoções dos participantes bem como seus efeitos na motivação para a aprendizagem da LI.

6.3 Emoções dos aprendizes do PROEJA: efeitos na motivação para a aprendizagem de LI

No momento da entrevista semiestruturada, os participantes foram questionados quanto ao sentimento em relação às atividades de inglês em sala de aula e o porquê de se sentirem assim. Para isso, selecionamos algumas opções de variáveis afetivas que os participantes poderiam usar para responder algumas perguntas da entrevista semiestruturada (APÊNDICE D), são elas: confiança, ansiedade, inibição/ timidez, insegurança e motivação. Os participantes também tiveram a oportunidade de relatar outros sentimentos que não estivessem elencados entre as opções dadas. Dessa forma, identificamos as emoções relatadas pelos participantes e interpretaremos seus efeitos na motivação individual a partir das respostas dadas às perguntas da entrevista semiestruturada.

Conforme as categorias e subcategorias de López e Aguilar (2013), interpretaremos os efeitos das emoções na motivação de acordo com o engajamento (**efeito positivo**) ou não engajamento (**efeito negativo**) dos alunos nas atividades em aula. Os efeitos positivos ou efeitos negativos das emoções relatadas pelos

participantes serão observados e analisados a partir das respostas às perguntas da entrevista semiestruturada.

6.3.1 Insegurança, inibição e ansiedade: efeitos na motivação para a aprendizagem de LI

A variável afetiva mais relatada pelos participantes foi a ***insegurança***, como podemos observar nos excertos de três participantes: Carlos, André e Roberto:

Excerto 23: Carlos

Pr.: (...) Como é que tu te sentes quando te deparas com uma atividade em inglês? Vou te mostrar alguns sentimentos. Como é que tu te sentes quando tu vês uma atividade em inglês que tu tens que fazer?

“Insegurança”. (Carlos).

Pr.: Insegurança?

“É”.(Carlos).

Pr.: Por quê?

“Porque eu não sei muita coisa. Não sei NADA bem dizer. O que eu sei eu aprendi aqui”. (Carlos).

Pr.: Tá. Por que tu te sentes assim? Por que tu te sentes inseguro?

“Por não saber as palavras em inglês. Falar inglês”. (Carlos).

Pr.: No caso, tu falas em pronunciar as palavras?

“E escrever também”. (Carlos).

Primeiramente, a emoção relatada pelo participante Carlos, a ***insegurança***, diz respeito à hesitação em responder às atividades relacionadas à oralidade, e só depois

ele também relata que se sente inseguro em relação às atividades escritas. No entanto, embora se sinta inseguro, Carlos diz que consegue aprender mais com as atividades de vocabulário e de prática de oralidade. Neste caso, a ***insegurança*** não impediu Carlos de desenvolver a ***consciência da aprendizagem da língua*** (LÓPEZ; AGUILAR, 2013) durante a atividade que o deixava inseguro. Assim, percebeu-se o ***efeito positivo de uma emoção negativa*** (LÓPEZ; AGUILAR, 2013), tanto na atividade de prática da oralidade quanto na prática da escrita, como pode ser observado no excerto abaixo:

Excerto 24: Carlos

Pr.: Com qual dessas atividades aqui tu consegues aprender mais? Podes dizer mais de uma. Quando peço pra estudar o vocabulário, palavras novas, escrever alguma coisa?

“Ah, essa atividade com vocabulário e prática da oralidade”. (Carlos).

Pr.: Por que tu achas que aprende mais com a atividade de vocabulário?

“Porque tem palavras novas que não aprendi ainda”. (Carlos).

Pr.: E por que tu achas que aprende mais com a prática da oralidade?

“(.) Porque pratica mais na hora de falar”. (Carlos).

Pr.: Qual dessas tu mais gostas?

“(.) Escrever inglês”. (Carlos).

Pr.: Escrever inglês? Por quê?

“Porque é mais prático”. (Carlos).

Pr.: É mais prático? Tu falas em comparação a falar? É isso? É mais fácil escrever do que falar?

“S...Sim”. (Carlos).

No excerto a seguir, o participante André declara que três sentimentos vêm à tona quando está na aula de inglês: **inibição**, **ansiedade** e **insegurança**. É possível perceber que as emoções relatadas por ele aparecem em decorrência do envolvimento nas atividades de prática da oralidade em que ele precisa se expor diante do grande grupo: “Pr.: inibição por quê? André: *eu não sei se é vergonha de falar em público*”. Vejamos a seguir:

Excerto 25: André

Pr.: O que você sente quando você está na aula de inglês?

“(.) Assim é... um pouco de é... nossa tem mais de três assim.” (André).

Pr.: Pode falar mais de uma.

“Eu fico com inibição, às vezes dá ansiedade e eu fico com insegurança”. (André).

Pr.: Inibição por quê?

“Eu não sei se é vergonha de falar em público”. (André).

Pr.: E a ansiedade? Por quê?

“Porque, às vezes, eu posso tentar, eu posso até tentar, não sei como é que eu vou explicar. Eu fico nervoso assim”. (André).

[...]

Pr.: E a insegurança?

“A insegurança de... não, de não falar, de não fazer certo assim. Não sei se...é isso aí, vai mais também da... timidez. Às vezes tu não faz pra não...”. (André).

A **ansiedade** é descrita por ele como nervosismo para a realização da tarefa. Pode-se dizer que é uma sensação de desconforto quando se está prestes a fazer

algo que não quer ou por não saber realizar o que se pede. O baixo insumo do aluno pode ser uma das causas da ansiedade de André e, além disso, como afirma Marstrella-de-Andrade (2011, p. 41), “a ansiedade na aprendizagem de LE, [...], se relaciona de forma estreita, embora não unicamente, com a questão do falar.” Já a ***insegurança*** de André é descrita como uma consequência das experiências de um passado recente em que tentou e não conseguiu êxito, ou seja, durante os cursos Inglês 1 e Inglês 2 em que ocorreu esta pesquisa. Assim, a participação do aluno cessou por medo de se expor a uma avaliação negativa do grupo ou do professor - “Às vezes tu não faz pra não...”. No caso de André, a ***insegurança (emoção negativa)*** gerou um ***efeito negativo*** em sua motivação em sala de aula, pois ocasionou ***pouca participação em sala de aula, o ambiente se tornou desfavorável à aprendizagem*** (LÓPEZ; AGUILAR, 2013).

Quando questionado com qual atividade ele considera que consegue aprender mais, André relembra uma atividade de prática de oralidade, uma *role-play* em um *Market*, realizada na cozinha da escola com toda a turma, em que todos os alunos deveriam perguntar e responder sobre preços de frutas, dar troco e agradecer o atendimento. Assim, apesar da *insegurança* para realizar a prática da oralidade, André conseguiu se engajar na tarefa e realizá-la no grande grupo, quando não estava sendo avaliado individualmente. Neste caso, parece que o ***ambiente favorável à aprendizagem*** para André e o seu ***sentimento de bom desempenho (efeitos positivos)*** estão presentes quando há ***baixo nível*** ou ***nenhum nível de ansiedade (emoção positiva – satisfação)*** – “...tu aprende mais se tiver mais gente assim, sabe? Foi bem legal. Eu achei interessante aquilo lá”. Vejamos o que descreve o participante no excerto a seguir:

Excerto 26: André

Pr.: Com qual atividade você considera que consegue aprender mais?

“(.) Eu acho que se eu assistir o vídeo, eu acho que, que..., eu acho que, não sei. Foi bacana aquele negócio lá do...fazer, que nem foi feito aquele trabalho do... de...”. (André).

Pr.: O trabalho do role-play? Do Market?

“É isso aí. que teve mais pessoas, que se for em grupo assim, tu consegue mais, eu acho que tu consegue mais, tu..., colocar, tu aprende mais se tiver mais gente assim, sabe? Foi bem legal. Eu achei interessante aquilo lá”. (André).

Pr.: Porque foi um grande grupo e tu ficas mais desinibido, é isso? Do que quando vai ser avaliado sozinho?

“É isso aí. com certeza”. (André).

Por outro lado, a ***insegurança*** relatada por Roberto (excerto 26) não teve relação com os tipos de tarefas. Roberto atribuiu a insegurança à “*dificuldade*” da própria disciplina, por ter ficado “*muito tempo sem estudar*” e “*pela dificuldade de aprender...*”.

Excerto 27: Roberto

Pr.: Como você se sente quando se depara com uma atividade em inglês? A professora traz a atividade de inglês e como é que você se sente?

“Um pouco de insegurança”. (Roberto).

Pr.: Por quê?

“Pela dificuldade um pouco assim da matéria... muito tempo sem estudar também...”. (Roberto).

Pr.: Quando você parou de estudar?

“Dois mil e... dois”. (Roberto).

Pr.: Mas você tinha inglês antes?

“Só no ensino fundamental....dois anos eu acho...sétima e oitava série”. (Roberto).

Pr.: Sétima e oitava você estudou inglês. Só nessas duas?

“Só nessas duas. No ensino... no médio eu não tinha assim... no 1º ano. Eu só estudei o 1º ano, reprovei, aí eu parei...se eu não me engano não tinha”. (Roberto).

Pr.: Por que você se sente inseguro?

“Pela dificuldade mesmo né”. (Roberto).

Pr.: Quando tu olhas a tarefa tu te sentes inseguro?

“É...da dificuldade de aprender às vezes”. (Roberto).

Dessa forma, percebe-se que a **emoção negativa** de Roberto, a **insegurança**, gerou um **efeito negativo** na motivação do aluno em sala de aula, pois **a aprendizagem de inglês é percebida como uma dificuldade** (LÓPEZ; AGUILAR, 2013). Roberto parece se culpar pela dificuldade em aprender, é como se toda a justificativa de seu fracasso estivesse concentrada em si mesmo por ter ficado muitos anos sem estudar. O participante Roberto regressou à escola, no curso técnico PROEJA, aos 33 anos, 18 anos após ter concluído o ensino fundamental.

No excerto 26, embora a **emoção negativa** de Roberto - *“um pouco de insegurança”*- não tenha tido relação direta com as tarefas, pode-se observar o contrário em relação a uma **emoção positiva** relatada por ele (excerto 27) - *“eu gosto bastante... dessa parte de... ver vídeo...ouvir música pra treinar... a fala também”*. Pode-se dizer que é um tipo de **satisfação** em realizar atividades de compreensão e produção orais. Observemos no excerto abaixo:

Excerto 28: Roberto

Pr.: Tem alguma de que você gosta mais?

“Eu gosto bastante desse... dessa parte de... ver vídeo...ouvir música pra treinar... a fala também”. (Roberto).

Pr.: Tem algum de que você não gosta?

“Não. Não um assim que... descarto assim não. Tudo é importante, na verdade ((risos)).” (Roberto).

O exemplo a seguir da participante Ana representa a **inibição** ou **timidez** diante da atividade de prática de oralidade. É importante destacar que, na entrevista, a pergunta era a respeito do sentimento apenas sobre uma atividade de inglês em sala de aula, sem especificar o tipo de tarefa. Ana, assim como Carlos e André, relatou sentir uma **emoção negativa** em relação ao *falar em inglês*. Ana a descreve assim:

Excerto 29: Ana

Pr.: Quando você recebe uma atividade de inglês como você se sente?

“Timidez. Falar errado. Eu acho ((risos)) muito engraçado”. (Ana).

Pr.: Na atividade de oralidade?

“Fico sem jeito de falar sabe? A gente repete várias vezes, mas né, na hora de falar sempre acaba falando errado, aí fico meio sem jeito”. (Ana).

Na continuação da entrevista, Ana continua afirmando sua timidez em relação ao falar e justifica isso. É o que ela relata a seguir:

Excerto 30: Ana

Pr.: E quando é uma atividade para ler texto, por exemplo?

“Pior ainda ((risos))”. (Ana).

Pr.: O que você sente?

“O texto dá mais vergonha ainda”. (Ana).

Pr.: Mas não é para ler em voz alta.

“Pra gente?” (Ana).

Pr.: Para ler, compreender e responder umas questões?

“Ah daí... daí ... é normal (.) normal. Tu vai lê ali, daí tu não precisa ler pra turma inteira, tu vai lê pra ti, tu vai traduzir...tu vai interpretar do teu jeito”. (Ana).

Pr.: Aí você sente mais confiança?

“Sim. Se tiver... for pra mim só né... eu sinto confiança”. (Ana).

Ana reage de forma negativa à questão do falar com bastante veemência e assume uma postura de insatisfação com o momento de se expor ao falar inglês diante da turma. A **emoção negativa** sentida por Ana pode ter gerado um **efeito negativo** (LÓPEZ; AGUILAR, 2013), pois **o ambiente se tornou desfavorável à aprendizagem** - “pior ainda”, “dá mais vergonha ainda”- à medida que precisava se expor (falar inglês), individualmente. A **emoção negativa** de Ana, a **inibição**, no entanto, não aparece quando as atividades de prática de oralidade são realizadas em grupo ou em pares. Pelo contrário, ao invés de parar de se engajar nas atividades, Ana relata que gosta das atividades de compreensão e práticas orais, bem como acredita que consegue aprender mais com elas. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 31: Ana

Pr.: Com qual dessas atividades aqui você acha que consegue aprender mais?
E por quê?

“(.) Assistir a um vídeo ou ouvir um áudio em inglês pra treinar compreensão oral. Porque daí é mais fácil... porque assim a gente vê e dá pra olhar várias vezes também né, daí é mais fácil pra tu começar a entender escutando... daí pra tu falar é mais fácil, eu acho pelo menos”. (Ana).

Pr.: Você acha que consegue aprender mais? Isso na prática da oralidade?

“Sim”. (Ana).

Pr.: Tem alguma dessas que você gosta mais?

“Ah, eu gosto quando a gente... pratica... em dupla assim, né, que daí fica... um pergunta tipo... tu responde, assim eu acho legal”. (Ana).

Pr.: Por quê?

“Porque daí a gente... que nem a professora vai falando né, daí a gente repete, daí assim a gente aprende, eu acho que aprende mais, melhor”. (Ana).

6.3.2 Confiança e satisfação: efeitos na motivação para a aprendizagem de LI

A **confiança** é a variável afetiva positiva mais relatada pelos alunos entre os estudos apresentados no referencial teórico. Não é por coincidência que ela também aparece nesta pesquisa, pois, à medida que o aprendiz está mais familiarizado com o idioma, as emoções negativas, como ansiedade, insegurança e inibição, tendem a diminuir ou desaparecer. Chamaremos de **satisfação** – *variável afetiva positiva* – quando o participante descrever situações de bem-estar e prazer em relação às atividades propostas em sala de aula de LI como LE. Dessa forma, passaremos a interpretar como as variáveis **confiança** e **satisfação** se comportam no contexto de motivação para a aprendizagem de LI com alunos do PROEJA.

A participante Ana mencionou a palavra “*confiança*” ao falar sobre atividades em sala de aula que não necessitassem de sua exposição pública. Por isso ela considera a atividade de ler e compreender textos uma situação “*normal*”, pois não a intimida diante do grande grupo. Dessa forma, a **confiança (emoção positiva)** gerou um **ambiente favorável à aprendizagem da LI (efeito positivo)**, pois Ana se sente mais confortável quando realiza atividades individualmente. Vejamos no excerto a seguir:

Excerto 32: Ana

Pr.: Para ler, compreender e responder umas questões?

“Ah daí... daí ... é normal (.) normal. Tu vai lê ali, daí tu não precisa ler pra turma inteira, tu vai lê pra ti, tu vai traduzir...tu vai interpretar do teu jeito”. (Ana).

Pr.: Aí você sente mais confiança?

“Sim. Se tiver... for pra mim só né... eu sinto confiança”. (Ana).

Quanto às atividades de que mais gosta, embora Ana tenha relatado se sentir tímida nas atividades de prática de oralidade, a mesma admite que gosta e acha prazeroso realizar a prática de oralidade em pares e com o auxílio do professor como mediador. Ela acredita que aprende mais e melhor com esse tipo de tarefa. Portanto, a **satisfação (emoção positiva)** gerou o **sentimento de bom desempenho e um ambiente favorável à aprendizagem da LI (efeito positivo)**. (LÓPEZ; AGUILAR, 2013).

A **satisfação (emoção positiva)** da participante Ana também gerou **renovação da energia motivacional para a aprendizagem da LI (efeito positivo)**, (LÓPEZ; AGUILAR, 2013), pois ela faz um balanço comparando suas experiências passadas com a experiência atual e se sente mais estimulada a continuar estudando a LI:

Excerto 33: Ana

Pr.: Como você se sente hoje nas aulas de inglês? Por quê?

“Eu me sinto mais motivada. Porque... a gente tá sempre aprendendo coisas novas, não é sempre a MESMA coisa, o MESMO. Tipo Ahh só NÚmeros, SÓ alfabeto, não, a gente aprende um MONte de coisa né. Isso eu acho legal. Daí isso motiva a gente a querer aprender mais”. (Ana).

O participante Pedro declara, desde o início da entrevista, que se sente **motivado (autoconfiante)** em relação às aulas de inglês porque ele considera as atividades como um desafio a ser superado. Vejamos:

Excerto 34: Pedro

Pr.: O que você sente quando recebe uma atividade na aula de inglês? E por quê?

“Motivação. Pra conseguir fazer aquela coisa ali e ver que eu consegui. Como eu posso te dizer? É... ver o desafio que foi me dado e ter uma motivação pra conseguir completar esse desafio. Me superar assim mesmo. É mais motivação”. (Pedro).

A motivação de Pedro é decorrente de sua **confiança (ou autoconfiança)** por conseguir realizar as tarefas propostas. Ele parece bastante entusiasmado com as atividades propostas em aula e busca a finalização da tarefa como um objetivo a ser alcançado. Dessa forma, podemos verificar que a **confiança (emoção positiva)** gerou um **sentimento de bom desempenho e renovação da energia motivacional** do aluno (**efeitos positivos**), pois ele deseja se superar (LÓPEZ; AGUILAR, 2013).

Quando questionado sobre as atividades de que mais gosta, Pedro faz referência às atividades de leitura e compreensão de textos curtos sobre assuntos da atualidade, pois, para ele, é uma tarefa *“mais fácil”*, na qual ele consegue demonstrar competência na LI. Para ele, é uma atividade descomplicada que oferece tranquilidade, despreocupação em sala de aula para realizá-la. Vejamos a seguir:

Excerto 35: Pedro

Pr.: Com quais tipos de atividades tu consegues aprender mais?

“(.) Ler textos curtos e responder questões de compreensão do texto sobre assuntos da atualidade. Acho que é o mais fácil. Pra mim, sim”. (Pedro).

[...]

Pr.: Tem alguma dessas atividades de que tu gostas mais?

“Essa daqui. Essa mesma que eu falei”. (Pedro).

Pr.: Por qual motivo?

“Justamente por ser curto ali né e por ter assuntos da atualidade”. (Pedro).

O **ambiente favorável à aprendizagem** de LI e o **sentimento de bom desempenho** no idioma (**efeitos positivos**) (LÓPEZ; AGUILAR) permanecem no

excerto a seguir, quando Pedro declara se sentir “*confiante*” (**emoção positiva**) porque consegue realizar as atividades propostas em aula e “*tirar boas notas*”. Sua autoconfiança gera também uma satisfação plena por seu excelente desempenho ser reconhecido publicamente, pelo professor e pelos colegas, através de suas “*boas notas*”.

Excerto 36: Pedro

Pr.: Como tu te sentes hoje nas aulas de inglês? Por quê?

“Confiante. Que eu sempre consigo fazer todas as atividades que tu propõe, né? Em nenhuma eu tenho dificuldade de fazer. É isso, sora. Eu consigo sempre finalizar. Eu consigo sempre tirar boas notas. Eu acho que é isso”. (Pedro).

De maneira semelhante, o participante Fernando também demonstrou se sentir seguro, ou seja, **confiante** - “*eu não fico muito inseguro*” - porque obteve boas notas na disciplina de inglês. Assim, a **confiança (emoção positiva)** do participante Fernando gerou um **sentimento de bom desempenho (efeito positivo)** (LÓPEZ; AGUILAR, 2013) em sua motivação para a aprendizagem da LI porque ele tem percebido avanços na sua aprendizagem embora nunca tenha estudado inglês antes. Vejamos a seguir:

Excerto 37: Fernando

Pr.: O que você sente quando se depara com uma atividade em inglês? Eu trago uma atividade em inglês para a aula. O que você sente?

“Geralmente eu não fico muito inseguro porque eu procuro entender o máximo possível, algumas coisas eu já... já consigo entender embora nunca tenha estudado inglês. Até tem surpreendido as notas que eu consigo. Consigo ler várias coisas, consigo entender várias coisas que eu tô lendo (risos)”. (Fernando).

Fernando também se sente **satisfeito (emoção positiva)** em relação às atividades de leitura e compreensão de textos e de prática de oralidade com a leitura de textos em voz alta, pois ele gosta das atividades em que consegue observar os avanços em sua aprendizagem de leitura, pronúncia e escrita, ou seja, a **satisfação, o gostar (emoção positiva)** gerou um **ambiente favorável à aprendizagem** de Fernando (**efeito positivo**) (LÓPEZ; AGUILAR, 2013). Verifiquemos no próximo excerto:

Excerto 38: Fernando

Pr.: Dessas, tem alguma que você mais gosta? Pode dizer mais de uma.

“Ler os textos e responder as questões de compreensão (.).” (Fernando).

Pr.: Por quê?

“Porque eu consigo aprender”. (Fernando).

Pr.: Por que tu achas que consegues aprender com essas atividades?

“Nós lemos o texto e já falamos a pronúncia em cima, eu consigo decorar a maior parte das... das palavras que eu tô lendo, a pronúncia e a escrita. Isso aí ajuda bastante”. (Fernando).

Embora a **satisfação (gostar)** e a **confiança** estejam presentes na narrativa de Fernando quando relata os sentimentos em relação às atividades em sala de aula, ao ser questionado sobre como se sente na atual aula de inglês, Fernando declara estar **motivado** pelo fato da LI ser “essencial” e ser “a língua mais falada no mundo”. Nessa declaração, a sua motivação não advém de nenhuma emoção sentida em sala de aula nem de qualquer atividade proposta, fazendo-nos acreditar que há uma **motivação central** que gera a decisão inicial e a atitude de continuar aprendendo. Neste caso, predomina o **componente motivacional no nível linguístico** (DÖRNYEI, 1994a), ou seja, o status de que desfruta o idioma como língua global é a razão da motivação do aprendiz. Vejamos o que Fernando relatou no excerto abaixo:

Excerto 39: Fernando

Pr.: Como tu te sentes hoje nas aulas de inglês?

“Motivado, motivado”. (Fernando).

Pr.: Por quê?

“Por quê? Porque é essencial hoje. É a língua mais falada do mundo, é a língua inglesa. Eu tô motivado pra aprender... pra aprender mais”. (Fernando).

De forma semelhante, o **componente motivacional no nível linguístico** também está presente na narrativa de Carlos. A motivação relatada por ele no final da entrevista também não teve relação com nenhuma emoção nem com as atividades propostas em aula, pois ele considera a LI uma ferramenta obrigatória para se inserir no mercado de trabalho. Vejamos como ele descreveu:

Excerto 40: Carlos

Pr.: Tu tens motivação para continuar estudando inglês?

“Da minha parte sim”. (Carlos).

Pr.: Por que tu te sentes motivado?

“Porque... muitos empregos pedem... que saiba outra língua. Daí pra... só português não adianta”. (Carlos).

Os participantes desta pesquisa foram questionados se observaram algum retrocesso na aprendizagem da LI ou se os cursos Inglês 1 e Inglês 2 não contribuíram em nada para a aprendizagem. Os mesmos responderam negativamente em relação a retrocessos ou indiferença em relação ao curso. É importante lembrar que, em virtude da pesquisadora ser a professora deles, pode ter havido receio de manifestar um posicionamento negativo em relação a qualquer atitude da docente em sala de

aula. Todavia, veremos os excertos representativos dessas negativas por parte dos participantes:

Excerto 41: Pedro

Pr.: Em relação aos últimos semestres no PROEJA, você acha que o seu inglês avançou, retrocedeu ou não fez diferença?

“Não. Avançou. Avançou sim. Porque... só pelo fato da gente continuar estudando inglês cada aula que a gente tem contigo a gente aprende uma coisa nova, sabe? Então isso só foi agregando o conhecimento que eu já tinha. E que nem na última aula tu já trouxe coisa sobre o nosso curso, sobre indutores”. (Pedro).

[...]

Pr.: Você acha que retrocedeu em alguma coisa?

“Não”. (Pedro).

Excerto 42: Carlos

Pr.: Tá. Em relação ao semestre que a gente tá estudando e ao semestre passado, tu achas que teu conhecimento de inglês então avançou, retrocedeu ou não fez diferença?

“Fez diferença sim. Algumas coisas que foi passada agora eu já sabia mais ou menos o que é”. (Carlos).

Excerto 43: Ana

Pr.: Em relação a esses últimos semestres que a gente tá estudando inglês aqui no curso técnico, você acha que avançou, retrocedeu ou não fez diferença?

“Não. Eu avancei”. (Ana).

[...]

Pr. No que você já sabia, você acha que retrocedeu?

“Não. Só melhorou”. (Ana).

Excerto 44: Roberto

Pr.: Em relação a esses últimos semestres estudados, você acha que avançou, retrocedeu ou não fez diferença?

“Não... eu acho que eu avancei... porque a gente aprendeu bastante coisa... já deu uma clareada na mente ((risos))”. (Roberto).

[...]

Pr.: Tem alguma coisa em que você acha que retrocedeu?

“Não... eu acho que não. Na verdade, eu tô aprendendo tudo né, ((risos)) não tem como retroceder numa coisa que a gente não tinha muito conhecimento né ((risos))”. (Roberto).

Excerto 45: André

Pr.: Você teve algum retrocesso?

“Eu acho que só avancei”. (André).

Excerto 46: Fernando

Pr.: Em relação ao outro semestre em que você começou a estudar, você já falou um pouco, em partes. Em relação ao semestre passado e ao de agora, você acha que avançou no inglês, retrocedeu ou não fez diferença?

“Eu acho que avançou, avançou bastante. No semestre passado eu não sabia quase nada, praticamente nada”. (Fernando).

Pr.: Assim, logo no início quando você entrou, você não sabia nada?

“Nada”. (Fernando).

Pr.: Daí quando o tempo foi passando...

“Praticamente eu sabia só os números em inglês. Blue, red, white ((risos)) só isso. O resto foi no aprendizado durante as aulas que eu aprendi”. (Fernando).

[...]

Pr.: E retrocesso? Você vê algum?

“Eu acho que não porque eu não sabia praticamente nada, tudo pra mim é novo ((risos)), eu só tenho avanço ((risos)). Eu não tenho como...porque eu não sabia nada, eu só sabia cores e números”. (Fernando).

A seguir, apresentaremos um quadro-resumo com o perfil geral dos participantes, incluindo as variáveis afetivas analisadas neste estudo, bem como os respectivos efeitos na motivação para a aprendizagem da LI.

Quadro 6 - Componentes Motivacionais, Emoções e Efeitos das Emoções de Alunos de Inglês do PROEJA

Participante	Perfil	Componente motivacional	Emoção	Efeito da emoção	Duração da entrevista
Pedro	Idade de conclusão do ensino fundamental: 16 anos. Idade no início do PROEJA: 19.	Nível linguístico: subsistemas motivacionais integrativo e instrumental. Nível do aprendiz: desejo de perfeição.	Confiança/ autoconfiança.	Positivo: Sentimento de bom desempenho; Ambiente favorável à aprendizagem.	8min 23s
Carlos	Idade de conclusão do ensino fundamental: 16 anos. Idade no início do PROEJA: 20.	Nível linguístico: subsistemas motivacionais integrativo e instrumental.	Insegurança.	Negativo: Aprender inglês é percebido como uma dificuldade.	10min 31s
				Positivo: Consciência de aprendizagem da língua.	
Ana	Idade de conclusão do ensino fundamental: 16. Idade no início do PROEJA: 22.	Nível linguístico: subsistema motivacional instrumental. Nível da situação de aprendizagem: o curso .	Inibição/timidez.	Negativo: Ambiente desfavorável à aprendizagem.	9min 34s
			Confiança.	Positivo: Ambiente favorável à aprendizagem.	
			Satisfação.	Positivo: Ambiente favorável à aprendizagem; Sentimento de bom desempenho; Renovação da energia motivacional.	
Roberto	Idade de conclusão do ensino fundamental: 15. Idade no início do PROEJA: 33.	Nível linguístico: subsistema motivacional instrumental.	Insegurança.	Negativo: A aprendizagem de inglês é percebida como uma dificuldade.	7min 10s
			Satisfação.	Não foi possível identificar.	

André	Idade de conclusão do ensino fundamental: 34. Idade no início do PROEJA: 41.	Nível linguístico: subsistemas motivacionais integrativo e instrumental.	Inibição/timidez; ansiedade; insegurança.	Negativo: Pouca participação em sala de aula; Ambiente desfavorável à aprendizagem.	15min 22s
Fernando	Idade de conclusão do ensino fundamental: 44. Idade no início do PROEJA: 45.	Nível linguístico: subsistema motivacional instrumental.	Confiança/ autoconfiança. Satisfação.	Positivo: Sentimento de bom desempenho. Positivo: Ambiente favorável à aprendizagem.	11min

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação e as emoções de alunos na aprendizagem de LE, sob uma perspectiva sociocultural, têm sido estudadas entre os especialistas que consideram as variáveis afetivas como elementos intrínsecos à aprendizagem de LE (BAMBIRRA, 2017; BROCK, 2006; DÖRNYEI, 1994a; DÖRNYEI, 1998; LIGHTBOWN; SPADA, 2013; MARSTRELLA-DE ANDRADE, 2011; LÓPEZ; AGUILAR, 2013; MICHELON, 2003, entre outros).

O desafio desta pesquisa está na própria natureza de seu objeto, as variáveis afetivas motivação e emoções, estas difíceis de serem observadas e investigadas. Por estarem na esfera do “sentir”, optou-se por definir este estudo como qualitativo interpretativo, gerando dados por meio do método narrativo, pois, ao mesmo tempo que conseguimos acessar as histórias de aprendizagem do aluno, conseguimos observar, por meio de narrativas orais extraídas de entrevistas semiestruturadas, se variáveis afetivas estão presentes durante os processos de aprendizagem passados e atuais de alunos de inglês do PROEJA, bem como se essas variáveis se relacionam diretamente com sua motivação para aprender o idioma.

Assim, partimos da pesquisa narrativa, pois consideramos a unidade narrativa (MACINTYRE, 1981) como defendida por Clandinin e Connelly (2000), uma maneira de pensar mais detalhada e informativa sobre a construção geral da continuidade da vida de um indivíduo. Dessa forma, os eventos ou experiências do aprendiz, carregados de informações de ordens diversas, estão na memória do indivíduo e podem ser acessados por meio de suas narrativas. Apesar de as narrativas terem sido conduzidas por meio de entrevista semiestruturada, é possível identificar o fio condutor da continuidade do pensamento dos aprendizes desta pesquisa quando precisaram acessar suas memórias de aprendizagem atuais e passadas.

A seguir, a partir da análise dos dados, retomamos as perguntas de pesquisa que conduziram o presente trabalho investigativo:

1) O que revelam as narrativas de alunos do Proeja enquanto aprendizes de inglês como língua estrangeira?

Os participantes Ana, Pedro, Roberto e Fernando apresentaram a ocorrência de processo autorregulatório. Nos casos de Ana e Roberto, a autorregulação diz respeito ao esforço empreendido. Para Ana, o esforço empregado na realização de tarefas que considera difíceis. Para Roberto, os resultados de aprendizagem são

proporcionais às medidas de esforço e dedicação aplicados no processo de aprendizagem. Já o interesse e a elaboração de estratégias de aprendizagem foram mencionados por Pedro e Fernando. Ou seja, foi possível observar a presença de processo autorregulatório como fator positivo com aproximadamente mais da metade dos participantes, em que o mesmo é percebido, por cada um, de maneira individual e dinâmica, pois exige, do aprendiz, uma adequação inconsciente ao seu nível de insumo e ao seu estilo individual de aprendizagem.

A colaboração, observada nas narrativas de Ana e André, foi outro conceito da TSC que confirma a importância da cooperação social para a aprendizagem de uma LE, bem como é um fator de bem-estar e proteção para o aprendiz com algum nível de inibição (Ana) ou ansiedade (André).

A mediação e o andaimento, neste estudo, foram percebidos como elementos indissociáveis, à medida que o andaimento trata-se de oferecer assistência ao aluno na ZDP, a mediação se fez, obrigatoriamente, presente em todos os processos de andaimento observados neste estudo. Por exemplo, na oferta do dicionário bilíngue, dos áudios e vídeos da internet, músicas, fala e repetição, textos técnicos da área etc., ou seja, o andaimento, neste contexto, ocorre por mediação desses artefatos materiais e simbólicos, como também pela atuação da professora.

2) Que emoções estão presentes nas narrativas de aprendizes de inglês no Proeja?

As emoções relatadas pelos alunos de inglês do PROEJA foram a ansiedade, a insegurança, a timidez ou inibição, a satisfação (o gostar, o bem-estar) e a confiança (e autoconfiança). Dentre elas, a insegurança foi a mais relatada, sendo esperada, neste contexto, por ser composto de um grupo heterogêneo com a presença de mais da metade do grupo retornando à escola após muitos anos sem estudar e com baixo nível de insumo da LI. Vale destacar que, entre os participantes, há um aluno que nunca estudou inglês durante sua trajetória escolar antes de ingressar no PROEJA. Observou-se que as emoções negativas – ansiedade (André), insegurança (Carlos, André e Roberto), inibição ou timidez (Ana e André) – estão relacionadas, predominantemente, com a questão do falar uma LE, ou seja, se expor em público em uma língua que não se domina é desconfortável para os aprendizes e é uma questão importante a ser considerada, pois exige de nós, professores, bastante empatia e reflexão para conseguirmos incluir estes aprendizes nas práticas de oralidade sem

que se sintam humilhados e incapazes, porém, ao mesmo tempo, que consigam perceber o avanço em sua aprendizagem.

As emoções positivas observadas neste estudo foram a confiança (Ana e Fernando), a autoconfiança (Pedro e Fernando) e a satisfação - gostar, sentir-se bem – (Ana e Fernando). A emoção positiva confiança se apresentou quando o aprendiz proferiu a palavra em decorrência de realizar atividades que não necessitassem de exposição pública ao falar inglês (Ana); a autoconfiança foi interpretada quando o próprio aluno identificou competência para a aprendizagem do idioma, ou seja, ficou explícito o seu sentimento de bom desempenho (Pedro e Fernando). Já a satisfação foi uma variável que interpretamos como sinônimo de gostar de alguma tarefa ou da sensação de bem-estar por decorrência de os participantes terem identificado que conseguem aprender o idioma por meio de determinada tarefa (Ana e Fernando).

3) De que modo as emoções dos aprendizes podem influenciar na motivação para a aprendizagem do idioma?

Tendo identificado as emoções que se apresentaram nas narrativas dos participantes, observou-se que a emoção negativa ansiedade pode causar efeitos negativos na motivação em sala de aula; entretanto, a insegurança e a inibição podem causar tanto efeitos positivos na motivação em sala de aula, como consciência da aprendizagem da língua, quanto negativos, como pouca participação em sala de aula e ambiente desfavorável à aprendizagem. A insegurança, neste estudo, também causou efeito negativo na motivação quando esteve relacionada com um aspecto individual do aprendiz, em que o mesmo considerou a aprendizagem de inglês como uma dificuldade, não tendo relação com as atividades propostas em aula.

Entre as emoções positivas dos participantes, tivemos a confiança – citada por eles – e a autoconfiança – interpretada neste estudo quando o aluno possui satisfação plena com os resultados obtidos que podem ser verificados por meio de boas notas e realização eficiente das tarefas propostas. Já a satisfação foi interpretada e analisada como gostar de uma atividade ou externar uma sensação de bem-estar ao realizá-la. As emoções positivas confiança/autoconfiança e satisfação causaram efeitos positivos na motivação dos participantes, pois elas estão associadas a um ambiente favorável à aprendizagem, ao sentimento de bom desempenho pelos participantes e renovação da energia motivacional. A satisfação promoveu mais efeitos positivos na motivação gerando um ambiente favorável à aprendizagem enquanto a

confiança/autoconfiança promoveu, predominantemente, o efeito positivo do sentimento de bom desempenho por parte dos participantes.

Observamos, portanto, dentre os componentes motivacionais para a aprendizagem de LE, que o componente motivacional no nível linguístico, mais especificamente o subsistema motivacional instrumental, é o que predomina entre os participantes do PROEJA deste estudo. Salientamos, ainda, que três dos seis participantes apresentaram motivação inicial apenas no subsistema instrumental, enquanto outros três apresentaram os subsistemas instrumental e integrativo agindo de forma concomitante. Todos os participantes declararam possuir motivação para continuar aprendendo a LI; todavia, dois casos (Fernando e Carlos) não apresentaram, ao final da entrevista, motivação relacionada às emoções, mas exclusivamente relacionada ao próprio status da língua como idioma universal e à importância de dominá-la para se inserir no mercado de trabalho. O componente motivacional no nível do aprendiz, como desejo de perfeição, foi identificado em um dos participantes, já o componente motivacional no nível da situação de aprendizagem, como relevância da LI no curso técnico e expectativas em relação ao uso da LI, foi identificado nas narrativas de todos os participantes.

Apresentamos a interpretação dos dados de um grupo pequeno, mas bastante heterogêneo e rico pelo contexto em que se insere – PROEJA. É importante que mais trabalhos sobre a dimensão afetiva de alunos de inglês sejam iniciados e, em especial, que os estudantes do PROEJA possam ter um currículo de inglês adequado ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Acreditamos que este trabalho possa gerar reflexões no meio docente, pois ele nos instigou a observar os alunos mais de perto, considerando suas histórias de vida, suas experiências e seus esforços para retornarem à escola e encontrarem apoio para subir os degraus necessários em direção a uma mudança de vida. O docente do PROEJA precisa estar atento aos sinais emocionais e promover situações de aprendizagem que diminuam as emoções negativas em sala de aula, como a ansiedade, a insegurança e a inibição, proporcionando o bem-estar e a satisfação ao aprender o idioma. Acreditamos que uma análise mais aprofundada sobre os efeitos de algumas emoções específicas na motivação do aprendiz, como a insegurança, seria bastante proveitosa para a reflexão e prática docente no que concerne aos tipos de tarefas oferecidas em sala de aula para o público específico do PROEJA. Pode haver limitações neste trabalho, pois, sendo a pesquisadora a professora do grupo participante, relações de poder

(professor-aluno) podem ter interferido na geração dos dados. No entanto, é importante destacar o compromisso e o empenho dos participantes que voluntariamente se dedicaram a este estudo. Neste momento, percebemos mais nitidamente a necessidade de continuarmos pesquisando a sala de aula e o aprendiz para continuarmos ensinando.

REFERÊNCIAS

- BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil: giving voice to a group of students at a public secondary school. **Linguagem em (Dis)curso**: LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2017.
- BARCELOS, A. M. F. Learning English: Student's Beliefs and Experiences in Brazil. *In*: KALAJA, P. MENEZES, V. L.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Narratives of Learning and Teaching EFL**. London: Palgrave Macmillan, 2008. p. 35-48.
- BARKHUIZEN, G. Introduction: narrative research in applied linguistics. *In*: BARKHUIZEN, G. (Org.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 1-16.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. New York: Routledge, 2014.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: Nova Versão Transformadora: letra grande. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840. 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 20 set. 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2009.
- BROCK, M.P.S. **Motivação para aprender uma língua estrangeira e as contradições da aprendizagem de inglês em uma escola privada brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. 1st ed. The Jossey-Bass education series. 2000.

CLÉMENT, R.; DÖRNYEI, Z.; NOELS, K.A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, 44, 1994. p. 417-448.

COSTA, C.R.M. **Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira mediada pela Internet**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R.W. Motivation: Reopening the Research Agenda. **Language Learning**, 41, 1991. p. 469-512.

CUNHA, J.L. **O que revelam as narrativas de professores de língua estrangeira sobre sua prática docente?** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

DEWAELE, J.-M. On Emotion in Foreign Language Learning and Use. **The language teacher**, v. 39. n. 3. May/ June 2015. p. 13-15.

DEWAELE, J. M.; MACINTYRE, P.D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 4, n. 2, 2014. p. 237-274.

DO, S. L.; SCHALLERT, D. L. Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. **Journal of Educational Psychology**, 96(4), 2004. p. 619-634.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, 78, 1994a. p. 273-84.

DÖRNYEI, Z. Understanding L2 motivation: on with the challenge! **Modern Language Journal**, 78, 1994b. p. 515-23.

DÖRNYEI, Z. **What is motivation?** Paper presented at the AAAL 1998 Conference, Seattle, WA. (1998a).

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**. Cambridge University Press. Vol. 31. July 1998b. p. 117-135.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GARDNER, R.C. **The Attitude/Motivation Test Battery**: Technical Report. London, ON: Univ. of Western Ontario, 1985.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R.C.; MACINTYRE, P.D. On the measurement of affective variables in second language learning. **Language Learning**, v.43, 1993. p. 157-194.

GRANGER, C. **Silence in Second Language Acquisition: A Psychoanalytic Reading**. Clevedon: Cromwell Press, 2004.

GREGERSEN, T.; MACINTYRE, P. D. **Capitalizing on individual differences: from premise to practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

HASCHER, T. Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. **International Journal of Educational Research**, 47(2), 2008. p. 84-96.

HECKHAUSEN, H. **Motivation and action**. Berlin: Springer, 1991.

HORWITZ, E; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, 70, 1, 1986. p. 125-132.

IMAI, Y. Emotions in SLA: new insights from collaborative learning for an EFL Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 94, n. 2, 2010. p. 278-292.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009a.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

KUHL, J. Action control: the maintenance of motivational states. *In*: HALISCH, F.; KUHL, J. (eds.). **Motivation, intention, and volition**, 1987. p. 279-291.

KUHL, J. A theory of self-regulation: action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. **Applied Psychology: An International Review**, 41, 1992. p. 97-129.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. *In*: K. van Esch and O. St. John (eds.). **New Insights into Foreign Language Learning and Teaching**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S.L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, M.S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **RBLA**. Belo Horizonte, v.11, n.4, 2011. p. 837-852.

LIMA, M.S.; MARQUES, J. O. O silêncio e os estilos de aprendizagem em sala de aula de língua estrangeira. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas**. São Paulo: Pontes editores, 2015. p. 215-241.

LIMA, M.S.; PIRES, T.L.S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios de linguagem**. v. 8, n. 1, Jan./jun. 2014. p. 295-315.

LÓPEZ, M. G. M.; AGUILAR, A. P. Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. **PROFILE**. Issues in Teachers' Professional Development, Vol. 15. n. 1, 2013. p. 109-124.

LÓPEZ, M. G. M. Emotional experiences of Mexican language learners: A qualitative study of their effects on motivation. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015. p. 809-837.

MARSTRELLA, M.R. **A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, 2002.

MARSTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. *In*: MARSTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.

MCKAY, S; S.C. WONG. . Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. **Harvard Educational Review** 66.3, 1996. p. 577–608.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, jan. /abr. 2015. p. 153-162.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second Language Learning Theories**. 3rd edition. London: Routledge, 2013.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem de língua inglesa. **Revista Língua e Literatura**. V. 5, n. 8 e 9, 2003. p. 78-96.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, 29 (1), 1995. p. 9-31.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation** (2nd ed.) Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. **Identity and investment in multilingual classrooms**. [S.l.], 2016. For: Foreign Languages in Multilingual Classrooms (in press). Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/FLiM%20Norton%20Nov%202016.pdf>. Acesso em: 2 Fev. 2019.

NORTON, B; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. *In*: D. Atkinson (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 73–94.

PEKRUN, R. **A Social-Cognitive, Control-Value Theory of Achievement Emotions**. Amsterdam: Elsevier Science B.V., 2000.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; TITZ, W.; PERRY, R. P. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 2, 2002. p. 91-105.

PESSÔA, A.R. **Feedback corretivo na interação oral: uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PINTRICH, P. L.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research, and applications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1996.

PRAWAT, R. S. Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. **Mind, Culture, and Activity: An International Journal** 6, 1999. p. 255-273.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *In*: WERTSCH, J. W.; DEL RIO, P.; ACAREZ, A. (Eds.) **Sociocultural studies of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 139-164.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**. Vol. 55, No. 1, 2000. p. 68-78.

SANSONE, C.; THOMAN, D. B. Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions. **Language and Instruction**, 15(5), 2005. p. 507-515.

SCHUMANN, J. H. **The neurobiology of affect in language**. Oxford: Blackwell, 1998.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: GASS, S.; VARONIS, E. (eds.). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives**. Multilingual Matters, 2010.

TSUI, A. B. M. Reticence and anxiety in second language learning. *In: **Voices from the Language Classroom***. Cambridge University Press, v. 2, nº 4, 1996. p. 145-167.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**, n. 15/2, dez. 2012. p. 457-480.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2014. p. 15-39.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (eds.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge: The MIT Press, 1999.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n.1, 1976. p. 89-100.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu, _____, diretor-geral do _____, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa **“Motivações e Emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira”**, pela pesquisadora **Manuela da Silva Alencar de Souza**, devidamente matriculada no curso de Mestrado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - , no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Área de Concentração: Linguagem, Tecnologia e Interação, nível Pós-Graduação Estrito Senso, sob a orientação da Professora Dra. Marília dos Santos Lima. A pesquisadora é professora do quadro efetivo deste Instituto Federal e os participantes de sua pesquisa serão os alunos matriculados e assíduos do Curso Técnico em Eletrotécnica do PROEJA. O objetivo deste estudo é delinear, a partir de narrativas de alunos do PROEJA enquanto aprendizes de língua estrangeira, em um contexto público de ensino, como esses aprendizes percebem suas emoções para a aprendizagem de língua inglesa e como suas emoções podem interferir na motivação para a aprendizagem dessa língua. Assim, a investigação sobre como a dimensão afetiva pode influenciar na motivação para a aprendizagem de língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, pode contribuir para as atuais reflexões nesse campo, incluindo, ainda, contribuições na área da educação por tratar-se de pesquisa feita na educação básica de ensino na modalidade PROEJA. Os instrumentos de geração de dados serão: entrevistas semiestruturadas com os 16 alunos matriculados e assíduos, suas narrativas escritas e a gravação de áudio de narrativas orais de quatro aprendizes. As narrativas escritas ocorrerão, pelo menos, em três ocasiões ao longo do semestre letivo e 4 alunos-foco participarão das narrativas orais ao final da disciplina Língua Inglesa II. Serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes.

Cidade, ____ de _____ de 2018.

Diretor-geral

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado participante,

Sou aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e estou realizando um estudo cujo título é **Motivações e Emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de inglês como língua estrangeira**, orientado pela Professora Dra. Marília dos Santos Lima.

Esta pesquisa busca conhecer, primeiramente, as suas emoções enquanto aprendiz de inglês como língua estrangeira no curso técnico do PROEJA. Em seguida, entender de que forma suas emoções podem influenciar sua motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

O estudo envolverá as seguintes atividades: 1) narrativa de cada participante, na qual serão convidados a narrar, em dois momentos e por escrito, suas experiências/emoções em sala de aula de inglês como língua estrangeira; 2) entrevista com você, participante, a fim de investigar de que modo suas emoções enquanto aprendiz podem influenciar sua motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Também gravada em áudio. As narrativas e a entrevista serão agendadas conforme a sua disponibilidade.

As informações disponibilizadas através das narrativas e da entrevista serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, e a sua identidade será preservada – seu nome será trocado por um nome fictício. Os dados coletados ficarão sob minha responsabilidade.

O benefício de participar desta pesquisa envolve a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da educação e com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira em curso técnico na modalidade PROEJA.

A pesquisa apresenta riscos mínimos e referem-se apenas a possível desconforto causado pela gravação em áudio da entrevista. Caso esse desconforto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento que eu interrompa a gravação e poderá desistir de participar do estudo, se assim o desejar. A qualquer momento, poderá receber informações sobre a pesquisa entrando em contato comigo pelo e-mail profmanuelasouza@gmail.com.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob os meus cuidados.

Agradeço sua colaboração e interesse.

Cordialmente,
Manuela da Silva Alencar de Souza - Pesquisadora

Assinatura: _____

Declaro que fui informado sobre os objetivos do estudo **Motivações e Emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de inglês como língua estrangeira**, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Li o termo descrito acima e afirmo que concordo com a minha participação na pesquisa. Recebi uma cópia deste documento de consentimento que ficará em meu poder.

Nome completo do participante: _____

Assinatura: _____

Cidade, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C – 1º MOMENTO: ENTREVISTA

1º Momento: Entrevista

Pesquisa: **Motivações e Emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de inglês como língua estrangeira.**

Aluno: _____

Data: _____/_____/2018

Refleta sobre as questões abaixo e descreva sua trajetória escolar como aluno de inglês.

- Você gosta de estudar inglês?
- Você acha que estudar inglês é útil?
- Já estudou inglês em curso de idiomas? Quanto tempo?
- Já estudou inglês na escola regular? Quanto tempo?
- Como eram as aulas? Você conseguia aprender?
- Como você se sentia nas aulas de inglês?

APÊNDICE D – 2º MOMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

2º Momento: Entrevista semiestruturada

Pesquisa: **Motivações e Emoções de alunos do PROEJA em sala de aula de inglês como língua estrangeira.**

Aluno: _____

Data: ____/____/2018

1. Você já fez ou faz planos que tenham relação com a língua inglesa? Por exemplo, viajar, residir em outro país?
2. Você acha importante aprender inglês no curso técnico? Por quê?
3. Você considera o inglês importante para sua futura carreira profissional?
4. O que você sente quando se depara com uma atividade na aula de inglês?
 confiança ansiedade inibição/timidez insegurança
 motivação outro. Qual? _____
5. Por que você se sente assim?
6. Com qual(quais) tipo(s) de atividade(s) de inglês você considera que aprende mais? Pode marcar mais de um.
 atividade com vocabulário (aprender palavras novas)
 escrever em inglês
 estudo da gramática do inglês
 prática da oralidade (perguntar e responder em dupla)
 ler textos curtos e responder questões de compreensão do texto sobre assuntos da atualidade
 assistir a um vídeo ou ouvir áudio em inglês para treinar a compreensão oral
 outra. Qual? _____
7. Qual (quais) das atividades listadas acima de que você mais gosta? Por quê?
8. Qual (quais) das atividades listadas acima de que você não gosta? Por quê?
9. Como você considera seu aprendizado de inglês hoje?
10. Em relação aos últimos semestres, você acha que seu conhecimento do inglês avançou, retrocedeu ou não fez diferença?
11. Por que você acha que avançou?
12. Por que você acha que retrocedeu?
13. Quais avanços você vê em seu aprendizado? Pode indicar mais de um.
 consigo compreender textos curtos em inglês com o auxílio do dicionário
 consigo compreender textos curtos em inglês sem o auxílio do dicionário
 consigo ler em voz alta algumas frases em inglês
 consigo ler em voz alta algumas palavras que aprendi
 consigo reconhecer algumas palavras em inglês que antes eu não prestava atenção
 cumprimentar em inglês
 despedir-me em inglês
 apresentar-me em inglês (meu nome, idade, origem, telefone)
 falar sobre substantivos contáveis e não contáveis e quantidades
 perguntar e responder sobre preços de alguns alimentos
 outro. Qual? _____
14. Como você se sente hoje nas aulas de Inglês?
 confiante ansioso inibido/tímido inseguro
 motivado outro. Qual? _____
15. Em relação à questão 14. Por que você se sente assim?
16. Qual é a sua motivação para continuar estudando inglês?
17. Fale sobre um(a) professor(a) de inglês de quem você gostava ou não? O que essa pessoa tinha de bom ou de ruim que você gostava ou não gostava?

APÊNDICE E – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Símbolos	Especificações
PALAVRA	Fala mais alta
(2.4)	Duração de pausa
(.)	Micropausa, 2/10 segundos ou menos
((risos))	Descrição de atividades não-verbais
...	Prolongamento de som de vogal
[...]	Trecho omitido

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Cunha (2018, p. 96).

ANEXO A – DÖRNYEI

FIGURE I
Components of Foreign Language Learning Motivation

LANGUAGE LEVEL	Integrative Motivational Subsystem Instrumental Motivational Subsystem
LEARNER LEVEL	Need for Achievement Self-Confidence * Language Use Anxiety * Perceived L2 Competence * Causal Attributions * Self-Efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
<i>Course-Specific Motivational Components</i>	Interest Relevance Expectancy Satisfaction
<i>Teacher-Specific Motivational Components</i>	Affiliative Drive Authority Type Direct Socialization of Motivation * Modelling * Task Presentation * Feedback
<i>Group-Specific Motivational Components</i>	Goal-orientedness Norm & Reward System Group Cohesion Classroom Goal Structure

DÖRNYEI (1994a, p. 280)

ANEXO B – LÓPEZ E AGUILAR

Table 1. Categories and Subcategories

Effects of emotional experiences on language learning motivation			
Category 1 Positive effects of positive emotions	Category 2 Negative effects of positive emotions	Category 3 Negative effects of negative emotions	Category 4 Positive effects of negative emotions
<ul style="list-style-type: none"> • Self-efficacy feelings • Positive learning environment • Reloading their motivational energy 	<ul style="list-style-type: none"> • Resting on their laurels 	<ul style="list-style-type: none"> • Feeling insecure • Poor class participation • Negative learning environment • Learning English perceived as difficult 	<ul style="list-style-type: none"> • Language learning awareness • Language learning strategies • Developing motivational strategies

LÓPEZ; AGUILAR (2013, p. 116)