



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

*COMO SE SEU FIZESSE PARTE DA AULA: A RELAÇÃO ENTRE UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA ATIVA DE ENSINO TEMÁTICO DE INGLÊS E A MOTIVAÇÃO DE
ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO*

SÃO CARLOS
2023



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

COMO SE SEU FIZESSE PARTE DA AULA: a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio

SABRINA ESPINO PRATA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título Doutora em Linguística na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Hercules
Augusto Navarro

São Carlos - São Paulo - Brasil
2023

Espino Prata, Sabrina

Como se eu fizesse parte da aula: a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio.
/ Sabrina Espino Prata -- 2023.
167f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Eliane Hercules Augusto Navarro
Banca Examinadora: Nelson Viana, Sandra Regina
Buttros Gattolin de Paula, Patrícia de Oliveira Lucas,
Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa
Bibliografia

1. Ensino temático de inglês. 2. Metodologias ativas. 3.
Motivação. I. Espino Prata, Sabrina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Sabrina Espino Prata, realizada em 01/03/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas (UFPI)

Profa. Dra. Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa (IFSP)

Dedico este trabalho especialmente a meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, pela dedicação incondicional; e também a meu marido e filha, cujos sorrisos iluminaram meus dias mais sombrios.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, tendo a motivação como a questão principal neste trabalho, devo mencionar o quão árduo foi mantê-la após o súbito falecimento do meu pai, exatamente na metade da minha trajetória no doutorado. Entretanto, a determinação para prosseguir firme no caminho dos meus sonhos e a paixão pela corrida foram as maiores heranças deixadas por esse espanhol teimoso. E minha carreira era algo do qual ele muito se orgulhava.

Quando corríamos juntos e ele já estava cansado, no auge dos seus setenta e tantos anos, eu o ouvia dizer: “vai Sá, não para não!”. E foi exatamente assim que prossegui. Por mais que eu tenha pensado em desistir várias vezes, a voz dele ecoava dentro do meu coração e me fazia seguir adiante.

Assim, não posso deixar de iniciar agradecendo a minha família. Agradeço a meu pai, por ter sido meu alicerce e exemplo de força e integridade. Agradeço a minha mãe Francisca, que mesmo possuindo apenas o Ensino Fundamental, sempre me incentivou nos estudos, me inspirando com sua sabedoria de vida. Agradeço ao meu marido Rodrigo e a minha filha Cora, por todo o carinho e paciência comigo. Entre choros e confortos, foram vários os dias em que um simples abraço me motivava a seguir adiante.

Na UFSCar, tive a honra de ser orientada por uma professora extremamente capacitada e humana, que me conduziu serenamente desde o início de minha jornada. Eliane Hercules Augusto Navarro, sou grata por todo o conhecimento compartilhado, acadêmico e de vida, por compreender as minhas limitações e angústias e por acreditar que eu seria capaz. Com você, aprendi também que, por mais que eu me sinta amedrontada, certas situações são apenas “coisinhas” e no final tudo ficará bem.

Ainda na UFSCar, também agradeço aos demais professores que contribuíram neste percurso. À professora Vera Lucia Teixeira da Silva, que me incentivou a ingressar no Programa de Pós-Graduação ao me dizer “a hora é agora, você nunca esteve mais pronta”. Sou grata também ao Nelson Viana e à Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, professores de enorme humildade acadêmica e que brilhantemente conduzem seus alunos no caminho da produção de conhecimento.

Agradeço à professora Patrícia de Oliveira Lucas, da Universidade Federal do Piauí, que gentilmente aceitou participar de minha banca de qualificação e posteriormente de defesa, enriquecendo este estudo com valiosas contribuições teóricas. Agradeço também à professora Stefanie Fernanda Pistoni Della Rosa por também ter aceitado o convite para compor minha banca de defesa.

Como filha única, agradeço às irmãs que a vida me deu pelas palavras diárias de apoio e afeto: Aline Cosin, Ana Paula Banov, Erika Morelli, Marcela de Souza, Marcia Araujo, Maria de Lourdes Prata, Mary Hergert, Renata Rogatto e todas às parceiras do treino. Sou grata também à grande amiga de adolescência e companheira de trajetória acadêmica, Ezilce Casagrande, pelos surtos compartilhados e gargalhadas que acalentam a alma.

Devo agradecer ainda às amigas que fiz no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, especialmente à Emily Carvalho e Jaqueline Lopes, pelas trocas de ideias que enriqueceram este estudo e por sempre estarem disponíveis para as minhas dúvidas e desabafos.

Agradeço às minhas colegas de trabalho Elizabeth Baptestini, Fabiana Tonin e Irla Diniz pela amizade e atenção sempre dedicadas. Sou também grata ao meu parceiro de prática pedagógica e amigo Tiago Pellim, por sua contribuição não apenas para esta pesquisa, mas especialmente para a minha formação profissional. Você é uma inspiração para mim!

Devo também agradecer aos alunos participantes desta pesquisa, que vivenciaram um momento tão árduo quanto o desconcertante cenário imposto pela pandemia da Covid-19. Sem vocês este estudo não aconteceria.

Minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar por ter aceitado meus pedidos de prorrogação para a conclusão deste estudo devido a todas as adversidades por mim enfrentadas.

Finalmente, agradeço à instituição na qual leciono pela possibilidade de realização desta pesquisa e pela oportunidade de afastamento das minhas atividades docentes para a conclusão do doutorado.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma instituição de ensino público técnico. O ensino temático, um dos possíveis modelos do *Content-Based Instruction* (CBI), tenta atender às necessidades e interesses dos alunos, concentrando-se em assuntos relacionados às suas necessidades pedagógicas, acadêmicas ou preferências cognitivas (DUEÑAS, 2004). Considerando o desinteresse de muitos alunos em relação à aprendizagem do idioma, após quatro anos de estudos no Ensino Fundamental (CAMPOS-GONELLA, 2007) e a urgência por novos caminhos para o ensino após a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o interesse por esta pesquisa fundamenta-se no grande apelo motivacional proporcionado por essa abordagem. Já as Metodologias Ativas reúnem um arcabouço de abordagens, estratégias e atividades que proporcionam o trabalho com a autonomia e a criatividade dos estudantes na construção e aplicação do conhecimento (NASCIMENTO; OLIVEIRA-MELO, 2022), premissas que vêm ao encontro do que é proposto pela BNCC. Partiu-se do pressuposto de que aulas temáticas, fundamentadas em uma prática pedagógica ativa, podem ter influência na motivação dos alunos ao aprender a língua inglesa, uma vez que esses foram responsáveis pela escolha dos temas e pesquisa de insumos para a elaboração das aulas, sendo, portanto, co-constructores do curso. O trabalho, configurado como pesquisa-ação, foi realizado em duas etapas e conduzido a partir de questionários, gravação das aulas e um diário de pesquisa mantido pela professora-pesquisadora. A análise dos dados revelou que a prática pedagógica adotada vem ao encontro de algumas condições da prática de ensino motivacional (DÖRNYEI, 2001) e mostrou-se favorável para a atuação no nível de motivação dos aprendizes, principalmente no que diz respeito à sua dinâmica diferenciada, ao fato de despertar o interesse dos alunos, favorecer a agência e o protagonismo discente. Dentre os fatores identificados na motivação dos participantes, destacam-se os fatores metodológicos e socioambientais (VIANA, 1990), bem como o fator contingencial, proposto no desenvolvimento desta pesquisa. Espera-se que este trabalho possa contribuir com o que apontam autores como Kumaravadivelu (2006) e Leffa (2012), na medida em que sugerem um ensino de línguas contextualizado e voltado para as condições de aprendizagem do aluno, integrando-o a seu meio, no qual ele atua também no processo de construção do próprio saber.

Palavras-chave: ensino médio; ensino temático; língua inglesa; metodologias ativas; motivação.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the connection between an active learning methodology of theme-based English instruction and the motivation of High School freshmen in a technical public institution. Theme-based teaching, one of the possible *Content-Based Instruction* (CBI) models, attempts to meet students' needs and interests, focusing on issues related to pedagogical or academic demands or cognitive preferences (DUEÑAS, 2004). Considering that many students do not manifest interest in learning the language after four years of studies in elementary school (CAMPOS-GONELLA, 2007) and the urgency for new routes for teaching after the creation of the Common National Curricular Base (BNCC – Brasil, 2018), the interest in this research is based on the great motivational appeal provided by this approach. Active learning methodologies bring together a framework of approaches, strategies and activities that allow students to work with autonomy and creativity in the construction and application of knowledge (NASCIMENTO; OLIVEIRA-MELO, 2022), assumptions that meet what is proposed by the Brazilian document. The study was based on the assumption that theme-based teaching, based on an active learning practice, can influence students' motivation to learn English, due to their responsibility for choosing the themes and researching materials for the elaboration of the classes, being, therefore, co-builders of the course. The research was conducted in two phases and the methodological procedure used was action-research, conducted with questionnaires, recording of classes and a research diary kept by the teacher-researcher. Data analysis revealed that the pedagogical practice adopted meets some conditions of Motivational teaching practice (DÖRNYEI, 2001) and was evidenced as favorable for acting on the level of the learners' motivation, especially with regard to its differentiated dynamics, in addition to awakening the interest of students and favoring agency and student protagonism. Among the most influential factors in the participants' motivation, it can be highlighted the methodological and socio-environmental factors (VIANA, 1990), as well as the contingency factor, proposed in the development of this research. It is hoped that this study can contribute to contextualized language teaching focused on student's learning conditions, as Kumaravadivelu (2006) and Leffa (2012) argue, in which the learner is integrated to his environment and acts in the construction of his knowledge.

Keywords: active learning methodologies; English; high school; motivation; theme-based instruction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – ambiente virtual de aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBI – do inglês *Content-Based Instruction* (instrução baseada em conteúdo)

CLIL - do inglês *Content and Language Integrated Learning* (ensino integrado de língua e conteúdo)

EAP – do inglês *English for Academic Purposes* (inglês para fins acadêmicos)

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ESP – do inglês *English for Specific Purposes* (inglês para fins específicos)

LE – língua estrangeira

LI – língua inglesa

LM – língua materna

L2 – segunda língua

MAAs – Metodologias Ativas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SLA – do inglês *Second Language Acquisition* (aquisição de segunda língua)

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE SIGLAS REFERENTES À REALIZAÇÃO DA PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

DP – diário de pesquisa

E1 – etapa 1 da pesquisa

E2 – etapa 2 da pesquisa

P – participante da pesquisa

PP – professora-pesquisadora

QI – questionário inicial

QF – questionário final

RP – relato dos participantes durante as aulas síncronas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa atualizado dos modelos do CBI.....	24
Figura 2: Os vinte componentes da prática de ensino motivacional na sala de aula de L2.....	36
Figura 3: Princípios das Metodologias Ativas.....	46
Figura 4: Apresentação da proposta do curso.....	81
Figura 5: Exemplo de mapa conceitual elaborado pelos alunos.....	82
Figura 6: Importância do tema feriados e perguntas relacionadas.....	83
Figura 7: Apresentações de aula – trabalho com vocabulário.....	97
Figura 8: Exemplos de atividades disponibilizadas no AVA.....	99
Figura 9: Exemplos de atividades relacionadas à pandemia.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os três protótipos do CBI.....	22
Quadro 2: Novos modelos de CBI.....	24
Quadro 3: Paradigmas no estudo da motivação.....	30
Quadro 4: Manifestações da motivação.....	32
Quadro 5: Fatores que influenciam as manifestações da motivação.....	33
Quadro 6: Princípios motivacionais da prática pedagógica.....	35
Quadro 7: Condições necessárias para a prática de ensino motivacional.....	37
Quadro 8: Tipos de Metodologias Ativas.....	46
Quadro 9: Práticas ativas adotadas.....	50
Quadro 10: Perfil dos participantes da pesquisa.	55
Quadro 11: Cronograma da etapa 1.....	61
Quadro 12: Cronograma das aulas da etapa 2.....	66
Quadro 13: Instrumento de coleta dos dados e objetivos de cada um deles.....	69
Quadro 14: Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta utilizados.....	75
Quadro 15: Categorias relacionadas à primeira pergunta de pesquisa.....	76
Quadro 16: Categorias e respostas recorrentes sobre a primeira pergunta de pesquisa.....	93
Quadro 17: Fator adicional (fatores que influenciam as manifestações da motivação).....	96
Quadro 18: Percepção da motivação após a realização do curso.....	102
Quadro 19: Fatores identificados na motivação dos participantes.....	116

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÃO INICIAL DA PESQUISA	12
1.1 Objetivos e justificativa: urgência de novas práticas de ensino de inglês	13
1.2 Organização da Tese	18
2. ARCABOUÇO TEÓRICO.....	20
2.1 <i>Content-Based Instruction</i> : histórico e desdobramentos.....	20
2.1.1 O ensino temático	26
2.2 A motivação na aprendizagem de L2 e LE	28
2.2.1 A prática de ensino motivacional e o ensino temático.....	35
2.3 A Língua Inglesa na BNCC e as Metodologias Ativas: um diálogo possível.....	43
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Natureza da pesquisa.....	49
3.2 Práticas ativas adotadas.....	50
3.3 As etapas da pesquisa.....	51
3.4 Contexto e participantes da pesquisa	53
3.4.1 Perfil dos participantes da etapa 1.....	53
3.4.2 Perfil dos participantes da etapa 2	54
3.5 Procedimentos de coleta dos dados	56
3.5.1 Etapa 1	57
3.5.2 Etapa 2	64
3.6 Instrumentos de coleta dos dados.....	69
3.7 Organização e análise dos dados	72
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	75
4.1 Relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação dos alunos do EM.....	76
4.1.1. Prática diferenciada	80
4.1.2 Interesses	83
4.1.3 Protagonismo, agência e pertencimento	91
4.2 Em síntese: Relação estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação dos alunos do EM	93

4.3 Fatores identificados na manifestação da motivação	95
4.3.1 Fatores linguísticos	96
4.3.2 Fatores metodológicos	102
4.3.3 Fatores físico-humanos	104
4.3.4 Fatores físico-ambientais	105
4.3.5 Fatores socioambientais	106
4.3.6 Fatores contingenciais	109
4.4 Em síntese: Fatores identificados na manifestação da motivação	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXO	134
APÊNDICES	135
Apêndice 1 – Questionário Inicial (QI)	135
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
Apêndice 3 - Exemplos de atividades realizadas com os alunos - Mapas Conceituais	143
Apêndice 4 – Exemplos de atividades realizadas com os alunos - Importância sobre o tema escolhido e perguntas norteadoras	144
Apêndice 5 - Exemplo de Unidade Temática (mídias sociais) - conteúdo abordado em aula síncrona e disponibilizado no <i>Moodle</i>	146
Apêndice 6 - Exemplo de atividades temáticas disponibilizadas no <i>Moodle</i> - Aula sobre mídias sociais	149
Apêndice 7 - Links para os trabalhos finais	153
Apêndice 8 – Questionário Final (QF)	154
Apêndice 9 – Apresentação da aula sobre o tema feriados (E1)	159

1. INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÃO INICIAL DA PESQUISA

Professora, quando é que a gente vai aprender a falar inglês?

As motivações iniciais desta pesquisa têm a ver com a minha própria motivação como aprendiz de língua inglesa (LI) e posteriormente, como docente dessa língua. Por nunca ter tido a oportunidade de estudar inglês em um curso de idiomas e especialmente por ter aprendido a LI em escola pública, me instiga o fato de muitos alunos afirmarem que não é possível aprender inglês na escola regular. A frase da epígrafe, dita por um aluno no 6º ano do Ensino Fundamental (EF) logo no meu início de carreira, ecoou por muito tempo em meu universo docente e representa o ponto de partida para toda esta investigação.

Evidentemente que o conhecimento linguístico da LI que possuo não foi proporcionado exclusivamente pela escola. Entretanto, posso dizer que sempre demonstrei muito interesse em aprender a língua, mesmo com aulas baseadas em uma metodologia majoritariamente estruturalista (muito comum na época em que estudei), com poucos recursos didáticos disponíveis e praticamente nenhum contato com o idioma fora da sala de aula.

Posteriormente, influenciada pela minha paixão pelo idioma, passei para o outro lado, carregando a responsabilidade do ensino. Atuei como professora de LI no EF durante 11 anos e em 2015 passei a lecionar no Ensino Médio (EM) em outra instituição de ensino, na qual permaneço até hoje. Para a minha surpresa, o cenário no EM não se mostrou diferente daquele ao qual eu já estava habituada.

Nessa instituição, era comum a divisão das turmas por nível de conhecimento linguístico na disciplina de inglês. Após uma avaliação diagnóstica inicial¹, os alunos eram agrupados de acordo com o nível de conhecimento linguístico no idioma.² Tal prática era adotada em alguns *campi* da instituição e os alunos já estavam habituados a esse procedimento. A turma de menor

¹ A avaliação era baseada no conteúdo estudado nos anos finais do EF, contendo questões de gramática, leitura e atividade de compreensão auditiva. As turmas eram agrupadas conforme a pontuação obtida nas avaliações.

² Desde 2022, conforme definido pela nova gestão da Pró-Reitoria de Ensino da instituição em questão, uma mesma turma não pode mais ser dividida entre dois docentes, a não ser que a disciplina seja prática, como por exemplo as aulas técnicas em laboratórios.

conhecimento linguístico e, coincidentemente (ou conseqüentemente) menor motivação para a aprendizagem, era atribuída a mim.

Ingenuamente, eu acreditava que entraria em sala e os alunos se mostrariam interessados pela aula e conversariam em inglês comigo, demonstrando uma ótima bagagem da língua, afinal eles já tinham contabilizado cerca de quatro anos de estudos. Ledo engano. Ao conversar com eles sobre suas vivências com o idioma, ouvi frases como “não sei”, “não gosto” e “não é para mim”, negações que perpetuam até hoje no discurso de vários alunos para os quais leciono. Portanto, lancei-me aos mares inquietos dessa área a fim de refletir sobre esse complexo panorama.

Em nossa instituição, como temos certa flexibilidade para trabalharmos os componentes curriculares, meu colega de trabalho e eu adotamos a prática de abordar os conteúdos bimestrais com projetos temáticos. Desde então, comecei a notar maior interesse por parte dos alunos pela disciplina de inglês, ainda que a escolha dos temas nunca tivesse sido realizada por eles. Conseqüentemente, percebi a possibilidade de aproximar a LI da realidade dos aprendizes e, inspirada pelas reflexões proporcionadas pela disciplina de Abordagens de Ensino de Línguas do Programa de Pós-Graduação em Linguística de nossa universidade e alicerçada em bases teóricas relacionadas à motivação, ao ensino temático e às Metodologias Ativas (MAs) de aprendizagem, decidi conduzir esta pesquisa em minha própria sala de aula.

Expostas as inquietações e motivações que me levaram à realização deste estudo, a seguir explico os objetivos e justificativa para a realização desta pesquisa, bem como as perguntas que nortearam este trabalho.

1.1 Objetivos e justificativa: urgência de novas práticas de ensino de inglês

Muitos estudiosos questionam se é possível aprender inglês na escola pública brasileira. Cândido de Lima (2011, p.159) afirma que “é público e notório o descaso com que o ensino de língua estrangeira sempre foi tratado na escola regular, principalmente naquelas da rede pública”. Conforme Gimenez (2011), currículos desatualizados, condições precárias para o ensino, professores desmotivados, baixo desempenho dos alunos em tarefas comunicativas (sejam de expressão ou produção oral ou escrita) e descrença na escola, representam alguns dos problemas

enfrentados nesse cenário. Ademais, pesquisas como “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”³, elaborada em 2015 pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o *British Council*, também confirmam essas informações.

Apesar das leis, diretrizes e documentos que norteiam o ensino de inglês nas escolas, pouco se tem feito na prática para tentar reverter esse quadro. De fato, os alunos passam cerca de sete anos estudando a LI e a maioria deles não apresenta um bom desenvolvimento linguístico no idioma. Além disso, “há um mito arraigado de que a escola pública é inerentemente incapaz de ensinar a língua estrangeira” (ARAÚJO DE OLIVEIRA, 2011, P.79). Essa afirmação também é corroborada pela pesquisa de Oliveira (2011), ao asseverar que estudos realizados sobre as crenças⁴ de professores e alunos na escola pública indicam que o discurso da derrota é o que prevalece, ou seja, não se aprende inglês na escola.

Tal conjuntura parece se agravar gradativamente ao longo dos anos de estudo do idioma por toda a Educação Básica. No sexto ano do EF, primeiro contato da maioria dos alunos com a LI, a motivação para aprendê-la parece ser intrínseca e no decorrer dos anos observa-se um progressivo distanciamento dos alunos em relação a essa disciplina. Estudos como o de Campos-Gonella (2007), ilustram essa afirmação. Conforme a pesquisadora:

(...) os alunos chegam interessados e curiosos para o aprendizado de uma “nova” língua, uso o termo “nova” porque é assim que eles se referem a ela, devido ao fato de que para a maioria deles este é o início de estudos formais de uma língua estrangeira. Tal interesse se reflete no engajamento nas atividades propostas na quinta série, porém, nas séries seguintes, o empenho e o comprometimento vão se atenuando chegando ao ápice do desinteresse no EM, quando são raros os alunos que acreditam e investem algum esforço no aprendizado de inglês. (p. 14)

Assim, ao ingressarem no EM, grande parte desses estudantes se mostra desmotivada em aprender inglês, afirmando muitas vezes terem passado quatro anos estudando o idioma no EF e “não sabem nada”. Relatos como “a minha professora só ensinava o verbo *to be*” e “a gente só fazia tradução de textos” são frequentemente ouvidos. Portanto, a motivação para estudar a LI vai

³ Disponível em

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em 04/02/22

⁴ Nesta pesquisa, entendo crença como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” (BARCELOS, 2006, p. 151)

diminuindo, se não cessando, ao longo dos anos e o aluno realmente não adquire um desenvolvimento satisfatório no idioma.

Um estudo conduzido por Félix (1998) também revelou que as motivações relacionadas a aprendizagem de LI no EM mostram-se bem menores, se comparadas aos anos iniciais do EF II, especialmente o 6º ano, uma vez que as expectativas para se aprender o idioma nesse período são grandes por se tratar de uma “novidade”. No estudo de Félix (1998), alguns dos motivos apresentados para a desmotivação progressiva ao longo dos anos foram: aulas descontextualizadas e puramente gramaticais, prática e repetição massivas de estruturas e vocabulário, crenças de que não se aprende inglês na escola regular e poucas expectativas tanto de alunos quanto de professores em relação ao aprendizado de inglês na escola regular.

Entretanto, parece razoável considerar que, conforme afirma Oliveira e Paiva (2011, p.39), “a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua e que as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola”. Por outro lado, um instituto de idiomas também não deveria ser legitimado como o único lugar para se aprender uma língua estrangeira (LE). Para tanto, o professor de línguas da escola regular pode encontrar meios para incentivar seus aprendizes a irem além.

Nesse sentido, autores como Dörnyei (2014) atestam que muitos professores consideram que motivar seus alunos é a segunda fonte mais séria de dificuldade no ensino de uma língua (a primeira é manter a disciplina em sala de aula). Conseqüentemente, as habilidades do professor para motivá-los precisam ser vistas como fundamentais para a eficácia do ensino, fazendo-se urgente a discussão sobre a possibilidade de outras práticas pedagógicas.

Corroborando a necessidade de novas perspectivas nas práticas de ensino de LI na escola regular, é proposta uma nova legislação e novos caminhos começaram a ser traçados. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), institui-se a obrigatoriedade do ensino da LI a partir do 6º ano, legitimando o idioma como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. O documento contempla competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica e no EM delineou-se que “o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p.470).

Entretanto, a BNCC não descreve ações ou condutas esperadas do professor, nem induz à opção por abordagens ou metodologias⁵. Essas escolhas devem pertencer ao âmbito dos currículos dos projetos pedagógicos, que precisam ser adequados à realidade de cada instituição, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018).

Sob esse prisma, as MAs surgem como uma alternativa para promover um ensino no qual o aluno atue como protagonista e agente do seu próprio aprendizado. De acordo com Nascimento e Oliveira-Melo (2022, p.3) elas “englobam um amplo arcabouço de abordagens, estratégias e atividades de aprendizagem que trabalham com a autonomia e criatividade dos estudantes na construção e aplicação do conhecimento”. Dentre as possibilidades de práticas pedagógicas ativas destacam-se: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Equipes, Aprendizagem Baseada em Projetos, entre outras.

Nesse sentido, temos o ensino temático, que é um dos possíveis modelos do *Content-Based Instruction* (SNOW, 2014; BRINTON e SNOW, 2017; 2019 e DUEÑAS, 2004), abordagem de grande apelo motivacional. Conforme Dueñas (2004) o *Content-Based Instruction* (CBI)⁶ tenta atender às necessidades e interesses dos alunos, concentrando-se em assuntos relacionados às suas próprias necessidades pedagógicas ou acadêmicas ou em conteúdos associados às suas preferências cognitivas. Desse modo, ele representa uma prática pedagógica na qual o professor atua como mediador, incentivando e orientando o aprendiz a realizar pesquisas, refletir e tomar decisões por si mesmo de forma a atingir um objetivo proposto. Logo, ela é pautada na autonomia e no protagonismo do aluno.

Apesar de muito ter se discutido sobre a motivação (CAMPOS-GONELLA, 2007, DÖRNYEI 1994; 2001; 2014; 2018 e VIANA, 1990), não tenho conhecimento de pesquisas dedicadas especificamente à motivação de aprendizes de inglês em um contexto de ensino público técnico. Por esta razão, neste estudo, configurado como pesquisa-ação, procurei investigar a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do

⁵ Neste estudo, considero abordagem como o fruto das reflexões de teorizadores (das comunidades científicas) e metodologia como o resultado direto do que o docente realiza em sala de aula, lançando mão ou não (implícita ou explicitamente) da visão dos teorizadores (BORGES, 2010). Como sinônimo para metodologia utilizo os termos prática pedagógica e modelo de ensino.

⁶ Instrução Baseada em Conteúdo, internacionalmente conhecida pela sigla CBI e adotada no presente trabalho.

primeiro ano do EM em uma instituição pública de ensino técnico. Considerando o desinteresse de alguns alunos pela aprendizagem do idioma, a opção por esse formato de ensino fundamentou-se no seu grande apelo motivacional. A partir da escolha de grupos de trabalho e temas pelos próprios estudantes, foi oportunizado aos alunos co-construírem o curso, colaborando com a pesquisa de materiais para a elaboração das atividades de sala de aula, envolvendo-se, assim, com seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, o estudo parte do pressuposto que por meio do modelo de ensino adotado os alunos se sentem mais motivados para engajar de forma significativa no aprendizado da LI, desconstruindo parte de suas culturas de aprender⁷ o idioma, tais como de que na escola regular não é possível aprender a língua. A realização desta pesquisa com o público em questão justifica-se pelo fato de que os alunos chegam ao primeiro ano do EM com tais pensamentos consolidados, após anos de estudo no EF e na maioria das vezes contendo um histórico de aprendizagem estruturalista e descontextualizado.

Ao longo do desenvolvimento das aulas, que também foram gravadas, foi mantido um diário de pesquisa e realizados questionários com os participantes, na busca de uma compreensão mais ampliada da relação entre o modelo de ensino proposto e a motivação dos alunos, o que culminou nesta pesquisa qualitativa estruturada em duas etapas, conforme descrição detalhada no parágrafo seguinte.

A primeira etapa da pesquisa (E1) foi realizada junto a uma turma de 21 alunos do curso técnico integrado em Informática nos dois primeiros bimestres do ano letivo de 2020. Já a etapa 2 (E2) foi desenvolvida com uma turma de 20 alunos do curso técnico integrado em Química no terceiro e quarto bimestres subsequentes. É importante ressaltar que o projeto desta pesquisa inicialmente foi delineado para ser aplicado nas aulas de língua inglesa presencialmente e seguiu nesse formato apenas durante um mês. No entanto, com a suspensão do calendário acadêmico na instituição e posterior retomada das aulas de forma remota devido à pandemia da Covid-19⁸, ele

⁷ Almeida Filho (1993, p.13) define cultura de aprender como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”.

⁸ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Essa variante foi identificada pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia. A partir de então, medidas como o isolamento social, o uso de máscaras e o desenvolvimento e distribuição de vacinas foram adotadas por vários países, na tentativa de conter a infecção pelo vírus.

precisou ser totalmente reformulado e as atividades com os alunos passaram a ser realizadas de forma remota durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, a E1 foi inicialmente estruturada para ser um projeto piloto. Todavia, devido à consistência dos dados obtidos, eles também são colocados em discussão, de forma a fornecer mais elementos para a análise.

Para dar conta do objetivo exposto, as seguintes perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho foram:

1. Que relação pode ser estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino técnico?
2. Quais fatores podem ser identificados na manifestação da motivação neste contexto?

Tais perguntas são retomadas no capítulo dos procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa e discutidas no capítulo de análise dos dados.

Na subseção seguinte, exponho como este trabalho está organizado.

1.2 Organização da Tese

Primeiramente, no capítulo 2 apresento um histórico do CBI e seus desdobramentos, tais como o ensino temático e uma exposição de suas variantes mais recentes conforme as pesquisas de Snow (2014) e Brinton e Snow (2017; 2019) e Dueñas (2004). Além disso, são abordadas questões teóricas acerca da motivação no ensino de LE, tendo como base os estudos de Dörnyei (1994; 2001; 2014 e 2018) e Viana (1990). Por último, são tecidas algumas considerações a respeito das MAs (BERBEL, 2011; MORAN, 2018) que vão ao encontro das premissas propostas pela BNCC (Brasil, 2018).

No capítulo 3 exponho os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, descrevendo a natureza e as etapas da pesquisa, o contexto no qual ela foi realizada e o perfil dos

participantes. Além disso, detalho os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e o procedimento metodológico de organização e análise aos quais eles foram submetidos.

A seguir, passo para a análise de dados e discussão dos resultados no capítulo 4, subdividido em duas seções, alinhados às duas perguntas de pesquisa que embasam este trabalho.

Por último, no capítulo 5, retomo as motivações iniciais e o objetivo da pesquisa e aponto sugestões de encaminhamentos que emergiram a partir da realização deste trabalho. Nos apêndices, enumerados de 1 a 9, são encontrados os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, exemplos de atividades elaboradas para o estudo e *links* para os trabalhos finais desenvolvidos pelos alunos.

2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Como mencionado na introdução deste trabalho, considerando que o ensino temático é um dos possíveis modelos do CBI, neste capítulo discorro acerca dos pressupostos teóricos subjacentes a essa abordagem. Além disso, tendo em mente que um dos benefícios desse tipo de prática seria seu grande apelo motivacional, são tecidas algumas considerações sobre a motivação, com foco na aprendizagem de LE. Também são abordadas algumas questões relacionadas à BNCC no EM, bem como suas possibilidades de implementação por meio das práticas pedagógicas ativas.

2.1 *Content-Based Instruction*: histórico e desdobramentos

Segundo autores como Richards e Rodgers (2014, p. 117) “o CBI, também conhecido como CBLT⁹, é considerado uma abordagem porque não oferece ou prescreve uma sequência específica de tarefas ou ações para a sala de aula”. Em vez disso, ele une um conjunto de princípios sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem e dos papéis de professores e alunos nesses processos e reúne recomendações não específicas para a escolha dos materiais, a definição de quais aspectos da linguagem devem ser explorados, e como isso pode ser feito – sempre levando em conta as necessidades e origens dos alunos.

Dueñas (2004) ressalta que o CBI é considerado uma estrutura operacional flexível para o ensino de línguas, contendo uma heterogeneidade de modelos e opções de aplicação para diferentes contextos e necessidades pedagógicas. Ainda segundo essa autora, abordagens baseadas em conteúdo indicam que as condições para a aprendizagem ocorrem quando a língua-alvo e conteúdo significativo são integrados na sala de aula, sendo a língua o objeto imediato de estudo e um meio para aprender algum assunto específico.

Antes de iniciar o percurso a respeito das origens do CBI e seus desdobramentos, considero importante ressaltar uma questão de terminologia. Donadio (2007) afirma que muitos dos estudos sobre CBI são realizados no ensino de inglês como segunda língua (L2)¹⁰, ou seja, em programas

⁹ Do inglês *content-based language teaching* (ensino de língua baseado em conteúdo).

¹⁰ Na área do Ensino e Aprendizagem de Línguas, o termo língua estrangeira é utilizado para se referir, por exemplo, à aprendizagem de inglês no Brasil e segunda língua à aprendizagem de inglês nos Estados Unidos, Inglaterra,

de ensino de idiomas do país no qual se fala a língua estudada. Ainda segundo esse autor, essas pesquisas “desconsideram contextos estrangeiros e, conseqüentemente, as dificuldades que tal contexto apresenta” (DONADIO, 2007, p. 38).

Brinton e Snow (2017, p.2) afirmam que “nas últimas quatro décadas o CBI emergiu como uma das principais abordagens utilizadas no ensino de L2”. No seu cerne está a integração de língua e conteúdo. Snow (2014, p. 439), define-a como:

(...) um termo abrangente para uma abordagem multifacetada para o ensino de L2 que difere em termos de fatores como ambiente educacional, objetivos do programa e população-alvo, mas compartilha um ponto de partida comum - a integração dos objetivos do ensino de línguas com instrução de conteúdo.

Um dos primeiros exemplos dessa abordagem integrada pode ser encontrado nos programas de imersão canadenses do início dos anos 1960. Desde então, ela ganhou notoriedade, destacando-se dentro do universo do ensino de inglês como L2 e, cada vez mais, sendo utilizado em contextos em que o idioma atua como língua internacional de comunicação.

Brinton e Snow (2019), atestam que as origens do CBI estão relacionadas ao advento do ensino comunicativo de línguas nos anos 1970, que foi fortemente influenciado por Hymes (1972). Propondo uma abordagem mais pragmática da língua, a noção de competência comunicativa, cunhada por esse autor, refere-se à habilidade de utilizar a língua de forma eficaz e apropriada em diversos contextos. Dessa forma, o ensino comunicativo de línguas representou um alicerce para a construção de diversas outras abordagens como o ensino de inglês para fins específicos (ESP), o ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP), o ensino baseado em tarefas e o CBI, todas elas tendo como função integrar língua e conteúdo.

O primeiro volume publicado sobre CBI foi em 1986, com a obra *Language and Content*¹¹, de Bernard Mohan. No final da década de 1980, os princípios dessa abordagem também começaram a ser aplicados no ensino de idiomas nos EUA e programas em LEs integradas aos currículos escolares começaram a emergir.

Austrália, etc, ou seja, em algum país em que ela é língua oficial ou primeira língua. Linguistas americanos muitas vezes não fazem essa distinção e utilizam o termo L2 para se referir a aprendizagem de LE de maneira geral. No entanto, quando nos referirmos a nossa pesquisa, optamos por utilizar a terminologia LE, pois estamos tratando do ensino de inglês no Brasil.

¹¹ Do inglês, “Língua e Conteúdo”.

O CBI é atrativo por vários motivos. Genesee e Lindholm-Leary (2013, *apud* BRINTON e SNOW, 2017, p.4) oferecem as seguintes justificativas para sua utilização:

1. Permite que os alunos de L2 desenvolvam suas habilidades linguísticas em conjunto com as habilidades sociais e cognitivas.
2. Propicia conteúdo acadêmico significativo e relevante.
3. Constrói oportunidades para comunicação intencional, motivando o aprendizado de L2.
4. Permite, por meio da exposição ao conteúdo, que os alunos mapeiem a nova linguagem para o significado e pensamento.
5. Proporciona exposição à variação estrutural e funcional em diferentes contextos de uso, permitindo assim que os aprendizes de L2 adquiram formas autênticas e úteis.
6. Facilita oportunidades para os alunos vincularem o que é novo a ideias já conhecidas e habilidades, proporcionando assim oportunidades para uma aprendizagem mais profunda.

Brinton e Snow (2017) destacam outros benefícios dessa abordagem. O CBI serve como princípio organizador para a seleção e sequenciamento de itens linguísticos e também fornece um contexto significativo para esse aprendizado. Além disso, oferece oportunidades ricas para a aprendizagem de L2, propiciando insumo (*input*) que os aprendizes precisam, criando oportunidades para a negociação de significado e levando-os a uma produção (*output*) precisa e apropriada. Por último, expõe os alunos a conteúdos acadêmicos de alto nível e engloba o trabalho em habilidades acadêmicas que podem ser transferidas para outras disciplinas.

Nos anos 1990, Brinton, Snow e Wesche (1989) propuseram três modelos de CBI. Embora existam modelos adicionais hoje, eles continuam centrais à abordagem:

Modelos de CBI	Características	Objetivos	Contexto
Ensino baseado em temas	Refere-se ao ensino que foca em temas específicos de interesse e relevância	Propiciar um ambiente rico em linguagem, permitindo que os alunos adquiram a L2	Pode ser empregado em qualquer nível de ensino e na

	para os aprendizes. Esses temas criam o princípio organizador do curso e fornecem o ponto de partida para o ensino de habilidades e conteúdos linguísticos.	por meio de textos temáticos associados a tarefas interativas.	aprendizagem de L2 ou LE.
<i>Sheltered instruction</i> ¹²	Refere-se a modelos de ensino nos quais alunos que ainda estão desenvolvendo sua proficiência em uma L2 são separados de alunos nativos para que aprendam o conteúdo por meio de um especialista. O termo <i>sheltered</i> (abrigado, em inglês) refere-se à separação de aprendizes de L2 e nativos com o propósito de ensino de conteúdo.	Auxiliar alunos com o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e ajudá-los a lidar com conteúdo academicamente desafiador.	Empregado principalmente na educação básica e na aprendizagem de uma L2.
<i>Adjunct instruction</i>	Refere-se a modelos de ensino nos quais dois cursos (um de língua e outro de conteúdo) são pareados, com instrutores de língua e conteúdo colaborando para mesclar seus objetivos de ensino.	Fazer com que o público-alvo (alunos que estão matriculados no curso de conteúdo, mas que não possuem proficiência linguística) consiga progredir academicamente.	Empregado principalmente em nível de ensino superior e na aprendizagem de L2, embora algumas tentativas no EM também tenham sido relatadas.

Quadro 1: Os três protótipos do CBI. Fonte: Brinton, Snow e Wesche (1989). Elaboração própria.

¹² Optei por manter alguns termos em inglês, por não encontrar uma tradução utilizada em nossa língua.

Ao longo dos anos, profissionais da área do ensino de línguas adaptaram essa abordagem conforme seus contextos, acarretando o surgimento de novos modelos, representados na seguinte figura:

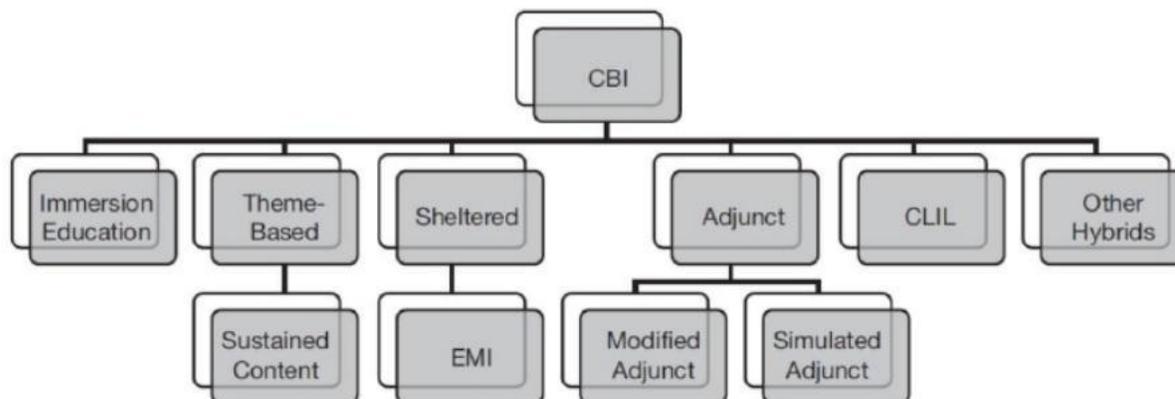


Figura 1: Mapa atualizado dos modelos do CBI. Fonte: Brinton e Snow (2019, p.7)

Tais modelos, bem como suas características, são especificados no quadro a seguir.

Novos modelos de CBI	Características
<i>Sustained Content Language Teaching</i>	Semelhante ao <i>sheltered</i> , mas são conduzidos por um instrutor de idiomas e não de conteúdo. Seus dois principais componentes são o foco em um único conteúdo ou em um tópico condutor durante o curso, com um foco complementar no ensino e aprendizagem de L2.
<i>Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i>	Modelo predominante na Europa que envolve o ensino de disciplinas na L2 dos alunos e que representa uma resposta às necessidades e objetivos multilíngues das economias globais. O CLIL possui características semelhantes a outras formas de CBI, especialmente imersão e <i>sheltered</i> . Em ambas abordagens, os alunos estudam o assunto ministrado em um idioma diferente daquele de sua L1. A aprendizagem da L2 ocorre como um

	subproduto da exposição à rica linguagem significativa apresentada no ensino do conteúdo.
<i>English-Medium Instruction (EMI)</i>	Frequentemente referido como a variante de ensino superior do CLIL, o EMI refere-se à instrução de conteúdo na L2 dos aprendizes. Central para esse modelo são os objetivos duplos de criar cidadãos multilíngues e internacionalizar instituições superiores – isto é, atrair estudantes internacionais para os quais os cursos do EMI são um incentivo e, portanto, um benefício financeiro para a instituição.
<i>Modified and Simulated Adjunct Models</i>	Modificações variadas do modelo <i>adjunct</i> para torná-lo mais responsivo a diferentes cenários. Exemplos na literatura dizem respeito a alterações realizadas para auxiliar alunos de menor nível de proficiência em inglês, para tornar o conteúdo mais acessível e ensinar as habilidades linguísticas necessárias para atender às demandas de tarefas relacionadas ao conteúdo.
Outros modelos híbridos	Surgiram para responder aos contextos locais e às necessidades dos alunos. Uma dificuldade de descrevê-los é que muitas variantes do CBI não são amplamente divulgadas nem publicadas. Uma exceção notável, no entanto, são cursos intensivos de escrita.

Quadro 2: Novos modelos de CBI. Fonte: Brinton e Snow (2017). Elaboração própria.

Como visto nesse capítulo, nas últimas décadas o CBI tem sido utilizado em uma variedade de contextos e níveis educacionais de ensino e aprendizagem de línguas. Duenãs (2004) assevera que, na verdade, não se trata de um paradigma revolucionário, mas de uma prática derivada da evolução do ensino comunicativo de línguas. Embora desafiador para professores de línguas e instituições de ensino, o CBI atravessa disciplinas e esferas temáticas, proporcionando uma estrutura de ensino flexível com escopo ideal para a acomodação das mais diversas áreas de conteúdo.

Em suma, Guimarães *et al* (2018) afirmam que existem vários modelos de programas de CBI, que variam de acordo com o contexto onde a língua é ensinada e segundo o objetivo do curso, podendo ser um programa de imersão, contexto de ensino bilíngue, ensino de LE, ensino de L2 ou curso acadêmico regular. No contexto de ensino de inglês como LE em escolas regulares no Brasil e em cursos de idiomas, podemos considerar que o ensino temático consolidou-se como o principal modelo adotado de CBI (E.H. AUGUSTO NAVARRO, comunicação pessoal, 6 de julho de 2022). Em contrapartida, o CLIL é mais utilizado em escolas bilíngues.

Sendo o ensino temático o modelo de ensino adotado para este estudo, a próxima subseção é dedicada a ele.

2.1.1 O ensino temático

Conforme Dueñas (2004, p. 84), “cursos temáticos constituem o modelo mais popular e mais utilizado de CBI em todos os níveis e contextos de ensino de L2 e LE”, pois permitem flexibilidade em termos de seleção de conteúdo, organização curricular e aplicação procedimental. Brinton, Snow e Wesche (1989, p.26) definem ensino temático como “uma aula de língua em que o plano de ensino se estrutura em torno de temas ou tópicos, com itens linguísticos subordinados à função organizadora do tema selecionado”.

Snow (2001, p.307 *apud* DUEÑAS, 2004, p.84) ressalta que “um curso temático padrão consiste em um número de subunidades focadas em diferentes tópicos que exploram aspectos específicos ou diferentes perspectivas de um tema geral” (tradução minha)¹³. Assim, os temas são considerados ideias centrais que organizam unidades curriculares maiores, selecionados por sua pertinência às necessidades dos estudantes, recursos institucionais, habilidades e interesses dos professores.

¹³ “A standard theme-based course would consist of a number of subunits focused on different topics which explore more specific aspects or different perspectives of the general theme.” (SNOW, 2001, p.307 *apud* DUEÑAS, 2004, p.84)

Dessa forma, é possível manter um equilíbrio entre a exploração do conteúdo e o ensino de estruturas linguísticas, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem e sem sobrecarregar os alunos com quantidades excessivas de conteúdo que possam levá-los a ignorar a dimensão da aprendizagem de línguas. Além disso, materiais organizados tematicamente são mais fáceis de serem lembrados e aprendidos (BROWN, 2007).

Conforme ressaltado por Cunha (2014, p. 40), “a potencialidade de um curso temático alcança tanto o ensino de uma habilidade linguística em particular quanto o ensino das quatro habilidades em conjunto”. Ademais, ao combinar insumo oral e escrito, o ensino temático também serve como base para a exploração de outros aspectos - gramática, vocabulário, consciência linguística, entre outras.

Brinton (2007, *apud* RICHARDS e RODGERS, 2014) ressalta que o professor deve escolher conteúdos relevantes para os aprendizes, selecionar tarefas e textos autênticos, chamar a atenção deles para as características da língua de forma que os envolva em todas as fases do processo de aprendizagem.

Entretanto, um desafio enfrentado por adotar essa prática, conforme Concário (2011) é que essa abordagem pode exigir muito dos professores (por exemplo, familiaridade e interesse em diferentes áreas de conteúdo, seleção e adaptação de materiais), e alunos podem sentir que não há uma conexão clara entre uma lição e a próxima - isso é particularmente verdade para aprendizes que se sentem mais confortáveis com procedimentos mais tradicionais centrados no professor, para lidar com vocabulário e gramática.

Como sempre, cabe ao professor e aos demais responsáveis pelo planejamento de um curso de LE avaliar a receptividade dos alunos, interesses, necessidades, perfis e demais situações específicas, inclusive relativas aos professores. Contudo, encontramos na literatura mais relatos favoráveis à adoção de ensino temático de línguas do que de restrições ou insucessos.

Segundo Dueñas (2004), referências exitosas deste tipo de prática são numerosas. A autora cita um estudo interessante relatado por Klahn (1997), com a descrição de um curso avançado de espanhol desenvolvido ao redor do tema “Tópicos Mexicanos Contemporâneos”. O curso, interdisciplinar em sua natureza, envolvia alunos de cursos de diversas áreas como antropologia,

educação, direito e jornalismo e foi planejado de forma que cada lição guiava-os a um nível mais alto de competência. Foram obtidos resultados muito favoráveis nos domínios cognitivo, linguístico e afetivo, alcançando também o objetivo de maior compreensão sociocultural através do aumento da fluência da LE.

Portanto, além da integração entre língua e conteúdo, tem-se o ensino temático como uma oportunidade para que o aluno vivencie um ambiente de ensino holístico, propiciando um contato maior com outras culturas, reflexões e pontos de vista, colaborando para sua formação como indivíduo. No presente estudo, além de incentivar a agência¹⁴ dos aprendizes por meio da escolha de temas do curso e contribuindo com materiais para a elaboração das aulas e atividades, defendo que este tipo de prática pode vir ao encontro das necessidades e interesses deles, e portanto, motivá-los na aprendizagem de uma LE.

Assim, no próximo item discorro acerca da motivação na aprendizagem de línguas.

2.2 A motivação na aprendizagem de L2 e LE

A motivação na aprendizagem de um novo idioma tem sido tema de vários estudos desde a década de 1960. Nunes (2020, p. 21) afirma que

a motivação vem sendo estudada ao longo dos anos basicamente em duas direções, com a intenção de se conhecer melhor o comportamento do indivíduo em sociedade e os motivos que o impulsionam a agir.

Dessa forma, a literatura sobre motivação é composta por teorias motivacionais em geral e por teorias motivacionais voltadas para a aprendizagem de uma língua. Além de discorrer acerca dessa questão, abordo também algumas definições e considerações sobre a motivação de acordo com renomados teóricos.

¹⁴ Entendo agência como a oportunidade dada ao aluno de agir sobre o seu processo de aprendizagem, fazendo escolhas de modo consciente, que influenciam nesse processo. Paiva (2013) esclarece que agência envolve, essencialmente, fazer escolhas, que podem ser favoráveis, ou não, à aprendizagem. Segundo a autora, um aprendiz pode, por exemplo, se autogovernar e assumir o controle de sua própria aprendizagem ou apenas seguir as instruções de um professor.

Harmer (2001, p.98) define motivação como "algum tipo de impulso interno que leva alguém a fazer coisas para alcançar algo" (tradução minha)¹⁵. Williams e Burden (1997, p.120) afirmam que "trata-se de um estado de excitação cognitiva que provoca uma decisão de agir, como resultado do qual há um esforço - intelectual ou físico- para que a pessoa possa atingir algum objetivo previamente estabelecido". Em termos gerais, pode ser entendido que a motivação é a força propulsora ou o desejo por detrás de uma ação.

Entretanto, embora pareça um termo simples, a motivação consiste em um fenômeno intrincado, pois é influenciada por inúmeros fatores. McDonough (2007, p.369) define o conceito como "algo complexo e transitório, que muda conforme o tempo, especialmente no demorado processo da aprendizagem de línguas". O autor identifica quatro elementos da motivação: as razões pelas quais queremos aprender, a força do nosso desejo de aprender, o tipo de pessoa que somos, a tarefa e a estimativa do que ela exige de nós.

Considerando a aprendizagem de línguas, é indiscutível que grande parte dos pesquisadores e professores compartilha a ideia de que a motivação (ou a falta dela) é um dos fatores essenciais para o sucesso ou o fracasso no aprendizado de uma L2 ou LE. Dörnyei (2014, p.520) ressalta que "em um processo de aprendizagem a longo prazo, como o domínio de uma L2¹⁶, o sucesso do aprendizado final do aluno sempre depende do nível de motivação".

Conforme Williams e Burden (1997, p. 115), "não há dúvida de que aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas" (tradução minha)¹⁷, uma vez que a língua faz parte da identidade do ser humano e é utilizada para transmitir essa identidade para outras pessoas. Consequentemente, o sucesso em aprender uma LE é influenciado pelas atitudes em relação a comunidade de falantes daquela língua e pela cultura e contexto em que o aprendizado ocorre. Dessa forma, diversos modelos de aprendizagem de línguas envolvem questões sociais e psicológicas.

¹⁵ "Motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something". (HARMER, 2001, p. 98)

¹⁶ Conforme Viana (comunicação pessoal, 20 de junho de 2021) Autores/linguistas aplicados americanos em geral dizem *Second Language Acquisition* (Aquisição de L2) ou *Second Language Teaching* (Ensino de L2) ou *Second Language Learning* (Aprendizagem de L2), referindo-se a ensino-aprendizagem de língua estrangeira de maneira geral. Por essa razão, nesses estudos, o termo L2, abarca também a LE.

¹⁷ "There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects (...)". (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 115)

Sob esse prisma, um dos modelos mais exponenciais que vão ao encontro dessas questões é o modelo socioeducacional de Gardner (1985), que incorpora as crenças culturais do aprendiz, suas atitudes em relação ao aprendizado, sua integratividade¹⁸ e motivação (WILLIAMS; BURDEN, 1997), sendo essa última o fator primário. Nesse modelo, Gardner (1985) também distingue duas razões que levam ao desejo de aprender uma L2: a orientação integrativa, que se refere à disposição afetiva e ao desejo de interagir com o grupo da língua-alvo; e a instrumental, que visa benefícios práticos para se aprender a língua, tais como conseguir um bom emprego ou atingir um objetivo acadêmico, sem nenhum interesse em se aproximar da comunidade-alvo.

Todavia, como atesta Cavenaghi (2009, p. 256), “a partir da década de 1990, vários pesquisadores começaram a questionar as limitações da teoria de Gardner”, visando uma ampliação do conceito de motivação. Desse modo, autores como Crookes e Schimdt (1991) e Dörnyei (1994) começaram a defender a inclusão de outros fatores relacionados à motivação, como por exemplo elementos presentes em uma sala de aula.

Historicamente, Dörnyei (2014, p. 520) destaca cinco paradigmas no estudo da motivação na aprendizagem de línguas:

Teoria	Pesquisador	Descrição
Modelo socioeducacional	Gardner (1985)	As atitudes em relação aos falantes da comunidade da língua-alvo desempenham um papel fundamental na determinação da motivação integrativa do aluno (ou seja, o desejo de aprender uma L2 de uma comunidade de prestígio para se comunicar com os membros da comunidade e às vezes até mesmo se tornar como eles).
Período cognitivo	Noels (2001)	Adaptação da teoria de autodeterminação para contextos de aprendizagem de línguas, destacando duas dimensões motivacionais: motivação intrínseca e extrínseca.

¹⁸ Do inglês *integrativeness*.

Abordagem orientada para o processo	Dörnyei (2005)	Perspectiva de sistemas dinâmicos na pesquisa em motivação que integra os vários fatores relacionados ao aluno, à tarefa de aprendizagem e ao ambiente de aprendizagem, em um sistema complexo.
Sistema do Eu Motivacional na L2 (<i>L2 motivational self system</i>)	Dörnyei (2009)	Enraizada no importante conceito psicológico de eus (<i>selves</i>) possíveis, que representam as ideias das pessoas sobre o que podem se tornar, o que elas gostariam de se tornar e o que têm medo de se tornar. Eus possíveis envolvem a visão das pessoas de seus egos prováveis ou esperados (ou mesmo temidos) em estados futuros.

Quadro 3: Paradigmas no estudo da motivação. Fonte: Dörnyei (2014). Elaboração própria.

Dörnyei (2014) ressalta que embora existam divergências nas diferentes concepções da motivação, pesquisadores concordam que ela diz respeito à questão fundamental de por que as pessoas se comportam de uma determinada maneira. Conseqüentemente, a motivação determina a direção e magnitude do comportamento humano ou, em outras palavras, a escolha de uma ação específica, a persistência com ela, e o esforço despendido nisso. Em suma, a motivação é a responsável por três aspectos: por que as pessoas decidem realizar algo, quanto tempo elas estão dispostas a realizar a atividade e o quanto de esforço elas irão dispor para alcançá-la.

Para Dörnyei (2014), a motivação é considerada tanto afeto (emoção) quanto cognição. A motivação tem sido utilizada como uma variável estável de diferença individual (isto é, uma característica) e um atributo de estado transiente; e até foi caracterizada como um processo que está em fluxo constante. Além disso, ela é tida como um fator interno para o aluno (por exemplo, curiosidade ou interesse) e como um fator determinado externamente pela configuração sociopolítica do ambiente do aluno (por exemplo, atitudes de linguagem influenciadas pelas relações no âmbito de comunidades linguísticas).

Considerando que para Dörnyei (1994, p.273), “a motivação é um dos principais determinantes no desempenho da aprendizagem de uma L2 ou LE” (tradução minha)¹⁹, o autor aponta três conjuntos de componentes motivacionais (DÖRNYEI, 1994, p. 277):

¹⁹ “Motivation is one of the main determinants of second/foreign (L2) learning achievement (...)” (DÖRNYEI, 1994, P. 273).

1) componentes motivacionais específicos do curso sobre o programa, os materiais de ensino, o método de ensino e as tarefas de aprendizagem;

2) componentes motivacionais específicos do professor relativos à personalidade do professor, estilo de ensino, feedback e relacionamento com os alunos;

3) componentes motivacionais específicos do grupo relativos à dinâmica do grupo de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Viana (1990, p.41) afirma que “o emprego do termo é muito comum em contextos educacionais, sendo basicamente utilizado como sinônimo de estímulo”. Esse autor, um dos precursores em enfatizar o aspecto dinâmico da motivação, descreveu e analisou as influências, positivas e/ou negativas, que inúmeros fatores exercem sobre a motivação durante a aprendizagem e como essas influências refletem na atuação do aluno em sala de aula. Viana (1990, p. 92) também destaca três manifestações da motivação, sendo elas:

Manifestações da motivação	Descrição
Motivação com relação ao aprendizado da língua	Na qual são consideradas as atitudes do sujeito em relação à língua-alvo.
Motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo	Na qual são levantadas e analisadas as opiniões e atitudes do sujeito.
Motivação para a aula	Que pode ser reconhecida como uma subcategoria da motivação geral para o aprendizado da língua-alvo, onde são observadas as ações e reações e atuações do sujeito frente ao insumo apresentado e construído e à metodologia utilizada na sala de aula relacionada ao aprendizado da língua.

Quadro 4: Manifestações da motivação. Fonte: Viana (1990). Elaboração própria.

Segundo Viana (1990) a motivação com relação ao aprendizado da língua é a que tem sido estudada com mais frequência na aprendizagem de LE. Geralmente os estudos têm tratado dessa variável de forma a verificar a sua existência ou não, ou o seu comportamento durante o processo de aprendizagem de línguas.

Além disso, Viana (1990) ressalta que tais manifestações também sofrem influências de alguns fatores (p.93), sendo estes:

Fatores que influenciam as manifestações da motivação	Descrição
1. Linguísticos	Contendo aspectos do conteúdo apresentado na sala de aula e do relacionamento do aluno com esse conteúdo, sendo este último elemento da relação, considerado em termos de previsibilidade pelo tópico/material e também de imprevisibilidade ou não-programação que seria relacionado a brincadeiras e interações ocorridas em LE, a partir de elementos da sala de aula. Também é considerado como fator linguístico o conteúdo que apresenta aspectos culturais, ainda que realizado em língua materna (LM).
2. Metodológicos	Contendo considerações acerca da influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e implementação do conteúdo.
3. Físico-humanos	Contendo considerações acerca do estado/disposição física do aprendiz.
4. Físico-ambientais	Considera os aspectos físicos da sala de aula.
5. Socioambientais	Abrangendo considerações acerca do relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula.

6. Externos	Influência de fatores externos à sala de aula, com a consideração de informações e notícias sobre o povo, o país e a língua, veiculados por pessoas fora da sala de aula, jornais, revistas, músicas e filmes.
-------------	--

Quadro 5: Fatores que influenciam as manifestações da motivação. Fonte: Viana (1990). Elaboração própria.

Embora todos esses fatores estejam interligados, o autor enfatiza que eles atuam de maneiras diferentes, dependendo de como cada aprendiz lida com eles. Em seu estudo, Viana (1990) observou que a motivação para a aula é a que mais se altera durante o aprendizado de uma língua, porque reage às configurações específicas de cada aula. Além disso, os fatores linguísticos e metodológicos foram os fatores mais responsáveis por essa oscilação em seu contexto de pesquisa.

Assim, Viana (1990, p.107) ressalta que o fator linguístico “deve ser interessante, contextualizado, verossímil e adequado ao nível de conhecimento do aprendiz”. Já em termos metodológicos, os conteúdos devem ser construídos por meio de atividades dinâmicas, diversificadas e que exigem que o aluno seja protagonista no processo de construção do seu próprio saber.

Viana (1990, p.101) também faz uma importante observação de que a motivação relacionada à aula pode ter influência na motivação com relação ao aprendizado da língua, o que parece ocorrer no contexto de ensino da LI na escola regular:

[...] se um aluno, durante o período de permanência na sala de aula não sentir que o material que está estudando é relevante, que a metodologia adotada está positivamente contribuindo para seu processo de aprendizagem ou então encontrar problemas motivacionais constantes, ele poderá desenvolver uma atitude negativa com relação à língua e conseqüentemente uma motivação negativa estável para aprendê-la.

Dessa forma, a motivação para a aula parece ser a principal manifestação motivacional considerando que para muitos alunos a sala de aula é ainda um dos poucos locais de contato com a LI. E essa motivação é afetada por vários fatores, como os mencionados no quadro 5.

Tendo em mente que uma das vantagens do ensino temático seria seu apelo motivacional, no próximo item abordo esta questão.

2.2.1 A prática de ensino motivacional e o ensino temático

Conforme Dörnyei (2018, p.1) “a transformação de uma sala de aula em um ambiente de aprendizagem motivador deve começar pelos professores, pois são as pessoas na posição-chave para moldar o ambiente em sala de aula” (tradução minha)²⁰. O autor complementa dizendo que os professores podem se tornar líderes transformacionais, e o motor desta unidade transformacional é o próprio entusiasmo do professor e o desejo de mudança e melhoria.

Sob esse prisma, as habilidades do professor para motivar seus alunos precisam ser vistas como fundamentais para a eficácia do ensino. De acordo com Dörnyei (2014), pesquisas mostram que muitos professores consideram que motivar seus alunos é a segunda fonte mais séria de dificuldade (a primeira é manter a disciplina em sala de aula). O autor, então, destaca três princípios motivacionais da prática pedagógica (p.523):

Princípio	Descrição
I - Há muito mais nas estratégias motivacionais do que oferecer recompensas e punições.	Os professores precisam ser incentivados a começar a experimentar outras técnicas motivacionais, como tornar o processo de aprendizagem mais envolvente ou promover a visão dos alunos relacionada à linguagem.
II - Gerar motivação no aluno não é suficiente por si só – ela também deve ser mantida e alimentada.	A tendência natural humana é que se perca a motivação inicial. Portanto, ela precisa ser alimentada ativamente, o que significa que qualquer prática motivacional precisa ser uma atividade contínua.
III - É a qualidade (não a quantidade) das estratégias motivacionais que usamos que conta.	Algumas estratégias bem escolhidas que se adequam tanto aos professores quanto aos alunos podem ser suficientes para criar um clima motivacional positivo na sala de aula.

Quadro 6: Princípios motivacionais da prática pedagógica. Fonte: Dörnyei (2014). Elaboração própria.

²⁰ “(...) the transformation of a classroom into a motivating learning environment has to begin with the teachers, because they are the people in the key position to shape classroom life.” (DÖRNYEI, 2018, p.1).

Além desses princípios, o autor (DÖRNYEI, 2001) também enfatiza vinte componentes da prática de ensino motivacional, agrupados em quatro estágios amplos e sucessivos, representados na figura a seguir²¹:

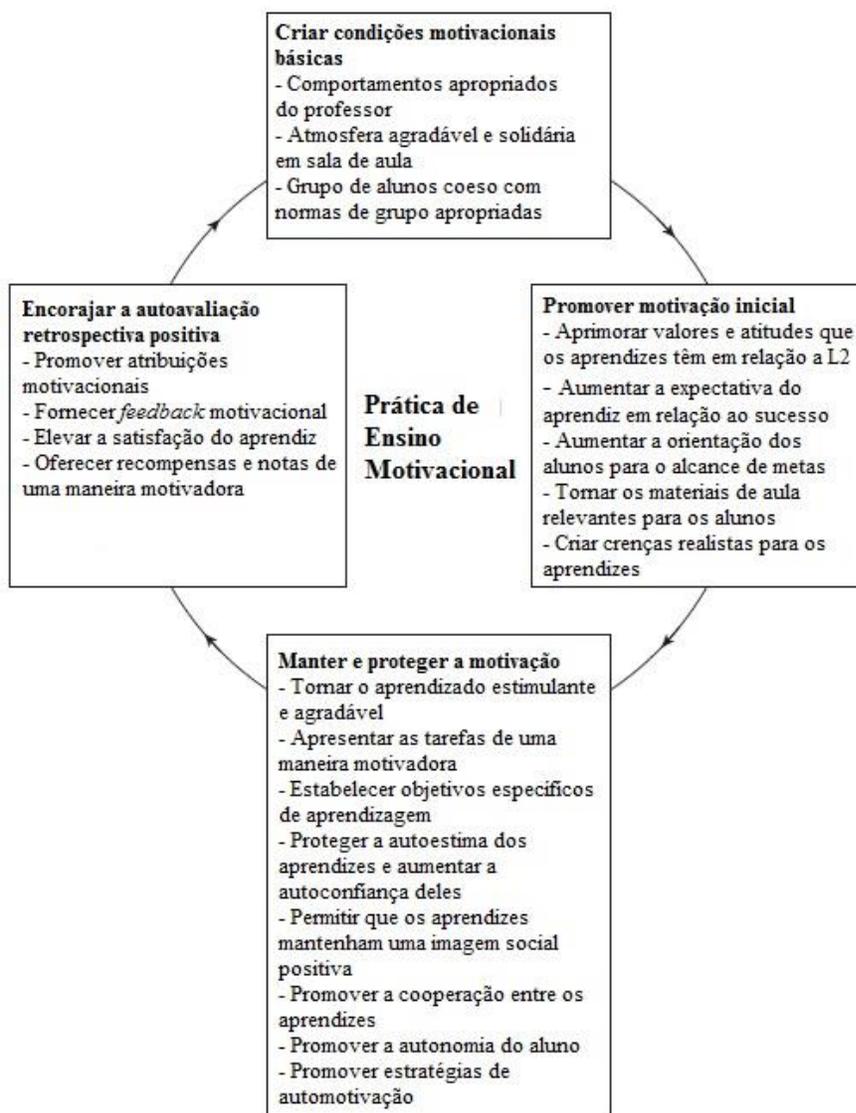


Figura 2: Os vinte componentes da prática de ensino motivacional na sala de aula de L2 (DÖRNYEI, 2001, p.29). Tradução minha.

Entretanto, Dörnyei (2001) destaca que essas estratégias motivacionais não devem ser vistas como algo prescritivo, mas como sugestões que podem funcionar dependendo do professor,

²¹ A figura original encontra-se no anexo (página 134) deste trabalho.

grupo ou até mesmo do dia em que elas são aplicadas. Além disso, diferenças entre os alunos em suas culturas, idades, níveis de proficiência e relações com a língua-alvo podem tornar algumas delas completamente sem sentido, enquanto outras, consideradas essenciais.

No quadro a seguir são ilustrados os componentes da prática de ensino motivacional mais detalhadamente, abordando cada condição necessária para sua realização:

Componentes da prática de ensino motivacional	Condições necessárias
1. Criar condições motivacionais básicas	a) Comportamentos apropriados do professor e um bom relacionamento com os alunos: Professores atuam como figuras-chave sociais que afetam significativamente a qualidade motivacional do processo de aprendizagem de maneiras positivas ou negativas. A regra de ouro é que se o professor mostra comprometimento em relação ao aprendizado de seus alunos, há uma boa chance de que eles farão a mesma coisa.
	b) Atmosfera agradável e solidária em sala de aula: o envolvimento do aprendiz será maior em um clima de sala de aula psicologicamente seguro, no qual os alunos são encorajados a expressar suas opiniões e não vivenciem situações vexatórias.

	<p>c) Grupo de alunos coeso com normas de grupo apropriadas: as características de um grupo têm comportamentos motivacionais importantes e central a essas características está a coesão entre os membros de uma sala de aula. Além disso, há várias normas estabelecidas para um bom relacionamento entre um grupo, sendo a norma de tolerância a mais importante em um contexto de aprendizagem de línguas.</p>
<p>2. Promover motivação inicial</p>	<p>a) Aprimorar valores e atitudes que os aprendizes têm em relação à L2: a promoção de valores e atitudes positivas em relação à língua podem ter influências positivas na motivação dos aprendizes.</p> <p>b) Aumentar a expectativa do aprendiz em relação ao sucesso: certificar aos alunos que eles conseguem ser bem sucedidos oferecendo-lhes preparação adequada, assistência e remover qualquer obstáculo que os impeçam de alcançar o sucesso.</p>
	<p>c) Aumentar a orientação dos alunos para o alcance de metas: auxiliar os alunos na identificação de suas metas de aprendizagem e propiciar atividades que possam auxiliá-los na obtenção de seus objetivos.</p>
	<p>d) Tornar os materiais de aula relevantes para os alunos: identificar os objetivos dos alunos e os tópicos que eles desejam aprender e incluí-los no seu planejamento o tanto quanto for possível.</p>

	<p>e) Criar crenças realistas para os aprendizes: tentar fazer com que os aprendizes se livrem de altas expectativas em relação ao aprendizado e de conceitos preconcebidos que provavelmente impedem a aquisição de uma L2.</p>
<p>3. Manter e proteger a motivação</p>	<p>a) Tornar o aprendizado estimulante e agradável: quanto maior a qualidade da experiência de aprendizagem, maior o engajamento e a persistência do aprendiz. Para tornar isso possível, Dornyei (2001) sugere que seja quebrada a monotonia da aprendizagem por meio da variação de tarefas, apresentações das aulas, materiais e formatos de ensino.</p>
	<p>b) Apresentar tarefas de uma maneira motivadora: explicar a proposta e a utilidade das tarefas, estimular a expectativa dos alunos sobre elas e fornecer estratégias apropriadas para a realização delas.</p>
	<p>c) Estabelecer objetivos específicos de aprendizagem: um dos métodos mais eficazes para capacitar os alunos a experimentar uma sensação de controle sobre sua própria aprendizagem. Esses devem ser específicos, claros, desafiadores, ter um prazo para ser completados, avaliados e o professor deve fornecer <i>feedback</i> constante.</p>

	<p>d) Proteger a autoestima dos aprendizes e elevar a sua autoconfiança: valorizar o que os alunos conseguem fazer, elogiá-los, motivá-los fazendo com que eles sintam que estão dando contribuições úteis em algumas situações de sala de aula e reduzir a ansiedade tornando os contextos de aprendizagem menos estressantes.</p>
	<p>e) Permitir que os aprendizes mantenham uma imagem social positiva: prover oportunidades em que os alunos possam ser protagonistas na sala de aula e evitar críticas e correções que podem ser humilhantes.</p>
	<p>f) Promover a cooperação entre os aprendizes: alunos em ambientes cooperativos têm atitudes mais positivas em relação ao aprendizado e desenvolvem níveis elevados de autoestima e autoconfiança.</p>
	<p>g) Promover a autonomia do aluno: permitir aos alunos escolhas reais, dividir responsabilidades e fornecer-lhes posições genuínas de autoridade e encorajar contribuições, o ensino entre pares e o trabalho com projetos.</p>
	<p>h) Promover estratégias de automotivação: ajudar a preservar ou elevar o compromisso com o objetivo original dos alunos; monitorar e controlar a concentração e reduzir a procrastinação; gerenciar estados emocionais perturbadores e eliminar influências negativas do ambiente de aprendizado.</p>

4. Encorajar a autoavaliação positiva	a) Enfatizar o esforço e não a habilidade: Incentivar os alunos a explicar suas falhas pela falta de esforço ou estratégias apropriadas e não pela falta de habilidades acadêmicas. Apontar nos alunos o conhecimento que falta e comunicar que, ao adquiri-lo, ele pode ser bem sucedido no futuro.
	b) Fornecer <i>feedback</i> motivacional: fazer com que o aluno entenda onde ele está em relação aonde ele deveria chegar e o que ele deve fazer para continuar ou aprimorar seu progresso. Enfatizar que o aluno é capaz de atingir um objetivo predeterminado.
	c) Elevar a satisfação do aprendiz: Tentar focar no processo de aprendizagem dos alunos e não em atribuição de notas. Encorajá-los a ter orgulho de si próprios após a realização de uma tarefa, celebrando o seu sucesso.

Quadro 7: Condições necessárias para a prática de ensino motivacional. Fonte: Dörnyei (2001). Elaboração própria.

Para Dörnyei (2001), a importância dessas estratégias torna-se primordial quando reconhecemos que a motivação do aluno está sujeita a muitas influências negativas durante o processo de aprendizagem, tais como ansiedade, situações vexatórias, altas demandas escolares e resultados insatisfatórios em avaliações. Além disso, nenhuma situação de ensino e aprendizagem de línguas ocorre em uma sala de aula isolada do mundo das experiências de vida dos alunos e, portanto, devemos olhar também para o contexto social mais amplo além do ambiente escolar.

Em relação a promover a motivação inicial, Dörnyei (2001, p. 63) ressalta que “um dos fatores que mais desmotiva os alunos é ter que aprender algo que não tenha relevância para suas vidas” e tal fato é muito mais comum do que pensamos. Assim, o ensino temático se configura como uma possibilidade de propiciar uma vivência relevante para os aprendizes. Conforme ressaltam autores como Met (1999) e Brinton, Snow e Wesche (1989), nesse formato de ensino os alunos se concentram em tópicos que podem ser vivenciados na vida real, portanto, eles têm

motivação intrínseca para participar das aulas ao se envolver em atividades significativas, tornando o aprendizado estimulante e agradável.

Arslan e Saka (2010) investigaram o efeito do ensino temático em um grupo de alunos de ciências aprendendo inglês em um programa preparatório em nível superior na Turquia. De acordo com esses autores, aqueles alunos que estudaram ciências relacionadas a unidades temáticas argumentaram que sua motivação para aprender inglês aumentou à medida que eram capazes de melhorar suas habilidades de linguagem acadêmica por meio do conteúdo que recebiam e das atividades com que estavam envolvidos.

Genesee (1994) aponta outro argumento a favor do ensino temático. Considerando que os temas ou tópicos podem ser escolhidos de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes, é possível construir o ensino com base no conhecimento prévio deles. O autor enfatiza que a aprendizagem se torna significativa e compreensível quando os alunos aplicam seus esquemas e habilidades já existentes em novas situações de aprendizagem e ao fazer uso destes, o progresso nas habilidades linguísticas, cognitivas e acadêmicas é facilitado. Essa dinâmica não apenas aumenta a motivação, mas também diminui a ansiedade e eleva a autoestima. (KASPER, 1995).

Em relação aos adolescentes, público-alvo desta pesquisa, estudos como o de Basso (2020) enfatizam que o fator que move as aulas com alunos dessa faixa etária é a motivação e o envolvimento deles com ideias e projetos que façam sentido e sejam relevantes. Embora existam momentos de afastamento e rejeição por parte dos jovens, a autora ressalta que eles preferem aulas divertidas, que saiam da rotina e que incentivem a participação deles, ao invés de aulas monótonas e presas ao livro didático. Nesse sentido, a BNCC estabelece que as escolas proponham práticas pedagógicas diferenciadas que insiram os alunos como protagonistas, atuando de maneira ativa em seu processo de aprendizagem.

Na próxima seção, abordo algumas questões relacionadas às MAs, que vão ao encontro das premissas propostas pela BNCC.

2.3 A Língua Inglesa na BNCC e as Metodologias Ativas: um diálogo possível

Segundo autores como Camargo e Daros (2018, p.41), “a cultura, as instituições e a trajetória da sociedade caminham para um universo cada vez mais inter-relacionado” especialmente devido ao advento das novas tecnologias e do acesso à informação. Nesse cenário, a LI se tornou o idioma de maior destaque dos tempos modernos, possibilitando a troca de informações entre países de todos os continentes e se consolidando também como a língua da ciência, do comércio e do turismo.

Entretanto, no que diz respeito à esfera educacional, por mais que tenham ocorrido mudanças nas práticas sociais, grande parte das instituições ainda faz uso de modelos tradicionais de ensino, centrados em uma postura autoritária do professor, em aulas exclusivamente expositivas e com a aprendizagem assumindo um caráter exclusivamente receptivo. Em vista disso, o modelo de educação tradicional parece não ser mais efetivo, fazendo-se urgente alterações nas práticas de ensino e aprendizagem de maneira que as escolas consigam acompanhar as demandas do século XXI.

Nosso país apresenta um histórico de elaboração de documentos para afirmar não apenas a importância da LI no mundo contemporâneo, como também determinar parâmetros para seu ensino. Conforme Scaglione (2019, p. 118) foi a partir da atual Constituição (BRASIL, 1988) que “os documentos posteriormente elaborados começam a abranger mais precisamente o inglês, sua importância na sociedade e em sala de aula, as mudanças e diretrizes a serem seguidas”, enfatizando-se, portanto, a necessidade de se aprender o idioma, tanto para a formação do cidadão e seu ingresso no mundo do trabalho, quanto para a aquisição de conhecimentos e interação com o mundo globalizado.

Durante a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), a LI possuía o status de LE, sendo propriedade exclusiva de países como os Estados Unidos e Inglaterra e com o ensino focado nas habilidades de leitura. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), no entanto, é instituída uma nova orientação, legitimando-se o idioma como língua franca, ou seja, como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado. Além disso, “há uma defesa do ensino da língua inglesa para a oralidade e para seu uso” (BRITISH COUNCIL, s.d.)

A implementação da BNCC aponta para a necessidade de adoção de novas metodologias com vistas a atingir o que se espera das competências e habilidades para os estudantes, conforme cada área do conhecimento. Para tanto, as escolas devem adaptar-se aos novos tempos, deixando de lado o foco exclusivo no conteúdo para auxiliar os alunos em seu protagonismo na vida, tendo em vista que tal postura promove um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizado com a realidade deles, envolvendo-os no ambiente escolar (SOUZA; PELIÇÃO, 2017).

Em vista disso, a BNCC propõe que as escolas de EM contribuam para a formação de jovens críticos e autônomos, com a capacidade de tomar decisões fundamentadas. Na área de Linguagens e suas Tecnologias o foco está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens (BRASIL, 2018). Em relação à LI especificamente, é proposto que:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BNCC, 2018, p. 476).

Isso posto, as MAs podem ser compreendidas como uma possibilidade para atender as demandas dessa nova configuração de ensino definida na BNCC. Conforme Pereira e Castilho (2021, p.51), elas “colocam o estudante como protagonista da sua aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento crítico, criativo, autônomo, significativo, ativo, emocional e cognitivo”. Nessa proposta, o aluno passa a ter mais responsabilidade pelo seu aprendizado ao assumir uma postura mais participativa, atuando de maneira crítica individual e coletivamente.

De acordo com Berbel (2011, p.29), as “Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Nelas, a problematização é utilizada como estratégia de ensino e aprendizagem, com o intuito de motivar o aluno, favorecendo não só a colaboração e a cooperação, habilidades que promovem o seu protagonismo, como também facilitam o diálogo e a construção do conhecimento. O envolvimento do aprendiz em relação a novas práticas pedagógicas é condição

essencial para exercer sua autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de aprendizagem que ele vivencia.

Moran (2018) ressalta que, se comparadas às metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem, as MAs possuem a vantagem de motivar questionamentos e experimentações que levam a uma compreensão maior, mais aprofundada e significativa. Assim, faz-se necessário que sejam criadas oportunidades que favoreçam a interação e o envolvimento dos aprendizes em processos criativos e inovadores, com foco na formação integral e na autonomia do aluno.

A ideia de estímulo à autonomia dos aprendizes no processo de aprendizagem não é nova. Desde os preceitos da Escola Nova, proposta na primeira metade do século XX pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), já se defendia o aprendizado por meio de um processo de reconstrução e reorganização das experiências adquiridas, o que ficou conhecido como *learning by doing*, ou o “aprender fazendo”. Além disso, Freire (1987) também advogava o ensino ativo, no qual a aprendizagem deveria ocorrer por meio da superação de desafios, resolução de problemas e pela construção de novos conhecimentos a partir da vivência dos alunos. Entretanto, são recentes os estudos sobre como fazer isso na prática na Educação Básica (BACICH; MORAN, 2018).

Conforme Moraes (2018, p.71), “o aprendiz precisa sentir-se parte do contexto onde jaz o novo conhecimento, para que possa apropriar-se dele como algo que estava lá reservado também para ele, e não apenas para poucos”. Nessa acepção, a motivação pode ser entendida como o sentimento de pertença a um cenário antes desconhecido e ao se desenvolver no aprendiz autonomia e responsabilidade quanto ao seu processo de aprendizagem, desenvolve-se também o interesse em aprender. O aluno sente-se, portanto, incluído em um ambiente que propicia o compartilhamento de conhecimentos e a agência.

Segundo Luchesi, Lara e Santos (2022), nas MAs os estudantes atuam no centro do processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências que culminam na construção coletiva do conhecimento. Elas são compostas por diferentes estratégias, tais como a discussão de situações-problemas, contextualização da realidade, exposição crítica e reflexiva, uso de tecnologias, entre outras que auxiliam no desenvolvimento de diversas habilidades, como a comunicação, o trabalho em equipe, a postura de liderança, o respeito aos colegas e o posicionamento crítico. A figura a seguir ilustra alguns princípios das MAs:

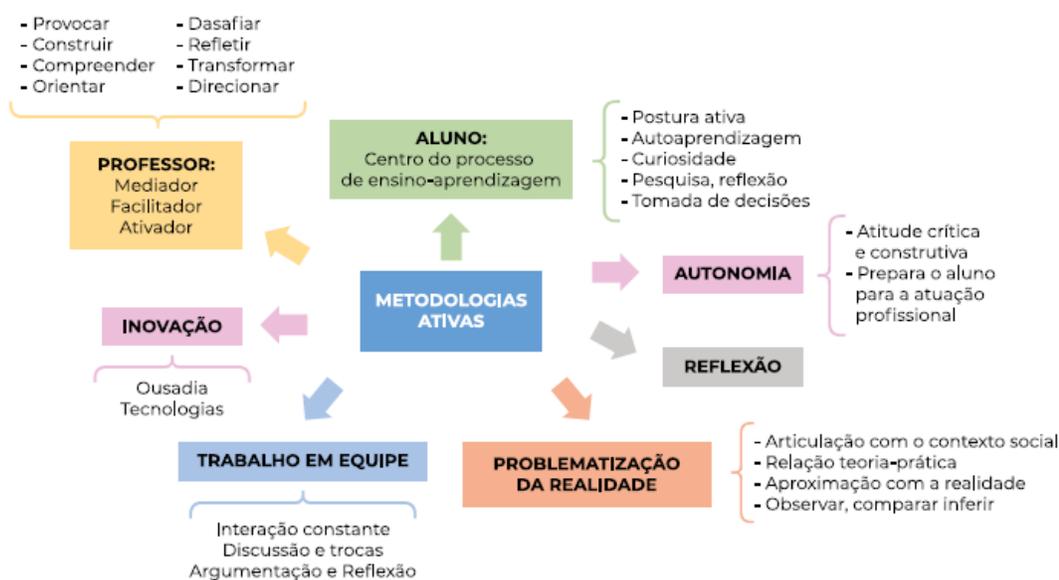


Figura 3: Princípios das Metodologias Ativas. Fonte: Luchesi, Lara e Santos (2002, p. 15)

Portanto, nessa configuração de ensino, o papel do professor é transposto de detentor do conhecimento para mediador das ações que conduzem os alunos na construção de suas aprendizagens. Todavia, isso não significa que as MAs se caracterizam como uma polarização antagônica ao ensino tradicional, pois conforme Nascimento e Oliveira-Melo (2022) “elas se colocam em posição de complemento”. Para tanto, a reorganização das estratégias pedagógicas é um procedimento que demanda conhecimento, formação, tempo e muito trabalho, tanto por parte das instituições quanto por parte dos docentes.

Há uma extensa variedade de modelos de ensino ativos e dentre eles podemos destacar:

Metodologia Ativa	Descrição	Objetivo
Aprendizagem-Baseada em Equipes (TBL)	O nome vem do inglês <i>Team-Based Learning</i> (TBL); e trata-se de uma estratégia educacional constituída por um conjunto de práticas sequenciadas de ensino-aprendizagem.	Responsabilizar o aluno pela aquisição do próprio conhecimento, a tomada de decisão e o trabalho colaborativo e efetivo em equipe. Pode ser utilizada para organizar um curso inteiro ou algumas atividades (aulas).

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Metodologia de investigação pela qual os docentes incentivam os discentes na elaboração de projetos, com tarefas e desafios para solucionar determinado problema.	Integrar diferentes conhecimentos e estimular o raciocínio no desenvolvimento de diversas competências como o trabalho em equipe, o protagonismo e o pensamento crítico.
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) ²²	É uma estratégia pedagógica que possibilita aos estudantes abordarem problemas em grupo e com a supervisão de um tutor (docente) com o objetivo de adquirirem conhecimentos especializados.	Propiciar a formação do aluno por meio da discussão e da resolução de problemas, que são construídos a partir do conhecimento prévio dos mesmos e formulados pelos docentes, conforme as determinações curriculares.
Estações de Aprendizagem	Estratégia de ensino híbrido que busca proporcionar momentos dinâmicos e experiências distintas no aprendizado de um tema específico.	Estimular a conversa entre alunos e fortalece o papel do professor como mentor. Esse modelo prioriza uma espécie de circuito, ou seja, os alunos podem ser divididos em grupos e, por um tempo previamente determinado pelo professor, revezam-se em atividades distintas sobre o mesmo tema central.
Sala de Aula Invertida	Do inglês <i>flipped classroom</i> , tem suas raízes no ensino híbrido (misturado, combinado, mesclado) e visa transformar os padrões do ensino presencial, mudando a lógica de organização tradicional.	Visar que o aluno tenha, com antecedência, acesso ao material do curso – impresso ou on-line – e consiga debater o conteúdo com o professor e os demais colegas, tornando a sala de aula um espaço dinâmico e interativo, possibilitando a realização de atividades em grupo, promovendo debates e discussões, atividades práticas como resolução de problemas e projetos, potencializando o aprendizado do estudante a partir de inúmeros pontos de vista.

Quadro 8: Tipos de Metodologias Ativas. Fonte: Luchesi, Lara e Santos (2022). Elaboração própria.

²²No âmbito educacional brasileiro destacam-se as variedades de metodologias relacionadas à resolução de problemas (MORAES; ANICÉZIO, 2019).

Nascimento e Oliveira-Melo (2022, p.3) afirmam que embora esses modelos não sejam novos, “o contexto educacional baseado no uso de tecnologias e centralizado no protagonismo do estudante, principalmente após a pandemia da COVID-19, tem demandado sobretudo o uso de metodologias que dinamizem a troca de saberes e engajem os educandos”. Ao mesmo tempo, não podemos subestimar o fato de que o cenário educacional contemporâneo também passou a exigir das instituições e professores o uso de práticas pedagógicas que levem em consideração as particularidades de cada aluno e os contextos de aprendizagem.

Feita a ancoragem teórica que fundamenta este estudo, o próximo capítulo é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia desenvolvida neste trabalho, bem como detalhar as etapas percorridas, iniciando pela descrição da natureza da pesquisa; práticas ativas utilizadas; contexto em que o estudo foi realizado; participantes que colaboraram para a coleta dos dados a serem analisados; instrumentos utilizados para a coleta dos dados e; procedimento metodológico de análise aos quais os dados foram submetidos.

3.1 Natureza da pesquisa

Este estudo teve como base uma pesquisa de cunho qualitativo, na medida em que é “orientada para a análise de casos concretos em sua especificidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p.28). Diferencia-se por ter como foco contextos cotidianos, nos quais as interações humanas ocorrem, levando em consideração percepções e compreensões atribuídas a esses contextos pelos sujeitos, dando ênfase ao processo de construção do conhecimento que podem dele advir. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula é desvelar o que está dentro da “caixa preta” do ambiente escolar, identificando processos que, por serem habituais, tornam-se “invisíveis” para todos que deles participam.

Conforme Burns (*apud* PAIVA, 2019, p.72), “pesquisa-ação é um termo abrangente para um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investiga sistematicamente uma dada situação social e promove mudança democrática e participação colaborativa”. Além disso, é um movimento que advoga a prática reflexiva e considera que o professor deve ser também um pesquisador. A pesquisa-ação em Linguística Aplicada é por natureza, participativa, pois o pesquisador, em conjunto com os pesquisados, são os produtores diretos do conhecimento (PAIVA, 2019).

O método de pesquisa-ação foi escolhido para a coleta dos dados, pois a pesquisa foi realizada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada

estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1992, p.14). Ao levar em consideração o descontentamento dos alunos com os modelos de ensino postos, acredita-se na pesquisa-ação como uma metodologia que procura possíveis soluções, em colaboração com os participantes desse contexto, para problemas situacionais como uma forma de construir sentidos para o ensino/aprendizagem da LI, refletindo assim sobre a importância do entrelaçamento entre teoria e a prática.

Dörnyei (2007) atesta que a pesquisa-ação oferece um meio para os professores se tornarem agentes ao invés de recipientes de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de L2, e assim contribuir para a construção de teorias educacionais da prática. Dessa forma, é uma metodologia que visa compreender e melhorar um ambiente educacional, propondo não apenas a ação, mas também a reflexão. Conforme Paiva (2019, p. 78), “ela tem como ponto positivo a indissociabilidade entre pesquisa e ensino”, pois um professor reflexivo está sempre identificando problemas, planejando, agindo e observando sua própria prática.

3.2 Práticas ativas adotadas

Neste estudo, o CBI, mais especificamente o ensino temático, foi escolhido como abordagem de ensino nas duas etapas da pesquisa, tendo como alicerce uma prática pedagógica ativa para conduzir o trabalho com os estudantes. Nele, foram adotadas duas vertentes dessa metodologia:

Tipo de prática ativa adotada	Descrição
Aprendizagem Baseada em Equipes	Os alunos foram agrupados em 3 ou 4 integrantes, conforme suas afinidades, participando ativamente da co-construção do curso.

Sala de Aula Invertida	Os participantes foram responsáveis pela pesquisa de temas e escolhas de materiais para a elaboração das aulas e atividades. Foram mescladas aulas síncronas e atividades assíncronas com o auxílio da tecnologia (como videoaulas, ferramentas de pesquisa e atividades no AVA) de modo a potencializar o aprendizado de cada aluno.
------------------------	---

Quadro 9: Práticas ativas adotadas. Elaboração própria.

Dentre as três práticas ativas utilizadas neste estudo, destaco o modelo de Sala de Aula Invertida como o mais exponencial. Segundo Conserva e Costa (2020), essa proposta visa modificar paradigmas do modelo presencial de ensino, ocasionando mudanças em sua forma de organização. O intuito é que o aprendiz tenha acesso ao conteúdo antecipadamente de forma a otimizar o tempo em sala de aula e oferecer-lhe mais interatividade. Assim, o que antes era apenas visto em aula “pode ser acessado e analisado a qualquer hora e lugar e como o aprendiz julgar mais conveniente, de acordo com sua velocidade e necessidade” (CONSERVA; COSTA, 2020, p. 239). Portanto, o aluno assume um papel ativo e torna-se responsável por conduzir sua construção de conhecimento, tarefa antes delegada exclusivamente ao professor.

Estudos como o de Evseeva e Solozhenko (2015) e Alsowat (2016) (*apud* CONSERVA; COSTA, 2020) citam várias vantagens em se utilizar o modelo da Sala de Aula Invertida. Esses pesquisadores relatam que foram observadas melhorias na performance acadêmica, no que diz respeito à responsabilização pela própria aprendizagem e ao aumento na motivação e interesse em se estudar a LE. Além disso, destaca-se o engajamento dos alunos ao se sentirem no centro do processo educacional e a satisfação destes ao se substituir práticas tradicionais por uma aprendizagem mais autônoma.

3.3 As etapas da pesquisa

Inicialmente, o projeto havia sido estruturado em duas fases, uma chamada de projeto piloto e a outra de projeto definitivo. O estudo piloto é uma mini versão do estudo completo e é por meio desse momento na pesquisa que é possível testar a adequação de todos os instrumentos e procedimentos contidos no método com o objetivo de possibilitar adaptações que se julguem

necessárias para a coleta de dados definitiva (BAILER *ET AL*, 2011, p. 130). Além disso, Zaccaron *et al* (2018, p. 39) reforçam que o estudo piloto extrapola a mera função de afinar instrumentos e método, na medida em que ele age como catalisador para refinar não somente essas ferramentas, mas também prepara aquele/a que as conduz, já que o/a pesquisador/a terá mais confiança e experiência para conduzir a pesquisa definitiva, e, possivelmente, futuras pesquisas.

Entretanto, em virtude da consistência dos dados obtidos no projeto piloto, optei por considerá-lo como a primeira etapa da pesquisa (E1) e o projeto definitivo configurou-se como a segunda etapa (E2). Como mencionado anteriormente, a E1 foi realizada junto a uma turma de 21 alunos do curso técnico integrado em Informática e a E2 foi desenvolvida com uma turma de 20 alunos do curso técnico integrado em Química. Cada etapa teve a duração de um bimestre letivo e haviam sido programadas para ocorrerem no primeiro semestre de 2020.

A E1 iniciou-se de forma presencial em fevereiro de 2020, mas em decorrência da pandemia da Covid-19 as aulas foram interrompidas em março conforme decreto de suspensão do calendário acadêmico. Conseqüentemente, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet e nesse contexto surge o ERE. Em nossa instituição, as aulas foram retomadas de forma remota apenas em agosto de 2020²³. Desde então, elas passaram a ser ministradas via *Google Meet* e as atividades disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*²⁴. Esse formato permaneceu durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Já a E2 foi realizada de outubro de 2020 a fevereiro de 2021, conforme reformulação do calendário escolar. Portanto, a coleta de dados foi prejudicada não apenas pela interrupção das aulas, mas também pela retomada das mesmas de forma remota.

²³ O atraso na retomada das aulas por parte da instituição ocorreu devido a incertezas na definição de estratégias para a condução das aulas em ambiente virtual. Além disso, foi feito um levantamento a respeito das condições dos alunos de terem acesso a aulas remotas, o que também intensificou essa delonga.

²⁴ O *Moodle* é um *software* gratuito de código aberto que possibilita a produção de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem destinado à criação de espaços virtuais para processos educativos, como cursos ou disciplinas. É a plataforma oficial de sustentação das atividades remotas dos cursos da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

3.4 Contexto e participantes da pesquisa

A escola na qual a pesquisa foi realizada está localizada no interior do estado de São Paulo, em uma cidade pertencente à região imediata de Piracicaba, com cerca de 56.379 habitantes (estimativa de 2020). Trata-se de uma instituição pública de educação técnica e tecnológica que foi criada em 2008, possuindo hoje 37 unidades espalhadas por todo o estado de São Paulo. Atualmente, o campus oferece cursos nas áreas de química, informática e administração em diferentes níveis. Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada em duas etapas, com duas turmas de primeiro ano do EM distintas.

Em nosso campus, as turmas do 1º ano do EM geralmente têm 40 alunos e, como mencionado na introdução, eram agrupados em duas turmas de 20 alunos, conforme os níveis de conhecimento linguístico em inglês. A disciplina de LI era ofertada²⁵ durante os três anos do curso, sempre com duas aulas semanais de 50 minutos cada. Na época da pesquisa, as aulas dos 1ºs anos aconteciam às quartas e quintas-feiras, das 8h00 às 10h40, respectivamente.

3.4.1 Perfil dos participantes da etapa 1

Na primeira parte do questionário inicial (QI - apêndice 1) foi traçado o perfil dos estudantes participantes²⁶ da E1. Todos os 21 alunos da turma responderam ao questionário, uma vez que as aulas aconteciam presencialmente. No momento da coleta dos dados, tinham entre 15 e 16 anos, sendo 15 meninas e 6 meninos. Sobre a trajetória escolar, todos os alunos responderam ter cursado o ensino fundamental em escola pública antes de ingressar na instituição e apenas 2 afirmaram que já tinham estudado inglês em uma escola de idiomas.

Quando indagados se utilizavam a língua inglesa fora da sala de aula, 11 alunos responderam que não a utilizam e 5 disseram que a utilizam quando acessam a internet e outros 5

²⁵ Devido a uma reformulação dos PPCs dos cursos da instituição, a disciplina de LI passou a ser ofertada em 5 semestres a partir de 2023.

²⁶ Para preservar a identidade dos estudantes, os participantes são chamados de P e numerados conforme a ordem em que responderam ao questionário inicial (QI). Os participantes do E1 serão numerados de P1 a P21, já do E2 de P22 a P36.

responderam que a utilizam para jogos, assistir séries ou ouvir músicas. Esses dados sugerem que o interesse pelo idioma era bem equilibrado entre os participantes do primeiro estudo.

Sobre o nível de motivação para aprender inglês, 11 responderam ter motivação alta, 6 responderam ter motivação média, 3 alunos não souberam dizer e 1 aluno respondeu ter motivação baixa. Entretanto, 19 alunos consideram importante saber o idioma.

3.4.2 Perfil dos participantes da etapa 2

Da mesma forma que no E1, na primeira parte do QI foi traçado o perfil dos estudantes participantes da E2. Dos 20 alunos da turma, 15 responderam ao questionário. No momento da coleta dos dados, tinham entre 15 e 16 anos, sendo 14 meninas e 1 menino. Duas perguntas²⁷ extras foram acrescentadas à primeira versão do questionário inicial, uma vez que as aulas desses alunos já estavam acontecendo de forma remota. A maioria (73,3%) respondeu que tinha acesso às aulas pelo computador, *notebook* ou *tablet* em suas casas e 66,7% dos alunos responderam que já estavam completamente familiarizados com o *Moodle*.

Sobre a trajetória escolar, apenas um aluno respondeu que estudou em escola particular antes de ingressar na instituição e três afirmaram ter estudado inglês em cursos de idiomas. Quando indagados se utilizavam a língua inglesa fora da sala de aula, 9 alunos responderam que não a utilizam e 6 disseram que a utilizam em jogos, para assistir séries ou ouvir músicas. Esses dados sugerem que a maioria deles parece não demonstrar muito interesse na aprendizagem/uso do idioma.

Sobre o nível de motivação para aprender inglês, 7 responderam ter motivação alta, 7 responderam ter motivação média e 1 aluno respondeu ter motivação baixa. Entretanto, 14 alunos consideram importante saber o idioma.

²⁷ 3. De que forma você tem acesso às aulas remotas? e 4. Qual a sua familiaridade com o *Moodle*?

A seguir, apresento um quadro que sintetiza o perfil dos participantes das duas etapas da pesquisa:

Dados	Etapa 1	Etapa 2
Número de participantes	21 alunos	20 alunos
Número de respostas obtidas no QI	21 alunos	15 alunos
Idade	Entre 15 e 16 anos	Entre 15 e 16 anos
Gênero	15 meninas 6 meninos	14 meninas 1 menino
Acesso às aulas	-	73,3% acesso às aulas pelo computador, <i>notebook</i> ou <i>tablet</i>
Trajetória escolar	Todos estudaram em escola pública	Apenas um aluno estudou em escola particular
Estudou inglês em curso de idiomas?	2 alunos	3 alunos
Utiliza inglês fora da escola?	11 alunos – não utilizam 5 alunos – acesso à internet 5 alunos – jogos, assistir séries e ouvir músicas	9 alunos – não utilizam 6 alunos – jogos, assistir séries e ouvir músicas
Você considera importante saber inglês?	19 alunos – sim	14 alunos – sim

Nível de motivação para estudar a língua	11 alunos – alta 6 alunos – média 1 aluno – baixa 3 alunos – não souberam dizer	7 alunos – alta 7 alunos – média 1 aluno – baixa
--	--	--

Quadro 10: Perfil dos participantes da pesquisa. Elaboração própria.

Na próxima seção, descrevo os procedimentos de coleta de dados realizados nas duas etapas da pesquisa.

3.5 Procedimentos de coleta dos dados

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.57), “todo o trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações com as pessoas que lhe darão acesso ao local de pesquisa”. Além disso, é importante que sejam expostos a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como garantir que ela seja regida por princípios éticos, preservando os colaboradores que dela se dispuserem a participar.

Em vista disso, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo seus procedimentos analisados e aprovados sob o número CAAE 29371120.7.0000.5504. A direção geral da instituição na qual a pesquisa foi conduzida também foi comunicada previamente, autorizando a realização da mesma.

Ademais, todos os estudantes das turmas selecionadas foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária. Por serem menores de idade, a participação foi condicionada à autorização por parte dos responsáveis legais, a quem foi solicitado assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 2). Aos alunos foi facultada a possibilidade de encerramento da participação na pesquisa em qualquer momento ou estágio da mesma, bastando manifestação nessa direção.

Vale ressaltar que todos os dados coletados durante a realização da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese, possíveis publicações em revistas científicas ou livros e apresentações em congressos), sendo preservada a identidade de todos os participantes.

Julgo importante destacar que este estudo não foi conduzido em um ambiente criado exclusivamente para a pesquisa, ou seja, ele foi realizado durante as aulas regulares de inglês. Em resposta às minhas indagações que surgiram ao longo dos anos de docência no ensino público, considero-o como uma oportunidade de vivenciar uma prática reflexiva e informada, visando compreender e melhorar meu contexto de ensino.

A seguir, são detalhadas as duas etapas da pesquisa que possibilitaram a coleta dos dados.

3.5.1 Etapa 1

A primeira etapa da pesquisa, denominada E1, foi realizada durante os primeiros dois bimestres (1º e 2º bimestres de 2020) com 21 alunos que cursavam o 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática. As aulas aconteciam às quartas-feiras, das 8:00 às 10:40 h e eram realizadas no laboratório de Informática do campus, o que facilitou o início do trabalho em grupo e de pesquisa. Inicialmente idealizado para ser um estudo piloto, as aulas presenciais desta etapa não foram gravadas.

A turma participante iniciou o bimestre de forma presencial, tendo praticamente um mês e meio de aula antes da pandemia da Covid-19. Após a suspensão do calendário acadêmico, que só foi retomado quase cinco meses depois, as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, via aulas no *Google Meet*, videoaulas gravadas pela PP e atividades no *Moodle*.

Na Aula 1, foi aplicado o QI via *Google Forms* com o intuito de traçar os perfis de cada participante, discutir suas expectativas e visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI e compreender as concepções de língua presentes nos seus discursos.

Na Aula 2, foram retomadas algumas questões presentes no QI, com o objetivo de retomar as expectativas e visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI que os estudantes trazem para a sala de aula, bem como suas visões de língua levantadas no QI.

Em seguida, os alunos formaram grupos de 4 integrantes (Aula 3), conforme afinidades entre seus colegas. Como a turma possuía 20 alunos, foram criados 5 grupos, cada um responsável pela escolha de um tema a ser abordado durante o curso e por trazer sugestões de insumo (vídeos, músicas, textos, reportagens, entre outros) para as atividades. A partir de uma lista preparada previamente pela PP, os temas escolhidos por essa turma foram mídias sociais, culinária, música, relacionamentos e feriados. É importante ressaltar que os alunos ficaram livres para escolher qualquer outro tema, mesmo não constando nessa lista.

A próxima fase do trabalho (Aula 4) foi a criação de mapas conceituais (apêndice 3) relacionados aos temas escolhidos, de forma que fossem selecionados subtemas que pudessem ser trabalhados em sala. Sugeri aos alunos que relacionassem seus temas a cinco categorias: pessoas, objetos, ações, processos, eventos e lugares. Depois disso (Aula 5), os grupos refletiram acerca da importância de seus temas e elaboraram perguntas norteadoras²⁸ sobre eles (apêndice 4). Essa etapa²⁹ teve como objetivo afunilar os temas escolhidos e orientar os alunos para o trabalho de pesquisa.

Cada grupo passou então para a fase de pesquisa de materiais para a elaboração das aulas (Aulas 6) e para isso os alunos receberam orientação da PP de como pesquisar materiais em inglês. Foram apresentados diversos sites para a realização da pesquisa e também instruções de como utilizar dicionários *on-line*.

Entretanto, a partir do dia 16/03/2020 as aulas foram suspensas no campus por quinze dias e do dia 23/03/2020 em diante houve a interrupção do calendário acadêmico da instituição por tempo indeterminado. As atividades só foram retomadas na primeira semana de agosto, de forma remota. Durante todo o período, os alunos não tiveram atividades escolares. No entanto, alguns grupos me procuraram para dar continuidade na pesquisa de materiais relacionados a seus temas.

²⁸ 1) Quais aspectos do seu tema você acha interessante? (por que vocês o escolheram?) 2) Pense em 4 perguntas que você gostaria de responder sobre seu tema. Liste-as. 3) De que forma o seu tema pode ser importante / útil para a sociedade em geral?

²⁹ Procedimentos baseados no planejamento de conteúdo para o ensino temático proposto por Cameron (2001, p. 186 - 189)

Na semana em que antecedeu o retorno das atividades, enviei um comunicado aos alunos orientando-os sobre o retorno das aulas de inglês e a continuidade dos trabalhos em grupo. Toda a comunicação entre professora e alunos foi realizada via *WhatsApp*, *Moodle* e e-mail.

Devido ao cenário em questão, fomos orientados pela instituição a ministrarmos aulas síncronas quinzenais, de forma a evitar que os alunos ficassem o dia todo comprometidos com as aulas on-line uma vez que os cursos ofertados são de período integral. Além disso, alguns relataram acessar as aulas e atividades pelo celular, o que dificultou bastante a participação e desempenho durante o curso. Outros também enfrentaram contextos adversos em casa, como ter que cuidar de irmãos enquanto os pais trabalhavam e realizar afazeres domésticos.

Assim, os alunos tiveram 5 aulas síncronas e 5 aulas assíncronas (videoaulas) disponibilizadas pela PP (Aulas 7 a 16), com a duração de 15 a 25 minutos cada. As aulas síncronas aconteciam na plataforma do *Google Meet* e as videoaulas também foram gravadas por meio dessa ferramenta e disponibilizadas no *Moodle*. Caso o aluno não estivesse presente durante a aula síncrona, a gravação também era disponibilizada para que ele pudesse assisti-la posteriormente. Ademais, os alunos eram avisados semanalmente antes e após a realização das aulas pelo grupo de *WhatsApp* criado exclusivamente para o curso. Para cada aula, foram preparadas atividades e ofertadas no AVA. Na primeira aula síncrona estiveram presentes 17, dos vinte alunos. A média de alunos presentes nas aulas síncronas foi de 12 participantes.

Cabe destacar que, devido a questões de acesso à internet e à falta de dispositivos tecnológicos, foi institucionalizado que não poderíamos contabilizar ausência para o aluno que não estivesse presente nas aulas síncronas, apenas se ele não realizasse as atividades propostas no *Moodle*. Dessa forma, notas e presenças deveriam ser computadas pela realização das atividades. Entretanto, valorizei a participação daqueles que se dispuseram a participar dos encontros síncronos com um ponto extra na atribuição das notas bimestrais.

As aulas 7 e 8 foram focadas no término das pesquisas de materiais e envio para a PP, uma vez que já estavam sendo direcionadas na época da interrupção das aulas presenciais. A partir do material enviado pelos grupos, as aulas e atividades temáticas foram elaboradas pela PP e abordavam uma discussão inicial sobre o tema em questão, preparação sobre o vocabulário relacionado a ele e instruções para as atividades que deveriam ser realizadas no *Moodle* (apêndice

5). As tarefas continham exercícios de interpretação de texto, vocabulário, prática linguística, e compreensão auditiva (apêndice 6).

Cada aula foi identificada no AVA por “semana” seguida da denominação do respectivo tema para melhor visualização e organização dos estudantes. Os alunos tinham até a semana seguinte (ou o prazo máximo de duas semanas) para realizar as atividades no *Moodle*. Cada atividade foi corrigida pela PP, que também proporcionou um *feedback* a seus alunos, estando sempre disponível para o esclarecimento de dúvidas via AVA, e-mail ou *WhatsApp*.

No término do semestre, a tarefa proposta foi a elaboração de um trabalho final (Aulas 14 e 15) sobre o tema escolhido, que deveria ser apresentado aos colegas da turma (apêndice 7). Quatro dos cinco grupos optaram por elaborar vídeos e os apresentaram no último dia de aula síncrona (Aula 16). O grupo com o tema Música preferiu realizar uma apresentação pelo *Power Point*. É importante ressaltar que desde o início do curso os alunos foram informados sobre o trabalho final e que poderiam escolher qualquer formato de apresentação. Além disso, os trabalhos deveriam conter partes escritas em inglês e utilização do vocabulário trabalhado durante as aulas. Dezesseis alunos estiveram presentes no dia da apresentação dos trabalhos e dezessete foi a média de alunos que participaram ativamente das aulas.

No final do curso, pedi aos alunos que respondessem a um segundo questionário (QF) (apêndice 8) via *Google Forms*, cujo objetivo foi compreender em maior profundidade as opiniões dos participantes em relação às aulas, contrastando-as com as ideias e expectativas apontadas no QI. Foi solicitado que respondessem questões sobre as diferenças entre a proposta desenvolvida e outras aulas de inglês que já tiveram, sobre os pontos favoráveis e desfavoráveis do curso, sobre o fato de ter que colaborar com a pesquisa de materiais para a elaboração das aulas, sobre o trabalho em grupo, sobre a participação deles nas aulas e sobre a motivação em relação ao aprendizado da LI após a realização do curso. Dos 21 alunos que responderam ao primeiro questionário, 14 responderam ao QF.

Durante esse processo, foi mantido um diário de pesquisa no qual a PP relatou suas próprias expectativas e teceu observações sobre as aulas, o que foi favorável e o que precisou ser reelaborado ou alterado. Além dos dados escritos, foi realizada também a gravação das aulas (identificadas como síncronas, nos quadros que ilustram os dois estudos).

A seguir, exponho um quadro contendo cronograma da E1, bem como uma breve descrição dos conteúdos trabalhados durante as aulas:

Data da aula / Semana	Categoria	Cronograma da etapa 1
06/02/20 Semana 1	Presencial	<p>Aula 1</p> <p>Apresentação da PP e alunos</p> <p>Questionário Inicial (percepções acerca da LI + traçar o perfil dos participantes)</p>
13/02/2020 Semana 2	Presencial	<p>Aula 2</p> <p><i>Feedback</i> das respostas do questionário inicial e discussão.</p> <p>Atividade <i>English in the World</i> - discussão sobre a difusão da LI pelo mundo - conceitos como língua estrangeira e língua franca. Mitos sobre a aprendizagem de inglês.</p>
20/02/2020 Semana 3	Presencial	<p>Aula 3</p> <p>Apresentação da proposta do curso “<i>English with Themes</i>” - orientações sobre a participação no projeto, métodos de avaliação e trabalho final.</p> <p>Divisão dos grupos e escolha de temas. (<i>tasks</i> 1 e 2) + realização da <i>task</i> 3 (elaboração de mapa conceitual sobre o tema e subtemas).</p> <p>Temas escolhidos pelos alunos: mídias sociais, culinária, música, relacionamentos e feriados</p>

<p>27/02/2020</p> <p>Semana 4</p>	<p>Presencial</p>	<p>Aula 4</p> <p>Preparação dos mapas conceituais sobre os temas e afinilamento - subtemas.</p> <p>Elaboração de perguntas norteadoras sobre os temas.</p>
<p>06/03/2020</p> <p>Semana 5</p>	<p>Presencial</p>	<p>Aula 5</p> <p>Devolutiva das perguntas norteadoras.</p> <p>Compartilhamento dos temas - importância dos temas escolhidos.</p>
<p>13/03/2020</p> <p>Semana 6</p>	<p>Presencial</p>	<p>Aula 6</p> <p>Pesquisa de materiais para a elaboração das aulas.</p>
<p>20/03/2020</p>	<p>Aula suspensa no campus</p>	<p>Suspensão de aulas no campus a partir do dia 16/03, após a publicação da nota da reitoria do dia 14/03/2020.</p>
<p>25/03/2020</p>	<p>Aulas suspensas na instituição</p>	<p>Portaria n. ° 1.200, de 23 de março de 2020.</p>
<p>06/08/2020</p> <p>Semana 7</p> <p>(Retomada das aulas – ERE)</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 7</p> <p>Retomada do projeto e dos grupos de trabalho. Continuação da orientação à pesquisa de materiais.</p>

<p>13/08/2020</p> <p>Semana 8</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 8</p> <p>Orientações sobre as aulas remotas, exposição do novo cronograma de aulas.</p> <p>Prazo para envio de materiais para a elaboração das aulas.</p>
<p>20/08/2020</p> <p>Semana 9</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 9</p> <p>Aula sobre o tema mídias sociais e atividades no <i>Moodle</i>.</p>
<p>27/08/2020</p> <p>Semana 10</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 10</p> <p>Aula sobre o tema culinária e atividades no <i>Moodle</i>.</p>
<p>03/09/2020</p> <p>Semana 11</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 11</p> <p>Aula sobre o tema música e atividades no <i>Moodle</i>.</p>
<p>10/09/2020</p> <p>Semana 12</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 12</p> <p>Aula sobre o tema relacionamentos e atividades no <i>Moodle</i>.</p>
<p>17/09/2020</p> <p>Semana 13</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 13</p> <p>Aula sobre o tema feriados e atividades no <i>Moodle</i>.</p>
<p>24/09/2020</p> <p>Semana 14</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 14</p> <p>Preparação dos trabalhos finais – esclarecimento de dúvidas e orientações.</p>

<p>01/10/2020 Semana 15</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 15 Preparação dos trabalhos finais.</p>
<p>08/10/2020 Semana 16</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 16 Apresentação dos trabalhos finais. Orientações para responder ao QF.</p>

Quadro 11: Cronograma da etapa 1. Elaboração própria.

3.5.2 Etapa 2

Já a segunda etapa da pesquisa, denominada E2, foi realizada com 15 alunos³⁰ do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química durante o segundo semestre de 2020 (3º e 4º bimestres). Diferentemente da turma da E1, esses alunos tiveram todas as aulas de forma remota, não sendo realizado sequer um encontro presencial. Dessa forma, foram realizadas 8 aulas assíncronas e 7 aulas síncronas, intercaladas semanalmente, seguindo os mesmos critérios propostos pela instituição.

Os procedimentos de aula adotados foram os mesmos da E1. No entanto, como eu não tive a oportunidade de conhecer a turma pessoalmente e eles estavam tendo aula com um outro professor no primeiro semestre, primeiramente criei um grupo no *WhatsApp* com os alunos, no qual enviei um vídeo de apresentação explicando como seriam as aulas de inglês e me disponibilizando para eventuais dúvidas.

Na videoaula introdutória (Aula 1), expliquei como seria a dinâmica do curso e pedi que respondessem no *Moodle* o QI (perfil dos alunos, expectativa em relação ao curso e ao aprendizado de inglês). Além disso, criei um fórum para que eles escrevessem em inglês um breve texto introdutório sobre si mesmos (fiz um texto sobre mim como exemplo). Essa atividade foi pensada

³⁰ Havia 20 alunos matriculados na turma. No entanto, cinco alunos não acessaram o curso no *Moodle*.

especialmente para a E2, uma vez que, como mencionado anteriormente, eu não tive a oportunidade de conhecê-los pessoalmente.

Cabe destacar que fui informada pelo antigo professor da turma que 5 alunos não costumavam realizar as atividades propostas no AVA. Dos 20 alunos matriculados, 14 realizaram essas duas atividades iniciais. A interação no fórum se mostrou bem positiva e cada texto de apresentação foi respondido individualmente pela PP.

Na semana seguinte (Aula 2), tivemos uma aula síncrona, na qual estiveram presentes 6 alunos. Expliquei novamente sobre as aulas, expus o calendário e pedi para pensarem sobre a formação dos grupos de trabalho. Como esperado, os alunos não se expuseram na câmera, porém alguns abriram o microfone para se apresentar. Em seguida, disponibilizei um *quiz* sobre a LI, contendo curiosidades sobre o idioma, informações sobre países falantes de inglês como LM, L2 e LE e mitos sobre a aprendizagem de inglês, para que fosse realizado até a semana seguinte. Da mesma forma que na E1, todas as aulas síncronas foram gravadas e disponibilizadas no mesmo dia no AVA do respectivo curso e os alunos também eram avisados via *WhatsApp*.

Conforme mencionado na E1, como a presença nas aulas síncronas não era obrigatória, a participação nessas aulas foi extremamente baixa, com uma média de 6 alunos por encontro. Esse é um dado considerado importante para o trabalho e é discutido mais adiante.

Na aula síncrona seguinte (Aula 4), com cinco alunos presentes, foram passadas as orientações sobre o trabalho em grupo. Por não estarem todos presentes, os alunos optaram por se agruparem após a aula e me informaram por *WhatsApp* os grupos e temas escolhidos. Foram criados 4 grupos de 4 alunos e 1 grupo de 3 integrantes sobre os seguintes temas: redes sociais, super-heróis, dança de rua, filmes e família.

As orientações do curso seguiram as mesmas diretrizes da E1. Todas as atividades de pesquisa deveriam ser respondidas no *Moodle* ou enviadas no e-mail da PP. Os grupos tiveram três semanas para pesquisa e envio dos materiais e após isso as aulas foram preparadas pela PP e disponibilizadas no AVA. Cada aula temática continha uma parte introdutória com discussão e vocabulário sobre o tema a ser trabalhado, bem como atividades de leitura, interpretação, vocabulário, prática gramatical e compreensão auditiva. O aluno deveria realizar as atividades propostas até a semana seguinte e, se necessário, o prazo era estendido por mais uma semana.

Para a apresentação dos trabalhos finais, diferentemente do E1, todos os grupos optaram por apresentar os trabalhos em formato de apresentação (*Power Point*) e esse fato pode estar relacionado ao próprio perfil da turma. Por serem estudantes do curso de Química, suponho que eles não possuíam afinidade com recursos tecnológicos ou até mesmo não se interessaram por outras possibilidades. No dia da apresentação dos trabalhos, estiveram presentes 7 alunos. No geral, pode-se dizer que dos 20 alunos matriculados no curso, 12 participaram ativamente dele.

Após encerramento das aulas, foi pedido aos alunos da E2 que também respondessem ao QF. Doze respostas foram obtidas e os resultados são explicitados e discutidos mais adiante.

A seguir, apresento um quadro contendo o cronograma da E2, bem como uma breve descrição dos conteúdos trabalhados durante as aulas:

Data da aula	Categoria	Cronograma da etapa 2
21/10/2020 Semana 11 ³¹	Assíncrona	Aula 1 Questionário Inicial (percepções acerca da LI + responder Fórum <i>Who are you</i> com um breve texto de apresentação em inglês.
28/10/2020 Semana 12	Síncrona	Aula 2 Apresentação da PP, <i>feedback</i> das respostas do questionário inicial + conhecer os alunos. Apresentação da proposta do curso. Orientações sobre participação, métodos de avaliação e trabalho final.

³¹ O curso começou a partir da semana 11, pois como iniciei as aulas no segundo semestre com a turma, optei por seguir a ordem das aulas que já estavam acontecendo com o outro professor.

<p>04/11/2020 Semana 13</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 3 English in the World Discussão sobre a difusão da LI pelo mundo - conceitos como língua estrangeira e língua franca. Mitos sobre a aprendizagem de inglês.</p>
<p>11/11/2020 Semana 14</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 4 Apresentação do projeto “<i>English with Themes</i>” <i>Homework:</i> Divisão dos grupos e escolha de temas (<i>tasks</i> 1 e 2) + realização da <i>task</i> 3 (elaboração de mapa conceitual sobre o tema e subtemas). Temas escolhidos pelos alunos: redes sociais, super-heróis, dança de rua, filmes e família.</p>
<p>18/11/2020 Semana 15</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 5 Pesquisa de temas e escolha dos grupos de trabalho + <i>task</i> 4 (Pensar sobre a importância dos temas escolhidos).</p>
<p>25/11/2020 Semana 16</p>	<p>Síncrona</p>	<p>Aula 6 Devolutiva dos grupos e temas (pelo menos um membro do grupo presente – compartilhamento dos temas) <i>Homework:</i> Pesquisa de materiais e <i>links</i></p>
<p>02/12/2020 Semana 17</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 7 Orientação e pesquisa de materiais.</p>
<p>09/12/2020 Semana 18</p>	<p>Assíncrona</p>	<p>Aula 8 Continuação - orientação e pesquisa de materiais.</p>

16/12/2020 Semana 19	Síncrona	Aula 9 Aula sobre o tema redes sociais.
23/12/2020 Semana 20	Assíncrona	Aula 10 Aula sobre o tema super-heróis.
30/12/2020	-	RECESSO
06/01/2021 Semana 21	Assíncrona	Aula 11 Aula sobre o tema dança de rua.
13/01/2021 Semana 22	Síncrona	Aula 12 Aula sobre o tema filmes.
20/01/2021 Semana 23	Assíncrona	Aula 13 Aula sobre o tema família.
27/01/2021 Semana 24	Assíncrona	Aula 14 Preparação dos trabalhos finais.
03/02/2021 Semana 25	Síncrona	Aula 15 Apresentação dos trabalhos finais. Orientações para responder ao QF.

Quadro 12: Cronograma da etapa 2. Elaboração própria.

3.6 Instrumentos de coleta dos dados

Segundo Dörnyei (2007) a sala de aula é um ambiente altamente complexo e por isso tem sido estudada sob várias perspectivas como crenças, objetivos, valores, percepções, comportamentos, relações sociais, espaço físico, entre outros. Desse modo, para esse autor, o entendimento dos processos em ambientes como a sala de aula requer a utilização de métodos mistos, pois a combinação de vários procedimentos de pesquisa pode ampliar o escopo da investigação e enriquecer a capacidade do pesquisador de tirar conclusões.

Em relação aos métodos de coleta de dados, Wiskier (2008, *apud* PAIVA 2019) recomenda a utilização de dois ou três instrumentos, pois a triangulação é essencial para a confiabilidade e a validade dos dados da pesquisa. Ela é considerada um recurso de análise muito importante, pois ao comparar dados de diferentes tipos, verificando concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador dispõe de mais recursos para construir ou validar sua teoria (BORTONI-RICARDO, 2008).

Isso posto, para tentar compreender o objeto de estudo dessa pesquisa, ou seja, a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do EM, os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados, cada qual relacionado a seu objetivo:

Instrumentos de coleta de dados	Objetivos
Questionário inicial (QI)	Traçar o perfil dos participantes da pesquisa, conhecer seus históricos de aprendizagem de inglês, bem como suas crenças em relação a LI e suas expectativas sobre o curso.
Diário de pesquisa	Registrar impressões e tecer observações sobre o que foi favorável e o que precisou ser reelaborado ou alterado em relação à pesquisa e ao desenvolvimento das aulas.

Gravação das aulas	Acompanhar a performance e interação dos alunos nas aulas síncronas e fornecer dados para reforçar as anotações do diário de pesquisa.
Questionário final (QF)	Identificar as percepções dos participantes em relação ao curso a fim de compará-las com as expectativas iniciais mencionadas no QI.

Quadro 13: Instrumento de coleta dos dados e objetivos de cada um deles. Elaboração própria.

Como mencionado anteriormente foram realizados dois questionários em cada etapa, identificados como QI e QF, respectivamente. Conforme Seliger e Shohamy (1989, *apud* NININ et al, 2005, p. 92)

o questionário é uma forma de coleta de dados composta por questões apresentadas por escrito aos participantes, com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, vivências etc., a respeito de fenômenos não facilmente observáveis.

Eles têm sido utilizados nas investigações contextuais, pois permitem explorar com maior riqueza de detalhes o que pensam os participantes de uma pesquisa.

Os questionários aplicados durante a realização desta pesquisa foram do tipo semiestruturado, contendo tanto perguntas que apresentavam opções a serem escolhidas na resposta quanto questões discursivas. As questões abordavam três tipos de informações (DÖRNYEI, 2007) sobre os participantes: factuais, a respeito da idade e se haviam estudado inglês fora da escola; comportamentais, como quando indagados se utilizavam a LI fora do ambiente escolar e sobre como eram as aulas de inglês no EF; e atitudinais, que solicitavam informações a respeito de aspectos relevantes do curso, dos temas que mais lhes chamaram atenção e da oportunidade de poder contribuir com o curso.

Como a pesquisa foi realizada majoritariamente de forma remota, isso dificultou que procedimentos de coleta de dados como entrevistas e grupos focais fossem utilizados. Entretanto,

foi mantido um diário de pesquisa e realizadas gravações dos encontros síncronos, embora os alunos tenham interagido muito pouco neles.

Durante as duas etapas, mantive um diário em formato digital, o qual utilizei para reordenar concepções, escrever observações e sensações em relação às aulas, o que propiciou também refletir sobre minha própria prática. Conforme Bailey (1990) o diário é um registro em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou aprendizagem de língua documentada por meio de registros regulares e, então, analisados para identificação de padrões recorrentes ou eventos significativos.

Dentre os vários tipos de diários, utilizei o introspectivo, no qual o redator e o analista são a mesma pessoa. Além disso, os registros foram realizados no mesmo dia dos encontros síncronos, logo após a finalização dos mesmos.

Em relação às gravações dos encontros síncronos, estas foram feitas no *Google Meet* e salvos na pasta de gravações do *Meet* do organizador no *Meu Drive*. É gerado um link para o acesso à gravação, bem como um arquivo com a transcrição das falas dos participantes no *chat*. Os links foram disponibilizados aos alunos que não estavam presentes nas aulas síncronas, para que pudessem assisti-las, caso desejassem.

Dentre as limitações dessa técnica neste estudo especificamente estão a baixa participação dos alunos nos encontros, especialmente na E2, a resistência em abrir a câmera, falar ou até mesmo escrever no *chat* durante as aulas. Tal fato foi relatado por vários colegas professores que ministravam aulas remotas para adolescentes durante a pandemia. Com isso, não foi possível coletar dados de todos os participantes nos encontros e também ficou impossibilitada a observação das expressões e interações dos mesmos.

A seguir, descrevo como os dados coletados nas duas etapas foram organizados e analisados.

3.7 Organização e análise dos dados

Dada a complexidade em relação aos princípios da análise de dados da pesquisa qualitativa, Dörnyei (2007) ressalta que a maioria dos dados neste tipo de pesquisa é transformada em forma textual e a análise é feita principalmente com palavras.

Sendo a análise de dados da pesquisa qualitativa inerentemente baseada na linguagem, a categorização dos dados nesta pesquisa é desenvolvida à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo essa autora, a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas cujo intuito é descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio comunicação oral ou escrita. Dessa forma, esse método compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados.

Conforme Cavalcante *et al* (2014) durante a análise de conteúdo o pesquisador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. Assim, Dörnyei (2007, p. 245) ressalta que as categorias usadas na análise “são derivadas indutivamente a partir da análise dos dados”, sendo o processo de análise em si que vai validar, questionar ou indicar outras categorias que sejam mais significativas para compreender o fenômeno estudado.

Bardin (1977) sugere que a análise de conteúdo seja conduzida em três etapas, sendo elas: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Para a autora, a pré-análise, trata-se da escolha dos materiais que serão submetidos à análise. Nesse caso, foram escolhidos os questionários, as anotações no diário de pesquisa e gravação das aulas síncronas; a exploração do material seria a verificação e a categorização de acordo com vocábulos afins que são partilhados pelos participantes dos grupos pesquisados; e por último, o tratamento dos resultados por meio das interpretações e inferência dos dados obtidos.

Segundo Cavalcante *et al* (2014, p. 15) “a construção de uma pergunta na pesquisa qualitativa é uma tarefa dotada de complexidade e método, pois requer uma imersão prévia no ente com o intuito de compreender o ser e sua essência”. A análise de conteúdo, nesse cenário, surge como uma técnica que se propõe à compreensão não apenas de uma realidade visível, mas também

de uma realidade invisível, na medida que pode se manifestar apenas nas entrelinhas do texto, contendo vários significados.

Isso posto, retomo aqui as perguntas de pesquisa lançadas no início deste estudo:

- 1) Que relação pode ser estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino técnico?
- 2) Quais fatores podem ser identificados na manifestação da motivação neste contexto?

Para descrever e analisar os dados referentes à primeira questão, retomo os princípios subjacentes ao ensino temático (SNOW, 2014; BRINTON e SNOW, 2017; 2019 e DUEÑAS, 2004), à prática de ensino motivacional (DÖRNYEI, 2001) e às MAs (BERBEL, 2011; MORAN, 2018) a fim de verificar se essas práticas propiciam a criação de um ambiente favorável à motivação para se aprender inglês, mesmo com todas as limitações do ERE.

Para responder à segunda pergunta, são analisados os fatores que podem ser identificados na manifestação da motivação nesse contexto de ensino, tendo como fundamentação a teoria de Viana (1990): *linguísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais, socioambientais e externos*. Além disso, proponho um sétimo fator, o *contingencial*³², que abarca todas as adversidades enfrentadas durante a implementação do ERE, tais como: acesso à internet e dispositivos digitais, familiaridade com AVA, acúmulo de atividades assíncronas, questões pessoais enfrentadas durante a pandemia pelos alunos (como ter que cuidar de irmãos, trabalhar ou realizar afazeres domésticos), entre outros.

Sempre que dados forem citados durante a análise e discussão, estes são identificados com a sigla³³ do instrumento que gerou aquele dado e também à fase da pesquisa a qual ele se refere (sendo E1 para etapa 1 e E2 para etapa 2). Além disso, a fim de preservar a identidade dos participantes, as falas reproduzidas são identificadas pela letra ‘P’ e numeradas de 1 a 36, conforme a ordem de envio das respostas no QI. Já para se referir à professora-pesquisadora, é utilizada a

³² Nomenclatura gentilmente sugerida por Viana (2022) em minha banca de qualificação.

³³ Neste estudo, as siglas utilizadas para os instrumentos de coleta foram: QI para questionário inicial, QF para questionário final, RP para relatos dos participantes durante as aulas síncronas e DP para registros da PP contidos no diário de pesquisa.

sigla ‘PP’³⁴. Os trechos em **negrito** referem-se às palavras mais recorrentes nos registros obtidos e que originaram as categorias de análise.

A seguir, passaremos então para o capítulo de análise dos dados.

³⁴ Na análise dos dados, utilizarei a terceira pessoa para referir às minhas observações, com o intuito de exercer um distanciamento de minha prática como professora para discuti-la como pesquisadora.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é composto por duas partes, alinhadas às duas perguntas de pesquisa deste trabalho, que pretendem investigar 1- que relação pode ser estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino técnico e 2 - quais fatores podem ser identificados na manifestação da motivação para a aula de LE nesse contexto de ensino.

O quadro a seguir sintetiza os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e as teorias basilares que alicerçaram a análise e discussão dos mesmos.

Pergunta de Pesquisa	Teorias Subjacentes	Instrumentos de coleta utilizados
1. Que relação pode ser estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino técnico?	Princípios subjacentes ao ensino temático (SNOW, 2014; BRINTON e SNOW, 2017; 2019 e DUEÑAS, 2004), à prática de ensino motivacional (DÖRNYEI, 2001) e às MAs (BERBEL, 2011 e Moran, 2018).	Questionário inicial (QI) Questionário final (QF)
2. Quais fatores podem ser identificados na manifestação da motivação neste contexto?	Identificação de fatores na manifestação da motivação conforme a teoria de Viana (1990) e adição de um novo fator – contingencial.	Questionário inicial (QI) Questionário final (QF) Gravações das aulas síncronas Diário de pesquisa

Quadro 14: Perguntas de pesquisa e instrumentos de coleta utilizados. Elaboração própria.

4.1 Relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação dos alunos do EM

Esta seção se refere à primeira pergunta de pesquisa e, para respondê-la, retomo as considerações feitas sobre a prática de ensino motivacional (DÖRNYEI, 2001), o ensino temático (SNOW, 2014, BRINTON e SNOW, 2017, 2019 e DUEÑAS, 2004) e os pressupostos teóricos sobre as MAs, tendo como base os estudos de Berbel (2011) e Moran (2018).

Embora seja difícil avaliar a natureza e a força da motivação, já que conforme Vernon (1973) atesta (*apud* NUNES, 2020), relatos verbais não as revelam necessariamente de forma precisa, e que a motivação envolve fatores internos e externos ao aprendiz, a análise foi reforçada pela recorrência das falas de diferentes participantes nas duas etapas da pesquisa. Assim, nos dois questionários (QI e QF), as respostas recorrentes foram agrupadas em categorias. Esses instrumentos encontram-se nos apêndices (1 e 9) da tese, mas as perguntas são retomadas no corpo do texto ao longo do desenvolvimento da análise.

O quadro a seguir ilustra as categorias estabelecidas conforme as respostas recorrentes nos questionários, bem como as questões que deram origem às mesmas.

Categoria estabelecida	Respostas Recorrentes	Questão	Origem
Ensino estruturalista ³⁵	Não aprendi Mesmo assunto Verbo <i>to be</i> Tradução Cansativas Péssimas	7. Como eram suas aulas de inglês no Ensino Fundamental?	QI

³⁵ Entendo ensino estruturalista como uma aprendizagem meramente formal, cuja ênfase está no trabalho com estruturas descontextualizadas, na aquisição de vocábulos isolados e não no uso da língua como ferramenta de comunicação. (ALMEIDA FILHO, 2005)

Prática diferenciada	Interativas Dinâmicas Diferenciadas Elaboradas Divertidas Boas Legais	9. Como você gostaria que fossem suas aulas de inglês?	QI
Prática diferenciada	Dinâmica diferente Aulas divertidas Prática inovadora Nossos gostos Só gostaria de aprender	1. Qual(is) a(s) diferença(s) entre a proposta desse curso e de outras aulas de inglês que você já teve?	QF
Interesses	Interesse na língua Vontade de aprender Trabalho em grupo Aulas dinâmicas e diferentes Possibilidade de escolha.	2. Quais aspectos do curso você considera positivos?	QF
Protagonismo, agência e pertencimento	6. Você se sentiu confortável quando foi convidado a contribuir com sugestões para o curso (pesquisa de materiais, sugestões de	Contribuir para o coletivo Pesquisa de materiais Conhecer assuntos diferentes	QF

	link? Como foi essa experiência? Comente.		
Ensino com foco no uso da língua	<p>Não precisa aprender só o verbo <i>to be</i></p> <p>Não precisa aprender só gramática</p> <p>Inglês não é “um bicho de sete cabeças”</p>	<p>14. O modo como você vê a aprendizagem de inglês mudou após a realização deste curso? Se sim, a que se deve essa mudança? Explique.</p>	QF

Quadro 15: Categorias relacionadas à primeira pergunta de pesquisa. Elaboração própria.

As questões 7 e 9 descritas no quadro ilustram a parte do QI que focava o histórico de aprendizagem de inglês, bem como as expectativas em relação às aulas no EM, já que se tratava do primeiro ano deles na instituição. Em resposta à pergunta sobre como havia sido o aprendizado de LI no EF, 8 dos 21 alunos da E1 responderam que as aulas “não eram boas”, 5 responderam que “era sempre a mesma coisa” e 3 responderam que eram baseadas em tradução de texto. Na E2, 6 dos 15 alunos responderam “a minha professora só passava o verbo *to be*” e 4 mencionaram que os professores trabalhavam com “tradução de textos”. Os relatos a seguir ilustram essas observações:

Péssimas, **não aprendi nada**. (QI - P4 - E1)

Cada ano a matéria se aprofundava, mas era o **mesmo assunto**. (QI - P7 - E1)

A professora **apenas passava tradução de textos** que estavam em inglês. (QI - P16 - E1)

Eram bem básicas, os professores passavam apenas tradução de textos, e quando passavam o **verbo *to be***, não explicavam bem. (QI - P25 - E2)

Era sempre **a mesma coisa**, trabalhávamos bastante com **tradução de textos**. (QI - P26 - E2)

Essas respostas dos participantes parecem se referir à percepção de que a escola ainda se fundamenta em um modelo de ensino ultrapassado e exclusivamente **estruturalista**. Elas reforçam

o recorrente discurso, mencionado na introdução deste trabalho, de que não se aprende inglês na escola e vão ao encontro de alguns estudos como o de Barcelos (2006), que consideram a aprendizagem do idioma na escola pública desfavorável e desmotivante. Além disso, faz referência à repetição de uma educação voltada exclusivamente para o ensino de aspectos gramaticais, sendo o mais lembrado o do verbo *to be*.

No que tange à expectativa em relação às aulas de inglês no EM, na E1 8 alunos responderam que gostariam que as aulas fossem “produtivas e dinâmicas”, 8 afirmaram que gostariam de “aprender” e 5 que elas fossem “legais”. Na E2 os participantes expressaram o anseio por aulas interativas, com um método fácil, com uma dinâmica diferente e voltada para a realidade deles, como pode ser comprovado nas seguintes respostas:

Bem elaboradas e **dinâmicas**. (QI - P12 – E1)

Fosse mais na prática como aprender pronúncia **ou até falar o inglês**, que os professores se interessassem mais em ensinar do que só copiar lição do quadro. Que utilizasse **dinâmicas de aula diferentes**, o que pelo menos pra mim facilita o aprendizado de alguns assuntos. (QI - P21 - E1)

Eu gostaria que fossem bem **interativas**. (QI - P22 - E2)

Eu queria que fossem mais **diferenciadas**, de um jeito fácil de entender. (QI- P27 - E2)

Gostaria que tivesse uma **dinâmica que cativa**, e (QI- P30 - E2) **ao mesmo tempo todos aprendam de verdade**.

Esses relatos parecem reforçar a imagem de ineficiência do ensino de inglês oferecido pela escola pública e também indicam um anseio por uma **prática diferenciada**, que os capacite para um aprendizado legítimo. Ademais, ilustram a urgência por novas metodologias que enfatizem o protagonismo discente nas aulas e que atribuam significado real aos conhecimentos e conteúdos trabalhados. Enquanto a escola tradicional permanece centrada em uma concepção bancária de ensino (FREIRE, 1987), a educação do século XXI necessita de um ambiente escolar alicerçado na pesquisa, na permuta de experiências e na resolução de questões advindas de seus contextos locais.

A seguir, são discutidas as categorias mais recorrentes nas respostas do QF nas duas etapas da pesquisa, após a realização do curso.

4.1.1. Prática diferenciada

O primeiro aspecto favorável associado à prática adotada está relacionado às características subjacentes ao ensino temático e também às MAs. Analisando as respostas da primeira pergunta do QF, ou seja, “Qual(is) a(s) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outras aulas de inglês que você já teve?”, foram obtidas as seguintes afirmações:

(...) eu achei esse método de temas **bem diferente**, porém gostei muito, é um jeito mais divertido de aprender, principalmente porque é feito em grupo. (P7 - QF - E1)

(...) foi uma motivação pra mim* aprender inglês de uma **forma inovadora**. (P11 - QF - E1)

A **dinâmica diferente**, com materiais de aula que nós escolhemos foi bem mais **fácil assimilar o conteúdo**. (P35 - QF - E2)

Acho que a maior diferença é a **dinâmica** onde nós pesquisamos sobre o tema e a partir do que pesquisamos são feitas as aulas. (P29 - QF - E2)

Essas respostas ilustram que o modelo de ensino empregado revelou-se favorável à aprendizagem do idioma e também nos remetem às expectativas iniciais dos alunos levantadas no QI. A adoção do ensino temático tendo como base uma prática pedagógica ativa vem ao encontro de alguns componentes da prática de ensino motivacional postulada por Dörnyei (2001) e ilustrada na figura 2 do item 2.2.1.

Primeiramente, a prática pedagógica adotada parece tornar o aprendizado mais significativo e atender às necessidades e interesses dos alunos, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de escolha dos temas conforme suas preferências, tornando os materiais de aula relevantes para estes. O que diferenciou essa proposta de outros cursos temáticos foi a possibilidade de escolha livre dos temas a serem abordados. Dessa forma, os alunos puderam escolher qualquer tema, mesmo que não constasse na lista apresentada:

Proposta do curso

- O curso será estruturado por temas;
- Cada grupo de 3 a 4 alunos irá escolher um determinado tema a ser trabalhado em nossas aulas;
- Cada grupo escolhe um tema diferente dos demais e será responsável pela coprodução do curso (pesquisa de materiais);
- 1 aula e atividades no Moodle para cada tema;
- Apresentação final sobre o tema: 27/01 e 03/02/21 (formato a ser escolhido pelo grupo).

Possible themes

Music	Culture
Movies	Games
TV series	Teenage problems
Sports	Arts
Environment	Cooking
Food / Eating Habits	Family
Fashion	Holidays
Technology	Friendship / Relationships
Job Market	Super heroes / Comics
Traveling / Tourism	Internet / Social Media

Figura 4: Apresentação da proposta do curso (aula do dia 28/10/2020 - E2). Elaboração própria.

Em segundo lugar, também foram criadas condições motivacionais básicas, pois a possibilidade de escolha dos temas e do trabalho em grupo também parecem ter propiciado maior motivação e engajamento por parte dos alunos, fazendo com que eles vivenciassem um ensino “diferenciado”, tornando a aprendizagem “divertida”, como pode ser observado nos relatos a seguir:

(...) eu consegui aprender o conteúdo de **maneira divertida** e menos exaustiva. (P3 - QF - E1)

A proposta desse curso foi muito mais legal, era **divertido** fazer as atividades, mas as outras aulas de inglês não tinham diferença, era sempre a mesma coisa: copia a matéria e realiza os exercícios (...) (P24 - QF - E2)

Conforme Berbel (2011, p. 29) “o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia”. A promoção da cooperação entre os alunos também é uma condição necessária para a manutenção da motivação, conforme a prática de ensino motivacional sugerida por Dörnyei (2001), pois conforme o autor alunos em ambientes cooperativos têm atitudes mais positivas em relação ao aprendizado e desenvolvem níveis elevados de autoestima e autoconfiança.

Após a escolha dos temas, a próxima atividade consistiu na elaboração de mapas conceituais, de forma a auxiliar no afunilamento dos temas e conduzi-los para as próximas fases do trabalho, que seriam a reflexão acerca da importância do tema escolhido, a formulação de perguntas e a pesquisa de materiais. Vejamos um exemplo do mapa mental sobre o tema mídias sociais, elaborado por um grupo de alunos da E2:

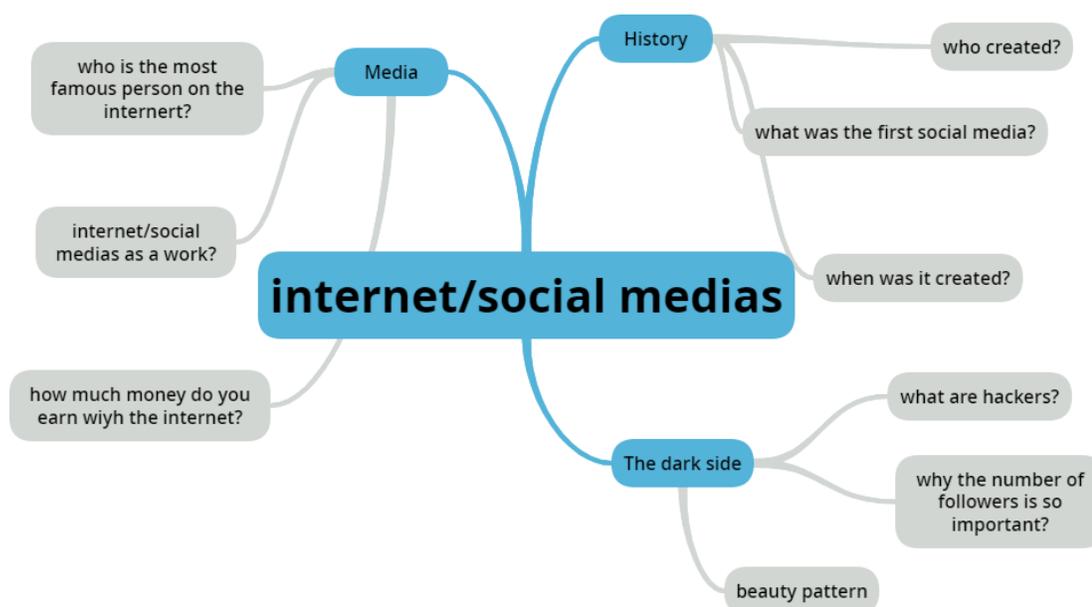


Figura 5: Exemplo de mapa conceitual elaborado pelos alunos – com base na aula 3 da E1.

Considero que a apresentação das tarefas e o estabelecimento de objetivos específicos de aprendizagem tenham ocorrido de maneira motivadora, estimulando a expectativa dos alunos em relação às atividades e fornecendo estratégias apropriadas para a realização destas. Com isso, foi possível capacitá-los a experimentar uma sensação de controle sobre sua própria aprendizagem, o que é aprofundado mais adiante.

Além de ser identificada como uma prática diferenciada e divertida, um outro aspecto que parece ter chamado a atenção dos alunos diz respeito à proposta ter sido estruturada conforme o interesse destes. Assim, o próximo item é dedicado a essa questão.

4.1.2 Interesses

Davies (2003) ressalta que o ensino temático funciona bem nos contextos de ensino de inglês como LE, e acredita que a motivação do aluno aumenta quando os alunos estão aprendendo sobre algum assunto, ao invés de apenas estudarem a língua. Essa abordagem é particularmente atraente a este respeito porque os professores podem utilizar quase todos os conteúdos que interessam a seus alunos e, como dito anteriormente, no caso desta pesquisa nenhum tema foi imposto.

O fato de os participantes terem ficado livres para escolher os temas que desejassem, de acordo com suas preferências e afinidades, parece ter despertado não apenas o interesse dos mesmos, mas também aumentado o engajamento com as tarefas propostas. A estratégia da Sala de Aula Invertida tirou os aprendizes de uma condição passiva, fazendo com que assumissem responsabilidades tanto na pesquisa de temas quanto na escolha de materiais para a elaboração das aulas e atividades. “Pesquisas sobre formas diferentes de aula invertida mostram que quando se começa com atividades, projetos e experimentação o avanço é maior do que começando por materiais prontos” (VALENTE, 2018, n.p).

As respostas à pergunta “Quais aspectos do curso você considera positivos?” confirmam esses apontamentos:

Ajudou a despertar **mais interesse na língua** inglesa. (P3 - QF - E1)

(...) eu achei bem **interessante**, pesquisar sobre o meu tema e aprender os outros temas. Várias coisas que eu não sabia.” (P17 - QF - E1)

(...) Quando fui selecionar os materiais referentes ao tema escolhido, **me empolguei**, passei um bom tempo lendo os materiais e assistindo vídeos. (P22 - QF - E2)

(...) Dava **vontade** de fazer as lições. (P24 - QF - E2)

(...) a proposta desse curso fez com que a gente procurasse **materiais que nos interessasse**. (P26 - QF - E2)

Conforme descrito no capítulo de metodologia, após a elaboração dos Mapas Mentais, os alunos foram orientados a pensar sobre a importância de seus temas e em algumas perguntas sobre eles, com o intuito de auxiliá-los no processo de pesquisa de materiais para as aulas. Tomarei como exemplo o grupo da E1, que escolheu o tema Feriados.

A figura a seguir ilustra a primeira atividade realizada após a escolha do tema pelo grupo:

01/02/2023 09:37 Task 3

1. Quais aspectos do seu tema vocês acham interessantes (por que o escolheram)? * 1 ponto

Um aspecto interessante é que o feriado de Ações de graças que muitos não sabem é que é uma forma de agradecimento pelas coisas boas do ano que está se encerrando.... Aqui no Brasil é como se fosse o ano novo mais com tradições e princípios diferentes. Os feriados não são apenas datas em um calendário são vários significados que podem aproximar as pessoas para a celebração desse dia , saindo um pouco do senso comum"

2. Pense em 3 ou 4 perguntas que vocês gostariam de responder sobre o tema escolhido. Liste-as. * 1 ponto

1- como surgiu o Halloween?
 2- Por quê as pessoas usam fantasias?
 3- quais os feriados mais conhecidos dos E.U.A?

3) De que forma o seu tema pode ser importante / útil para a sociedade em geral? *

o feriado tem sempre um motivo histórico por trás de sua data algumas tem significados muito importantes para relembrar acontecimentos do passado que fiz em o país como está atualmente. Como exemplo da pra falar o dia da independência dos EUA, dia de Martin Luther King que lutou a favor de direitos pra minorias e por aí vai...

Figura 6: Importância do tema feriados e perguntas relacionadas.

Após a fase de pesquisa e seleção dos materiais que poderiam ser utilizados em sala, o grupo sobre o tema Feriados enviou à PP alguns *links*³⁶ relacionados às perguntas elaboradas. A partir deles, as aulas foram elaboradas pela PP e abordavam uma discussão inicial sobre o tema em questão, preparação sobre o vocabulário relacionado a ele e instruções para as atividades que deveriam ser realizadas no *Moodle*³⁷. As atividades temáticas continham como tarefas interpretação de texto, vocabulário, prática linguística e compreensão auditiva. Estas são apresentadas a seguir, disponibilizadas a título de ilustração dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, já que os participantes as mencionam em diferentes ocasiões.

Conforme o calendário acadêmico, a aula assíncrona sobre o tema Feriados foi disponibilizada no dia 17/09/2020 no *Moodle*, contendo uma videoaula e as seguintes atividades:

Semana 13 – Atividades sobre o tema feriados

Activity 1

Leia o texto disponível em <https://www.timeanddate.com/holidays/common/halloween> e responda às questões a seguir:

1. What does the text say about Halloween?

- a) It's the day before All Saint's Day.
- b) It is sometimes called All Hallows' Eve and Hallowmas Eve.
- c) Costume parties are held and children go trick-or-treating.
- d) All alternatives are correct.

³⁶ <https://www.timeanddate.com/holidays/common/halloween>

https://youtu.be/ID_oygUfCu4

<https://www.youtube.com/watch?v=XC1hVm1y01o>

³⁷ A apresentação dessa aula encontra-se no apêndice 9.

2. What is not true about Halloween?

- a) People host costume parties.
- b) Schools have fun activities.
- c) It is a public holiday.
- d) Homes are decorated to fit the Halloween theme.

3. What is not true about Halloween origin?

- a) It originated from the Catholic festival known as Samhain.
- b) It later became known as All Hallows' Eve.
- c) It was believed that the spirits of the dead could return to Earth around that time.
- d) The festival marked the start of winter and the start of the new year.

4. What are not common Halloween symbols?

- a) Black cats, bats and spiders.
- b) Pumpkins, cobwebs and graveyards.
- c) Witches and wizards.
- d) Crosses and saints.

Activity 2 - Associe o vocabulário às imagens:

Black cat

Wizard

Haunted house

Costumes

Witch

Pumpkin

Jack-o-lantern

Cobweb

Graveyard

Candles

Ghost

Candy

Bat

Bobbing for apples



Qual o significado literal da expressão *trick or treat*? De acordo com o texto, como essa tradição é realizada?

Activity 3 – Ordinal Numbers

- 1- Christmas is celebrated on December _____.
- 2- Mother's Day is celebrated on the _____ Sunday in May.
- 3- Thanksgiving is celebrated on the _____ Thursday of November.
- 4- K is the _____ letter of the alphabet.
- 5- Sunday is considered the _____ day of the week.
- 6- December is the _____ month of the year.
- 7- Mozart was a famous composer in the _____ century. March is the third month of the year.
- 8- Pedro Álvares Cabral reached the Brazilian coast on April _____, 1500.
- 9- Halloween is celebrated on October _____.

Activity 4 – Video

Assista ao vídeo “Why do we wear costumes on Halloween?” (https://youtu.be/1D_oYgUfCu4) e selecione V (verdadeiro) ou F (falso) nas frases a seguir:

- a) A tradição de se usar fantasias no Halloween tem origem no antigo festival Celta de Samhain. ()
- b) Durante a celebração de Samhain, as pessoas vestiam fantasias e máscaras de fantasmas e bruxas e se reuniam ao redor de uma fogueira. ()
- c) Foi a partir do século XVIII, na Irlanda, que as fantasias de Halloween começaram a se modernizar. ()
- d) Os escoceses tinham uma tradição de Halloween na qual as crianças iam disfarçadas ou fantasiadas de porta em porta fazendo brincadeiras em troca de doces. ()
- e) As tradições de Halloween foram para os Estados Unidos com os imigrantes a partir de 1900. ()
- g) É a partir de 1970 que grandes empresas começaram a produzir fantasias em massa para que os pais pudessem comprá-las em lojas. ()
- f) As fantasias se modificaram com o tempo. Inicialmente eram clássicas, como o estilo gótico e depois feitas em casa com itens do dia-a-dia. Posteriormente, passaram de algo mais básico como zumbis e vampiros para fantasias populares e mais elaboradas como personagens de desenho animado e super-heróis. ()

Activity 5 – Listening exercise (<https://www.youtube.com/watch?v=XC1hVmly01o>)

Ouçã a história do dia de Ação de Graças e selecione a palavra correta:

(Obs: As palavras em destaque são as palavras que os alunos deveriam selecionar após ouvirem o áudio. Posteriormente, a transcrição foi exposta para a realização da atividade b)

A lot of people want to know what Thanksgiving Day is and why it is celebrated. So, Thanksgiving Day is celebrated in America on the **fourth** Thursday of November. On this day, people gather for a day of **feasting** with family, friends and relatives. This **holiday** has a long history which started in 1620.

A Protestant religious group, known today as **pilgrims** arrived in the new world on board of the ship called Mayflower and settled in Massachusetts. Their first **winter** in America was full of **hardship** and drama. They arrived too late to farm the land so they **starved**. Half of the colony died from **disease**.

The following **spring** the local tribe of Native Americans taught them how to grow **corn**, hunt and fish. In the autumn of 1621 the pilgrims got a rich **harvest** of corn, barley, beans, pumpkin and other vegetables. The first Thanksgiving was a three-day feast. Prior to dining, they all **praised** the Lord and thanked him for all the food and **wealth** he gave them. This is how the festivity got started.

Let's get back to our days and discuss modern Thanksgiving Day **traditions**. Family feast is an important tradition. The entire family comes together, sits at the table, offers **prayers** to the Lord and **celebrates**. Though historians don't have an evidence to prove the **turkey** was eaten during the first Thanksgiving dinner, but the Thanksgiving celebration will be incomplete without it. The traditional Thanksgiving **parades** started with President Lincoln proclaiming it an official day. The full dress parade is a way to display the country's military **strength** and discipline and to lift the spirits of the spectators. Thanksgiving is a time to **decorate** homes with wreaths, fresh and dried flowers. People give the interiors a whole new

look and feel. Thanksgiving is a day when people send loving **messages** and warm wishes to their **relatives** and friends.

a) **Vocabulary exercise** – associe o vocabulário do texto às imagens:

Winter

Family feast

Wreath

Spring

Turkey

Ship

Corn

Prayer

Hunt

Parade



b) Questions

Responda em português de acordo com a história do dia de Ação de Graças :

- 1 – Como surgiu a festividade do Dia de Ação de Graças nos Estados Unidos?
- 2 – Quais são as celebrações tradicionais no dia de Ação de Graças?
- 3 – O que é mencionado sobre a tradição de se comer peru neste dia?

Apresentadas as atividades sobre o tema feriados, vejamos agora um relato da P21 pertencente a esse grupo, quando indagada acerca dos aspectos positivos do curso (questão 2 do QF):

“O que chama atenção em aulas assim é a interação do aluno com o professor pois, como **dependemos da procura de conteúdo** isso acaba sendo preciso, fora que

também a ideia de fazer atividades em referência ao que nós mesmos pesquisamos é bem **interativo**. Para mim a maneira em que as atividades foram feitas com um pouco de tudo com vídeos, cartazes, frases, temas importantes e até cruzadinha, apesar de ser tudo online, foi uma **experiência legal e diferente do normal que estava acostumada.**” (P21 – QF – E2)

O fato de esses e de outros relatos apresentados ilustrarem o caráter estimulante e agradável da prática adotada vão também ao encontro do que é sugerido por Dörnyei (2001), quando o autor menciona as condições para a manutenção da motivação. Assim, a monotonia da aprendizagem parece ter sido quebrada por meio da busca por materiais, apresentações das aulas e variações das tarefas. Isso foi possível graças ao formato de ensino escolhido, ou seja, às MAs, que propiciou a utilização de diferentes estratégias, envolvendo o aluno com seu processo de aprender.

Portanto, conforme constata Nunes (2020), para que se estimule o interesse dos alunos a quererem aprender uma LE, faz-se necessário pensar quais são as suas necessidades ou como fazer para suscitá-las, uma vez que o desafio está em fazê-los desejar o que lhes é oferecido em sala de aula. Ainda segundo essa autora, os alunos que estão motivados para aprender não necessariamente consideram as atividades de sala de aula intensamente prazerosas, mas as consideram relevantes e, portanto, engajam-se na obtenção dos benefícios pretendidos de enriquecimento e capacitação destas.

Sob esse prisma, como é enfatizado na prática de ensino motivacional (DÖRNYEI, 2001), ao permitir aos alunos realizarem escolhas reais, encorajar contribuições, dividir responsabilidades com colegas e fornecer-lhes posições genuínas de autoridade, o ensino pode tornar-se mais significativo e envolvente. Essa possibilidade de prover oportunidades em que os aprendizes sejam protagonistas na construção do seu próprio conhecimento está relacionada à terceira categoria observada e discutida a seguir.

4.1.3 Protagonismo, agência e pertencimento³⁸

Pude observar também que a forma como o curso foi organizado, ou seja, solicitar a colaboração dos alunos com a sugestão de temas e com a pesquisa de materiais para a elaboração das aulas, possibilitou um engajamento favorável por parte dos mesmos. Quando perguntei aos alunos se eles haviam se sentido confortáveis ao ter que contribuir com sugestões para o curso (pesquisa de materiais, sugestões de *links*, etc), algumas das respostas obtidas foram:

(...) fez me sentir **como se eu fizesse parte da aula**, que a nossa opinião importa e que não estamos lá apenas para tirar nota, mas para contribuir também. (P3 - QF - E1)

(...) foi bem interessante eu poder procurar coisas da qual eu achei interessante e **contribuir na aula para o coletivo**. (P26 - QF - E2)

Gostei bastante, foi uma forma diferente de conseguirmos interagir e fazer uma "aula" **sob nosso comando**. (P33 - QF - E2)

Essas respostas indicam que as práticas ativas parecem desenvolver o sentimento de pertencimento do aluno e ressignificar o aprendizado, pois ele sente que pode contribuir para esse processo. Podemos dizer que essas representam duas das condições necessárias para a prática de ensino motivacional postulada por Dörnyei (2001), na medida em que foi criado um ambiente que possibilitou uma atmosfera agradável em sala de aula e favoreceu o desenvolvimento da agência dos alunos.

Tais dados também reforçam o que é afirmado por Basso (2020). Após uma experiência de dezoito anos de ensino de LI em escolas públicas, a pesquisadora constatou que “o fator motriz das aulas com adolescentes é a motivação e o envolvimento deles com ideias e projetos que façam sentido, sejam relevantes e que incentivem a participação deles” (BASSO, 2020, p. 193).

Desse modo, esses relatos também vêm ao encontro de outras condições da prática de ensino motivacional postulada por Dörnyei (2001). Em primeiro lugar, o modelo de ensino empregado possibilita a emergência de crenças realistas para os aprendizes, fazendo com que eles se livrem de altas expectativas em relação ao aprendizado e de conceitos preconcebidos que

³⁸ Conforme Castro *et al.* (2013, n.p) “pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença”.

provavelmente atrapalham a aquisição de uma L2. Em segundo lugar, os alunos parecem celebrar o fato de terem contribuído com seu próprio processo de aprendizagem, tendo orgulho e satisfação de si próprios.

Novamente, essas concepções aparecem no QF, nas respostas à pergunta “O modo como você vê a aprendizagem de inglês mudou após a realização deste curso? Se sim, a que se deve essa mudança? Explique.”, como pode ser observado em algumas respostas a seguir:

(...) percebi que para aprender inglês **você não precisa apenas ficar em sala decorando o verbo to be**, ver vídeos e praticar também são muito eficazes. (P3 - QF - E1)

(...) percebi que dá para aprender inglês **sem precisar ficar necessariamente escrevendo a gramática no caderno**. (P21 - QF - E1)

Eu vi que inglês não é um **bicho de sete cabeças** como achei que fosse. (P24 – QF – E2)

Após rever os dados, considero que essa pergunta tenha sido formulada de maneira um tanto complexa, embora eu não esteja afirmando que os participantes não tenham condições de respondê-la propriamente. Apesar disso, nota-se pelas respostas que uma abordagem gramatical está enraizada na concepção de aprendizagem desses alunos e que uma prática totalmente centrada no professor parece colocar docentes e alunos em posições antagônicas e emocionalmente distantes. Como observado por Nascimento e Oliveira-Melo (2022, p. 2), “o uso de metodologias ativas exige que todos assumam papéis atuantes no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a interação entre professores e alunos se torna fundamental para construção do saber”. Portanto, a prática adotada configura-se como uma oportunidade de propiciar um **ensino com foco no uso da língua** e enfatizar o protagonismo discente na realização de atividades capazes de atribuir significado real ao que está sendo estudado.

4.2 Em síntese: Relação estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação dos alunos do EM

Seguindo a proposta de organização da discussão dos dados a partir das perguntas de pesquisa, me volto agora a refletir sobre a primeira questão que norteou este trabalho, ou seja, que relação pode ser estabelecida entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma instituição pública de ensino técnico. Para tanto, retomo as categorias observadas e as respostas mais recorrentes:

Categorias Observadas	Respostas Recorrentes dos participantes
Ensino Estruturalista	<p>Não aprendi nada.</p> <p>Era sempre o mesmo assunto/mesma coisa.</p> <p>Cópia e tradução de textos.</p> <p>Verbo <i>to be</i>.</p>
Prática diferenciada	<p>Aulas dinâmicas.</p> <p>Aulas diferenciadas.</p> <p>Aulas interativas.</p> <p>Aprender de verdade.</p> <p>Dinâmica diferente.</p> <p>Diferente do normal.</p> <p>Maneira divertida.</p> <p>Bem interessante.</p> <p>Vontade de fazer as lições.</p>

Protagonismo, agência e pertencimento	Como se eu fizesse parte da aula. Contribuir para o coletivo. Aula sob o nosso comando.
Ensino com foco no uso da língua	Não precisa ficar decorando o verbo to be. Inglês não é “um bixo de sete cabeças”. Não precisa ficar escrevendo a gramática no caderno.

Quadro 16: Categorias e respostas recorrentes sobre a primeira pergunta de pesquisa. Elaboração própria.

A partir dessa categorização foi possível verificar que a metodologia adotada neste estudo revelou-se favorável na manifestação da motivação dos participantes e vem ao encontro de algumas condições da prática de ensino motivacional postulada por Dörnyei (2001). Como pôde ser observado, esse tipo de prática, considerada diversificada pelos alunos, parece ter despertado o interesse pela aprendizagem por meio da pesquisa e do uso de materiais autênticos, favorecendo a cooperação entre os alunos e o protagonismo discente. Mesmo em um contexto de ensino emergencial, a experiência propiciou a criação de um ambiente agradável para o ensino, oportunizou a agência e tornou a aprendizagem da LI mais significativa e prazerosa.

Pelos relatos obtidos também foi observado que a opção de escolha dos temas do curso e a participação com contribuições de materiais para as aulas permitiu o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, fazendo com que o aprendiz “se sinta parte da aula” e se envolva com seu processo de aprendizagem. Embora em alguns momentos tenha sido necessário chamar a atenção dos alunos para aspectos gramaticais da língua por meio de atividades estruturais, a metodologia adotada parece ter despertado o desejo de continuar aprendendo a língua fora do ambiente escolar, libertando o aprendiz de crenças preconcebidas e favorecendo o entendimento de que inglês não é “um bicho de sete cabeças”.

Conforme atesta Nunes (2020, p.20), “a apropriação de múltiplas possibilidades de ensino para o aluno aprender uma LE, atividades em grupo e de pesquisa, parece ser fundamental para o desenvolvimento de sua disposição motivacional”. Dessa forma, podemos dizer que o ensino temático aliado às práticas pedagógicas ativas, representadas neste estudo pela Sala de Aula Invertida e pela Aprendizagem Baseada em Equipes, revelou-se propício para incentivar os aprendizes a se engajar em atividades com motivação para aprender.

Na próxima subseção, são discutidos os fatores que influenciaram as manifestações da motivação, alinhados à segunda questão de pesquisa deste estudo.

4.3 Fatores identificados na manifestação da motivação

Nesta pesquisa, considero a motivação para a aula como a principal manifestação no processo de aprendizagem da LI, uma vez que ela diz respeito a configurações específicas do contexto em questão: ensino temático com base em uma prática pedagógica ativa em um ambiente remoto de ensino.

Esta subseção se refere à segunda pergunta de pesquisa e para a análise dos dados foram consideradas as respostas do QF. A análise foi fundamentada na identificação dos fatores que podem exercer influências favoráveis e desfavoráveis sobre a motivação dos alunos durante as aulas de LI, conforme postulado por Viana (1990, p. 93): fatores linguísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais, socioambientais e externos (vide quadro no item 2.2).

Neste estudo, proponho a adição de mais um fator à teoria de Viana (1990), considerando todas as consequências relacionadas à implementação do ERE e enfrentadas no desenvolvimento desta pesquisa:

7. Contingenciais	Influência de fatores relacionados a uma situação específica, no caso aos efeitos da implementação do ERE na educação brasileira devido à pandemia da Covid-19. Neste caso, não é um fator exclusivo, mas que também engloba questões metodológicas, físico-ambientais, físico-humanas e socioambientais.
-------------------	---

Quadro 17: Fator adicional (Fatores que influenciam as manifestações da motivação). Elaboração própria.

Os fatores identificados como responsáveis pela influência na motivação no contexto desta pesquisa e que foram utilizados como categoria de análise são: linguísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais, socioambientais e contingenciais. É importante ressaltar que, para organização e sistematização dos dados obtidos, os fatores foram analisados e discutidos separadamente, embora em alguns momentos eles estejam correlacionados. Além disso, algumas respostas já analisadas na seção anterior foram retomadas, pois elas também ilustram as categorias discutidas a seguir.

4.3.1 Fatores linguísticos

Como mencionado no capítulo 3, todas as aulas foram elaboradas pela PP a partir de *links* enviados pelos alunos sobre os temas escolhidos por eles. Em cada aula temática, foram trabalhados previamente o vocabulário e aspectos gramaticais relacionados a cada tema, de forma a facilitar a realização das atividades e também propiciar insumos para o trabalho final. Esses aspectos foram apresentados nas aulas síncronas e assíncronas e também abordados em atividades no AVA. A figura a seguir ilustra parte das apresentações utilizadas nas aulas e exemplifica o trabalho feito com o vocabulário:

Parte da apresentação da aula - vocabulário sobre culinária – 27/08/20 (E1)

Vocabulary related to culinary

Chefs **work** in restaurants. They are responsible for leading a **kitchen**. They cook **food** and **dishes (meals)** according to **recipes** and **ingredients**. They are also responsible for creating **menus**. Some famous chefs have their own restaurants, so they are called **owners**, and they are **get paid** very well.



Vocabulary related to culinary

Chefs **work** in restaurants. They are responsible for leading a **kitchen**.



Parte da apresentação da aula- vocabulário sobre feriados – 17/09/20 (E1)

Valentine's Day

- USA: February 14th; Brazil: June 12th;
- People send **cards** or **letters**, give **gifts** such as chocolate or **flowers**, and have **meals** in restaurants.
- School children often exchange Valentines **cards** that may contain **candy**.

Parte da apresentação da aula - vocabulário sobre família – 20/01/21 (E2)

My family

Hello, I am Sabrina and this is my family. I am an **only child**. I am **married** and I have a 9 year-old **daughter**. Her name is Cora. My **husband's** name is Rodrigo.



In this picture you can see my **parents**, too. They also live here in Americana, but they don't live with me. I don't have any **grandparents** and I have 5 female **cousins**.

Figura 7: Apresentações de aula – trabalho com vocabulário. Elaboração própria.

Os dados analisados fazem menção implícita ao fator linguístico, mas estão mais relacionados ao fator metodológico, mas apresentaram aspectos favoráveis na manifestação da motivação. Vejamos as respostas à questão 14 “O modo como você vê a aprendizagem de inglês mudou após a realização deste curso? Se sim, a que se deve essa mudança? Explique.”:

(...) percebi que para aprender inglês **você não precisa apenas ficar em sala decorando o verbo *to be***, ver vídeos e praticar também são muito eficazes.” (P3 - QF - E1)

(...) percebi que **dá para aprender inglês sem precisar ficar necessariamente escrevendo a gramática no caderno**, isso claro é essencial, mas mudar um pouco para a prática, procurar e pesquisar sobre alguns conteúdos também ajuda a não só aprender inglês mas também conhecer a cultura dos falantes de inglês. (P21 - QF - E1)

Assim, os conteúdos introduzidos e implementados no curso foram, de maneira geral, evidenciados como favoráveis para a atuação no nível de motivação para a aula. Novamente, isso foi propiciado pela adoção do ensino temático, pois a partir de conteúdos relevantes para os participantes e por materiais selecionados por eles foi possível chamar a atenção para tópicos linguísticos relevantes, mas sem adotar uma abordagem exclusivamente estrutural, possibilitando uma concepção de aprendizado mais focada no uso do idioma. Além disso, a flexibilidade desse tipo de metodologia facilita a adaptação dos materiais conforme o nível de conhecimento linguístico dos alunos.

A seguir, alguns exemplos de atividades elaboradas para o curso e que ilustram essas observações:

Atividade no AVA sobre o tema Culinária da E1.

**Activity 2 – Assista a uma entrevista
com a chef Paola Carosella e selecione
a alternativa correta:**



PAOLA CAROSELLA #TRAVEL INGREDIENTS - SKYTEAM STORIES (2017)

Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=nk0KAEksb8Q>

1. What's Paola's nationality?
 - a) American.
 - b) Argentinian.
 - c) Brazilian.
 - d) Information not provided.

2. Why is the menu from Paola's restaurant extremely eclectic?
 - a) Because she travels a lot.
 - b) Because she's from Argentina and lives in Brazil.
 - c) Because her family is from Italy.
 - d) All the alternatives above are correct.

3. Why does Paola get curious when she tastes different flavors?
 - a) Because she wants to know how it is prepared.
 - b) Because she doesn't know how to prepare different dishes.
 - c) Because she doesn't know all the ingredients.
 - d) Because she doesn't know their origin.

4. What does she buy more when she travels?
- a) Ingredients.
 - b) Seasonings.
 - c) Wine.
 - d) Culinary Books.
5. According to Paola, what's extremely important to do when you live in busy city, such as São Paulo?
- a) To be connected with nature as much as you can.
 - b) To cultivate plants.
 - c) To practice physical exercises.
 - d) To travel to quiet and relaxing places.

Atividade no AVA da aula sobre o tema relacionamentos da E1.

Activity 4 – Observe a imagem e responda às questões 1 e 2:



- 1) A frase expressada na foto pode ser entendida de duas formas. Explique seus sentidos.
 - 2) O verbo *should* é utilizado em inglês para dar conselhos. Escreva uma frase em inglês dando um conselho para alguém que sofre com um relacionamento abusivo.
- Exemplo: *You should look for safety information.* (Você deveria procurar por informações de segurança).

Atividade no AVA sobre o tema super-heróis da E2.

Activity 3 – DC X Marvel

Há uma certa rivalidade entre Marvel e DC Comics, duas das grandes produtoras de histórias de super-heróis. Observe a imagem e o texto a seguir e aponte 3 principais diferenças mencionadas entre elas.

JAN
1

#MARVEL VS DC

Both the Marvel and DC entertainment industry have proven through time to feature memorable characters that still capture the hearts of the audience. For example, Marvel holds property for a large number of well-known heroes, such as: Iron Man, Captain America, Thor, Hulk and Spider-Man, but also teams: the Fantastic Four, the X-Men and the Avengers, while on the other side, DC features heroes like : Batman, Superman, Flash, Wonder Woman, Green Lantern, Hawkman, Green Arrow , Aquaman and Shazam, but also popular teams, such as: Justice League and the Teen Titans.

MARVEL	DC
Ownership: Walt Disney Co.	Ownership: Time Warner
Total number of Superheroes - 934	Total number of Superheroes - 794
Characters in Marvel Universe = 30,000	Total characters in DC Universe = 10,000
Number of live action movies - 32	Number of live action movies - 25

Despite the similarities and equivalents among the characters (personality, powers or adjusted backgrounds), both universes that Marvel and DC have created show major differences, mostly in terms of plots. The storylines in Marvel have a more positive and lighter note than those featured by DC, even in the movie area, DC focuses more on the development of the character due to the unfavorable situation he/she is faced with, while Marvel, even though it also has it's tragic heroes, we find more hope and virtue.

Figura 8: Exemplos de atividades disponibilizadas no AVA. Elaboração própria.

No próximo item, são discutidos os dados relacionados aos fatores metodológicos.

4.3.2 Fatores metodológicos

Os fatores metodológicos, entendidos como a maneira de abordar o conteúdo e implementar as atividades foram verificados nos dados como os mais influenciadores da motivação durante as aulas. Apesar de ter sido discutida a relação entre a prática adotada e a motivação dos participantes deste estudo no item 4.1, nesta subseção são tecidas mais algumas considerações.

Dupuy (2000, p. 218) ressalta que “o impacto que o CBI tem sobre o quanto de língua e conhecimentos que os alunos adquirem, bem como sobre o nível de autoconfiança e motivação que eles desenvolvem, depende principalmente da adequação do modelo de CBI escolhido para a clientela e contexto específicos”. Neste caso, a adoção do ensino temático tendo como base uma prática pedagógica ativa revelou-se extremamente favorável ao contexto e público-alvo em questão.

Em relação à percepção da motivação especificamente, em resposta à questão 13 “Após a realização deste curso, a sua motivação para aprender inglês aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma? Por quê?”, as respostas obtidas foram:

Motivação	Etapa 1	Etapa 2
Aumentou	13 participantes	7 participantes
Diminuiu	-	-
Permaneceu a mesma	1 participante	5 participantes
Não especificado	1 participante	-

Quadro 18: Percepção da motivação após a realização do curso com base no QF. Elaboração própria.

No QF, dos 5 participantes que responderam que a motivação permaneceu a mesma, um deles explicitou que a vontade de aprender a língua já era bem grande. A seguir, são ilustradas algumas das respostas obtidas:

(...) aumentou, pois percebi que posso aprender de uma **forma diferente**, que prende toda a minha atenção. (P9 - QF - E1)

Acho que permaneceu a mesma, pois **não tenho muito interesse** na língua. (P15 - QF - E1)

Aumentou. Porque me mostrou que inglês é uma coisa divertida, **sempre tive uma visão negativa dele**. (P24 - QF - E2)

Acredito que tenha aumentado, pois eu sempre reclamei e tive bastante dificuldade com o inglês mas com a aula assim **consegui ver um jeito bom de aprender: com coisas que eu goste**. (P26 - QF - E2)

Isso parece reforçar o que dizem autores como Dupuy (2000, p.215) acerca das vantagens em se utilizar o CBI, quando afirmam que há evidências de que ele oferece uma recompensa para os alunos em todos os níveis e em uma variedade de contextos de aprendizagem. Essa recompensa abrange aspectos como autoconfiança em sua capacidade de compreender e usar a língua-alvo e motivação para continuar estudando a LE além do ambiente escolar. A seguir, outras respostas que também reforçam esses aspectos:

(...) as técnicas e os meios de aprendizagem do inglês absorvidos nas aulas, mesmo que em forma mais atrativa/divertida, ajudarão para **continuar os estudos dessa língua**. (P3 - QF - E1)

(...) com essas aulas a **vontade de aprender** profundamente a língua aumentou. (P30 – QF – E2)

Portanto, esses dados apontam que o modelo de ensino empregado pode não apenas incentivar o aprendiz no envolvimento com o processo de aprender o idioma, mas também na manutenção dessa motivação e na continuidade dos seus estudos. Conforme Berbel (2011, p.33) “a participação do aluno se dá no exercício do aprender fazendo” e no caso desta pesquisa, isso pode ser entendido como o aprender pesquisando, compartilhando conhecimentos e contribuindo para o que seria trabalhado em aula. À PP, coube conduzir todo o processo metodologicamente, estimular e incentivar a participação dos alunos, apoiando e valorizando suas iniciativas.

Entretanto, devido ao ERE, a maneira como as aulas foram conduzidas (síncronas e assíncronas) e a implementação das atividades via *Moodle*, apresentou características favoráveis e desfavoráveis como influenciadoras da motivação. Tal aspecto é abordado adiante, no item 4.3.6.

A seguir, são discutidos os fatores físico-humanos, que atuaram desfavoravelmente na manutenção da motivação dos aprendizes.

4.3.3 Fatores físico-humanos

Fatores físico-humanos estão relacionados à disposição física do aprendiz durante as aulas e, embora não haja muitos dados a esse respeito, considero que eles tenham atuado desfavoravelmente na motivação dos participantes deste estudo. Além disso, no contexto da pesquisa eles estão correlacionados principalmente a fatores contingenciais, abordados no item 4.3.6.

Na E1, as aulas presenciais eram iniciadas às 8:00 h da manhã e sabe-se da dificuldade de se trabalhar com adolescentes nesse horário. Segundo Carlos Alberto Landi, hebiatra do Departamento de Adolescência da Sociedade de Pediatria de São Paulo, há uma explicação científica para o fato de o jovem demorar mais para acordar e sentir muito sono, principalmente nas primeiras horas da manhã:

“Dois hormônios trabalham no processo do sono e da vigília. De manhã, há a liberação do cortisol, que age como uma substância de alerta para manter as atividades durante o dia. Ao anoitecer, temos a liberação de melatonina, que vai preparar o organismo para o sono. Nos adolescentes, há um deslocamento na liberação desses hormônios para mais tarde.” (ZAMBELO, 2013, n.p).

Isso pode justificar também a baixa participação dos alunos nas aulas síncronas, uma vez que, tanto na E1 quanto na E2, as aulas eram iniciadas às 8:30 h da manhã. É importante ressaltar que esse horário foi um combinado que fiz com os alunos, pois as aulas síncronas deveriam seguir o mesmo horário das presenciais, ou seja, iniciar às 8:00 h. Os relatos a seguir ilustram essa questão:

Como eu já disse ao longo do questionário, **o horário das aulas síncronas** foi o que mais me incomodou por estarmos em EAD, de quarentena o meu sono desregulou e foi bem difícil acordar cedo. (P26 - QF - E2)

Desculpe a minha **voz de sono** (...) (P6 – RP - E1 - registro da gravação da aula do dia 13/08/20)

Além disso, a dificuldade de acompanhar as aulas, o fato de estarem em casa e de terem acabado de acordar, de não estarem fisicamente dispostos para a aula e de optarem por não abrir a câmera e microfones, são aspectos que dizem respeito ao ERE, estando, portanto, relacionados mais especificamente aos fatores contingenciais.

O item 4.3.4 a seguir trata dos fatores físico-ambientais e suas manifestações na motivação dos participantes.

4.3.4 Fatores físico-ambientais

Neste item, foram consideradas questões relacionadas aos ambientes nos quais as aulas foram ministradas, bem como os recursos oferecidos por eles. Da mesma forma que os fatores físico-humanos, não há muitos registros relacionados a esse fator. Entretanto, são feitas algumas considerações.

No início da E1, as aulas estavam sendo ministradas no laboratório de informática da instituição, o que facilitou bastante o desenvolvimento da proposta do curso, tais como o trabalho em grupo e o de pesquisa. A sala é composta por 20 computadores com acesso à internet e ar condicionado. A disposição das cadeiras (que podiam ser colocadas em meia lua) propiciava a interação entre os alunos e as discussões em grupo, sendo, portanto, favorável para a aprendizagem:

“Esse formato proporciona contato visual entre todos os presentes e favorece o debate coletivo, além de manter a possibilidade de foco no professor e na lousa – que não precisa ser demonizada. Há momentos em que a lousa é a opção mais eficiente para apoiar uma explicação ou registrar as questões de uma discussão.”
(ANNUNCIATO; SEMIS, 2018, n.p)

Entretanto, com a implementação do ERE, pondero que o fator físico-ambiental teve influências desfavoráveis na manifestação da motivação dos participantes nas duas etapas do estudo.

Segundo pesquisas como a de Moreira *et al* (2020), grande parte dos estudantes não conseguiu acompanhar as aulas remotas por não dispor de local adequado para os estudos e por muitas vezes ter que compartilhar dispositivos eletrônicos com membros da família. Além disso, outros não possuem computador de mesa ou notebook, realizando os estudos através de smartphones (STEVANIM, 2020). As questões 3 (“Quais aspectos do curso você considera negativos?”) e 11 do QF (“Em caso de não participação - ou pouca - no curso, relate os problemas que você enfrentou para a realização das atividades.”) revelaram algumas dificuldades enfrentadas. A seguir, podem ser observadas duas respostas relacionadas a esses aspectos:

Acho que o único problema é a distância, porque nem todo mundo sabe muito sobre dispositivos eletrônicos, alguns nem mesmo tem. (P15 - QF - E2)

Queda da internet e estava sem computador. (P23 - QF - E2)

Como a maioria das questões do QI e QF eram abertas, não obtive detalhamento de algumas informações. As entrevistas inicialmente estavam previstas no projeto, mas devido à distância e a não disponibilidade dos alunos para a realização das mesmas em formato remoto, a triangulação dos dados ficou prejudicada.

4.3.5 Fatores socioambientais

Conforme Viana (1990, p. 115) os fatores socioambientais referem-se às preocupações com o relacionamento aluno-aluno e professor-aluno, entendendo-se que esse relacionamento é ponto relevante de definição do clima social da sala de aula. Segundo Dörnyei (2001), proporcionar uma atmosfera agradável em sala de aula também é um dos componentes da prática de ensino motivacional, uma vez que professores atuam como figuras-chave sociais que afetam significativamente a qualidade motivacional do processo de aprendizagem de maneiras positivas ou negativas.

Primeiramente, ressalto a relação afetiva construída com os participantes da E1 devido ao fato de tê-los conhecido pessoalmente, mesmo tendo apenas um mês de aula presencial (diferentemente do E2). Suponho que isso pode ser constatado pela média dos alunos presentes nas aulas síncronas nas duas etapas, sendo 12 alunos na E1 e 6 alunos na E2. Considerando que a presença nas aulas era facultativa, ou seja, as notas foram atribuídas apenas pela realização das atividades, entendo que os participantes da E1 mostraram-se bastante interessados em estar presentes nos encontros.

Na primeira aula síncrona estiveram presentes 17 alunos na E1 e apenas 6 alunos na E2, sendo que, como mencionado anteriormente, as aulas nas duas etapas iniciavam no mesmo horário. Nas apresentações do trabalho final, 17 alunos estiveram presentes na E1 e apenas 7 na E2. Vejamos a seguir um registro da PP relacionado à E1:

Terminei o curso com uma sensação de dever cumprido e feliz por ter tido um *feedback* positivo dos alunos, com a **presença de quase todos eles** nas apresentações dos trabalhos finais. Apesar de não ter sido o que eu programei, senti que atingi meu objetivo proposto e que, de certa forma, os alunos puderam ter uma experiência positiva durante o curso. (DP - 08/10/20)

Viana (1990) ressalta que o papel do professor é extremamente importante para o fator socioambiental e postulo que essa interação inicial entre professora e alunos tenha proporcionado influências favoráveis na manifestação da motivação dos participantes da E1 e também na própria motivação da PP. Conforme Dörnyei (2018, p.2) “a boa notícia sobre a motivação do professor é que ela pode ser altamente contagiosa, pois tem o potencial de contaminar os alunos e provocar neles uma visão atraente da aprendizagem de idiomas” (tradução minha)³⁹.

Ademais, o relacionamento aluno-aluno também ficou prejudicado devido ao formato de ensino remoto. O trabalho em grupo, também foi considerado um aspecto desfavorável do curso por alguns participantes, como podemos observar nas respostas à questão 7 “Na sua opinião, como foi o trabalho em grupo? Comente.”:

Péssimo, pois eu queria fazer e enviar tudo no mesmo dia, mas eu tinha que esperar o restante do grupo responder (...) (P22 - QF - E2)

³⁹ “The good news about teacher motivation is that it is highly contagious: it has the potential to infect the students and to generate in them an attractive vision of language learning” (DÖRNYEI, 2018, p.2)

Eu não gostei muito em relação a situação como estamos, **a comunicação entre o grupo era mais complicada** porque nem sempre tínhamos respostas de todos. (P28 - QF - E2)

Óbvio que não obtivemos um resultado excepcional por conta da distância, creio que de modo presencial teríamos desenvolvido mais (...) (P33 - QF - E2)

Por outro lado, para outros participantes a experiência do trabalho em grupo foi considerada favorável, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Foi bom porque eu conhecia as pessoas que fizeram comigo, então não houve desentendimento. (P24 - QF - E2)

Eu e meu grupo conseguimos nos organizar e trabalhar direitinho. **Não tivemos nenhum problema**. (P26 - QF - E2)

Foi boa, eu amei fazer o trabalho com as meninas, acabei fazendo amizade. (P35 - QF - E2)

Por meio da prática ativa da Aprendizagem Baseada em Equipes, foi possível o trabalho com habilidades interpessoais ao propor uma dinâmica de curso que prezou pela interação entre grupos, ainda mais em um momento tão solitário e delicado como se revelou o cenário pandêmico. A procura por identificação com pessoas que tenham os mesmos problemas ou mesmos gostos, ou seja, a necessidade de se agrupar é inerente da faixa etária dos participantes deste estudo, pois isso lhes traz a ideia de refúgio. Como afirma Basso (2020, p. 167) o adolescente “tende a se agrupar sempre com os mesmos amigos e resistem ao desmantelamento do nicho, onde se sentem protegidos, junto aos seus iguais”.

Ademais, os alunos que consideraram o trabalho em grupo como um aspecto favorável foram aqueles que se engajaram mais nas atividades e obtiveram melhor desempenho no curso, embora o objetivo da pesquisa não tenha sido avaliar a performance dos participantes. Todavia, parece razoável considerar que o bom relacionamento entre os alunos de um mesmo grupo possibilita a manifestação da motivação e influencia positivamente o aprendizado no ambiente escolar, uma vez que as características de um grupo têm comportamentos motivacionais importantes e central a essas características está a coesão entre os membros de uma sala de aula (DÖRNYEI, 2001).

No próximo item abordo o último fator, proposto em virtude do contexto deste estudo: o fator contingencial.

4.3.6 Fatores contingenciais

Antes de iniciar a análise desse fator, discorrerei acerca de algumas condições enfrentadas durante a pandemia da Covid-19.

Devido ao ERE, tanto professores quanto alunos tiveram que sair de suas zonas de conforto para lidar com o ensino e a aprendizagem diretamente de “dentro do conforto” de suas casas. Entretanto, o que inicialmente parecia uma situação confortável, revelou-se pesados para ambos os lados.

De um lado, professores tendo que se reinventar e aprender a lidar com AVAs e plataformas para transmissão e gravação de aulas; de outro, alunos descontentes com o novo formato de ensino, acumulando inúmeras tarefas para serem realizadas em ambientes virtuais em um curto espaço de tempo. Além disso, notou-se o desconforto dos jovens ao terem que se expor em aulas síncronas e lidar com questões como a falta de acesso à internet, a indisponibilidade de bons dispositivos tecnológicos e de locais próprios para o estudo. Conseqüentemente, implementou-se o ERE e instaurou-se o caos.

“Os estudantes inseridos no ERE foram afetados de diversas maneiras do ponto de vista de seu aprendizado, com destaque a falta de acesso tecnológico, desenvolvimento de transtornos psiquiátricos, como ansiedade e depressão, problemas familiares e, sobretudo pela falta de contato social, provocado pelo distanciamento físico e social.” (MÉDICI *ET AL*, 2020, n.p)

Portanto, foram denominados fatores contingenciais todos os aspectos relacionados às conseqüências advindas de uma situação específica, no caso deste estudo, da implementação do ERE. No entanto, é importante destacar que eles também estão relacionados a outros fatores que já foram citados e exemplificados anteriormente.

Nesta pesquisa, há vários registros sobre a desfavorabilidade dos fatores contingenciais na motivação para a aula, mas alguns deles não dizem respeito exclusivamente a este estudo em

particular, pois representam adversidades enfrentadas por vários docentes e instituições durante toda a implementação do ERE. São eles:

- 1) Formato das aulas;
- 2) Horário das aulas síncronas;
- 3) Indisponibilidade de participar das aulas devido a compromissos familiares, como auxiliar nos afazeres de casa ou cuidar de irmãos;
- 4) Má conexão ou indisponibilidade de dispositivos para a realização das atividades;
- 5) Condições psicológicas dos alunos.

Como mencionado no item 4.3.2, nesta pesquisa, a maneira como as aulas foram conduzidas (síncronas e assíncronas) e a implementação das atividades via *Moodle*, apresentou características desfavoráveis para a manifestação da motivação. Registros desses aspectos podem ser notados ao analisarmos algumas das respostas à questão 3 (“Quais aspectos do curso você considera negativos?”):

Por causa do EAD, sinto que certas coisas teriam melhor engajamento na hora da aprendizagem com a professora nos orientando presencialmente. (P3 - QF - E1)

Por ser aulas on-line isso atrapalhou um pouco e isso foi um aspecto ruim ao meu ver, com certeza se tivéssemos presencial teríamos aprendido mais coisas uns com os outros. (P21 - QF - E1)

Além disso, considerando que no primeiro ano os alunos possuem cerca de 15 componentes curriculares entre disciplinas propedêuticas e técnicas, é compreensível que eles tenham apresentado bastante dificuldade em lidar com o grande volume de atividades remotas.

Outro aspecto que influenciou desfavoravelmente a motivação para as aulas e mencionado no item 4.3.3 diz respeito ao horário em que elas foram realizadas. Mesmo sendo ofertadas quinzenalmente, parece-nos que os alunos (especialmente os do E2) não conseguiram se adaptar a essa nova rotina ou simplesmente optaram por não participar das aulas, uma vez que a presença nelas não era obrigatória.

O fator contingencial também mostrou-se desvantajoso para a motivação para a aula devido a situações familiares enfrentadas durante a pandemia, como pode ser observado na resposta a seguir referente à questão 11 - “Em caso de não participação - ou pouca - no curso, relate os problemas que você enfrentou para a realização das atividades.”:

Enfrentei problemas com as aulas síncronas. **Eu olho meu irmão para meus pais trabalharem** e por conta disso não pude participar das aulas ao vivo. (P33 - QF - E2)

Por tratar-se de uma pergunta aberta, considero que os participantes optaram por não respondê-la minuciosamente, acarretando várias respostas em branco. Entretanto, o fato de não terem respondido a essa questão não significa que eles não tenham enfrentado essas situações durante o curso.

Outro fator contingencial desfavorável para a motivação está relacionado ao formato das aulas. O fato de terem que abrir a câmera ou se expor oralmente durante as mesmas representou um dos principais desconfortos para alunos e especialmente para professores. Vejamos este registro da PP, da aula do E1 do dia 28/08/20:

As aulas síncronas se assemelham a um **monólogo**. Parece que fico implorando a participação dos alunos. É muito **angustiante**. Não sei se não interagem pela dificuldade em escrever no *chat*, se estavam em telefones celulares, se é muito cedo (estão com sono) ou se simplesmente não querem mesmo. (DP – E1 – 28/08/20)

Segundo o professor Dr. Guilherme Polanczyk, psiquiatra da Infância e Adolescência e professor do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP, isso talvez seja uma mudança na forma de se relacionar com as pessoas, advinda de muito tempo de distanciamento social:

“Abrir a câmera permite uma interação mais efetiva entre as pessoas, uma exposição um pouco maior e eles parecem perceber como invasivo ou como se algumas palavras ou gírias no chat bastasse para a comunicação e relação.” (DELBONI, 2021, n.p)

Em vista disso, tal aspecto prejudicou o trabalho com a prática oral, pois uma vez que os alunos não interagiam, apenas a PP falava durante as aulas. Os participantes optaram por participar por meio do *chat* e ainda assim a interação foi mínima. Vejamos a seguir, algumas das respostas dos participantes à questão 1 ("Qual(is) a(s) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outras aulas de inglês que você já teve?"):

A gente não teve uma interação muito boa porque as aulas foram remotas como todos sabem (...) mas eu achei a proposta muito boa, de apresentar trabalhos, falar com a sala em inglês no primeiro dia de aula, foi muito bom enquanto durou* as aulas presenciais. (P20 - QF - E1)

Acho que **poderia ter sido incluído alguma maneira de praticarmos a fala**, a pronúncia. (P34 - QF - E2)

A falta de interação pode também ser observada pela fala da PP. Vejamos a transcrição da gravação da aula, sobre o tema redes sociais da E1, do dia 27/08/20:

PP: Preciso da participação de vocês, viu gente? Porque se fosse para não ter aula assim, ao vivo, eu gravava um vídeo, mas eu gosto dessa interação. (...) P12, P15 (...) digitem alguma coisa pra mim aí no chat (...) Vocês sabem qual foi a primeira rede social? (...) Ninguém quer falar nada? (...)

Portanto, o fator contingencial mostrou-se desfavorável em relação ao ensino da oralidade da LI e as aulas foram mais focadas nas habilidades de leitura, escrita e compreensão auditiva. Embora não tenha sido o foco desta pesquisa e que tal dificuldade não seja exclusiva do ERE, não foi possível alcançar a total potencialidade do ensino temático, ou seja, a abordagem das quatro habilidades em conjunto (CUNHA, 2014, p.40).

Além disso, segundo Basso (2020, p. 168), transformações físicas na puberdade, como alterações na voz, podem nos fazer entender porque os adolescentes rejeitam tanto falar, ler ou se apresentar perante os demais. Ademais, considero que tal aspecto também foi intensificado pelo formato de ensino remoto, pois segundo estudos como o de Paiva (2020) e conversas trocadas entre colegas professores, a falta de interação dos adolescentes durante as aulas representou um dos principais desconfortos ocasionados pelo ERE.

Em relação aos dispositivos utilizados para a realização das aulas, atividades e acesso à internet, não há muitas informações a respeito nos registros das gravações de aulas e questionários. No entanto, era comum ouvir um “meu microfone não está pegando”, como podemos observar no registro do *chat* da aula do dia 25/11/20. Entretanto, não sou capaz de afirmar se isso realmente acontecia ou se simplesmente o aluno não estava disposto a participar oralmente das aulas.

Outra observação a ser feita diz respeito às condições psicológicas dos alunos durante a pandemia. Embora não possua nenhum registro acerca disso, postulo que esse aspecto provavelmente tenha atuado desfavoravelmente na motivação dos participantes. Pesquisas como a de Maia (2020), ressaltam que:

A dimensão do impacto ocasionado pela COVID-19 na vida dos estudantes é de alta grandeza, como consequência depressão, ansiedade, crises de pânico e grande insegurança prejudicando totalmente o progresso dos estudantes e fragilizando as aulas remotas.

Esse fato não pode deixar de ser mencionado nesta pesquisa, uma vez que desconhecemos as situações enfrentadas por cada aluno em seus ambientes familiares. Fatores como a falta de contato com os colegas, a perda de entes e amigos próximos para a Covid-19 e questões de vulnerabilidade social também podem ter atuado desfavoravelmente na motivação dos alunos para as aulas.

Entretanto, há também aspectos favoráveis relacionados ao fator contingencial. O ERE proporcionou algumas vantagens, tais como a flexibilidade no horário destinado aos estudos, uma aprendizagem mais autônoma por parte do aluno e diversos conhecimentos adquiridos relacionados ao uso tecnologias educacionais, que por conta da transição tiveram que aprender e utilizar sistemas de videoconferência, como *Google Meet*, e AVAs, como o *Moodle*. Embora o curso tenha sido remoto, as respostas à questão 3 (“Quais aspectos do curso você considera positivos?”), revelaram algumas impressões positivas:

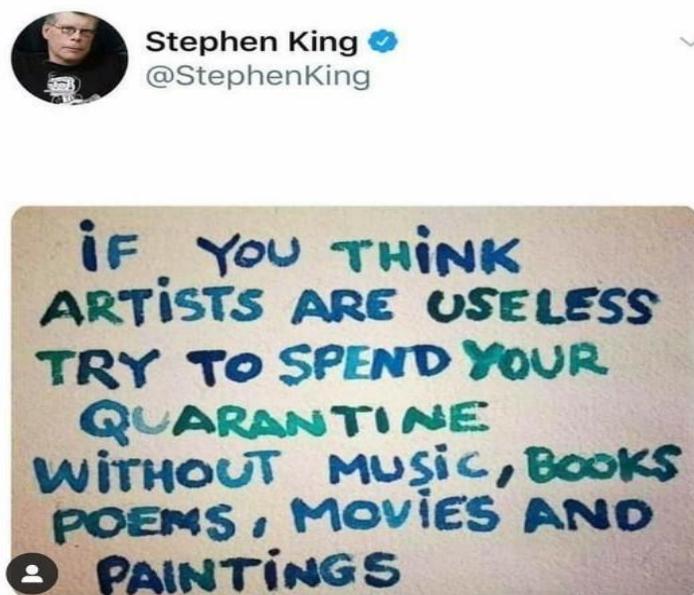
O fato de fazer aulas síncronas, de poder tirar dúvidas a qualquer momento e sobre o aprendizado que teve vídeos, imagens, textos e entre outras coisas. (P27 - QF - E2)

Esse curso **embora tenha sido on-line**, achei mais intenso do que outras aulas que já tive. (P30 - QF - E2)

Outro aspecto importante e que não foi mencionado anteriormente diz respeito à oportunidade que tive de relacionar os temas escolhidos ao contexto pandêmico, de forma a trazer o ensino mais próximo da realidade dos alunos e fazer com que eles refletissem sobre o momento que estavam vivenciando. Portanto, em todos os temas escolhidos consegui abordar alguma questão relacionada à pandemia e isso foi possível graças à flexibilidade da metodologia escolhida. A seguir, exemplos de atividades que exemplificam esse enfoque:

Atividade no AVA – aula do tema música (E1)

Activity 4 – Analise a mensagem transmitida pelo *post* a seguir e escreva em português sua opinião a respeito dele:



Apresentação utilizada em aula síncrona (sobre o tema culinária) do dia 03/09/20 (E1)

Cooking and the pandemic

Survey: Cooking more at home could become the new normal post-pandemic

By Mary Ellen Shoup | 15 Apr 2020 | Last updated on 19 Apr 2020 at 10:36 GMT

[f](#) [t](#) [in](#) [e](#)

<https://www.foodnavigator-usa.com/Article/2020/04/15/Survey-Cooking-at-home-will-become-the-new-normal-post-pandemic#>

Changes in cooking habits due to the pandemic

- People started cooking more at home;
- They became more confident in the kitchen;
- They learned more about cooking and enjoyed it more;
- Some people changed careers and started cooking professionally;
- The word “recipe” was the most searched on Google in April;
- Gastronomy channels had an increase in subscriptions and video views.

Questão no AVA da aula sobre o tema família

Activity 5 - Dê uma olhada no artigo a seguir e responda: de que forma as relações familiares foram ressignificadas durante a pandemia? Cite dois exemplos presentes no artigo.

<https://www.cnn.com/2020/04/18/coronavirus-pandemic-changes-the-way-people-celebrate-holidays.html>

Figura 9: Exemplos de atividades relacionadas à pandemia. Elaboração própria.

4.4 Em síntese: Fatores identificados na manifestação da motivação

No que diz respeito à segunda questão de pesquisa, ou seja, aos fatores identificados na manifestação da motivação dos participantes deste estudo, destaco os fatores metodológicos e socioambientais, bem como o fator contingencial, que foi acrescentado à teoria de Viana (1990) e pensado em virtude do contexto deste estudo. Dessa forma, temos:

Fatores identificados na motivação dos participantes	Tipo de influência	Aspectos observados
Linguísticos	Favorável	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos relevantes para o aluno; - Abordagem focada no uso da língua e não exclusivamente em aspectos estruturais.
Metodológicos	Favorável	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de temas pelos próprios alunos, possibilidade de pesquisa, e compartilhamento de informações; - Uso de prática ativa de ensino.
Físico-humanos	Desfavorável	<ul style="list-style-type: none"> - Horário das aulas síncronas dificultou a participação dos alunos por estarem em casa.
Físico-ambientais	Desfavorável	<ul style="list-style-type: none"> - Indisponibilidade de dispositivos ou acesso à internet; - Ausência de local adequado para os estudos.

Socioambientais	Favorável	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento PP e alunos da E1 construído antes do ERE; - Trabalho em grupo (entre alunos que já possuíam afinidade).
	Desfavorável	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo (entre alunos que não possuíam afinidade)
Contingenciais	Desfavorável	<ul style="list-style-type: none"> - Horário das aulas síncronas. - Indisponibilidade de dispositivos e de acesso à internet; - Situações familiares enfrentadas dentro do ambiente familiar; - Aulas síncronas (vergonha em participar, pouca interação).
	Favorável	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade de horário para realizar as atividades remotas; - Facilidade de acesso às aulas gravadas.

Quadro 19: Fatores identificados na motivação dos participantes. Elaboração própria.

Embora o ERE tenha dificultado a coleta de dados e conseqüentemente a triangulação dos mesmos, essa conjuntura proporcionou subsídios teóricos e reflexões relevantes no que diz respeito aos fatores que exercem influência na motivação dos participantes deste estudo.

Os fatores metodológicos foram identificados como favoráveis na motivação dos alunos participantes da pesquisa. Em primeiro lugar, a prática pedagógica ativa de ensino de inglês temático parece tornar o aprendizado mais significativo e atender às necessidades dos alunos, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de escolha dos temas das aulas e de contribuição com a co-

construção do curso, tornando as aulas relevantes para estes. Assim, foi possível observar que as estratégias das MAs envolvem o aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem, colocando-o como protagonista, e propiciam a manutenção da motivação para o estudo do idioma.

Mesmo que o objetivo não tenha sido realizar um estudo comparativo, gostaria de destacar que a participação dos alunos na E1 foi bem representativa se comparada à E2 e considero que esse dado esteja relacionado à atuação favorável do fator socioambiental na motivação, devido à interação construída previamente entre professora e alunos, uma vez que eles tiveram um mês de aula presencial. Isso reforça o que defendem autores como Vygotsky, quando afirma que:

O sujeito se constitui nas relações com os outros, dando fundamental importância às interações sociais, que funcionam na construção do conhecimento, ou seja, o conceito de aprendizagem envolve a interação social. (CAMARGO *ET AL*, 2019, p. 601).

Por fim, é importante ressaltar que nenhum desses fatores observados atuou isoladamente na manifestação da motivação dos participantes. Além disso, foi constatado que o fator contingencial, relacionado às configurações específicas do formato de ensino imposto (ERE), apresentou influências favoráveis e desfavoráveis na manifestação da motivação. Entretanto, esse fator está também atrelado a aspectos metodológicos, socioambientais e físico-ambientais e que, de certa forma, não são exclusivos desta pesquisa.

Respondidas as questões de pesquisa que embasaram este estudo, no próximo capítulo são tecidas algumas considerações que encerram este trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo do meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas permite ver quanta escuridão existe ao redor”.

William Faulkner

Essa frase me faz recordar de uma das primeiras aulas que tive com o grande professor Nelson Viana em uma disciplina intitulada “Fundamentos da Investigação em Ensino e Aprendizagem de Línguas”, logo no início dos meus estudos na pós-graduação. Ele afirmava, com um misto de elegância, sabedoria e simplicidade, que qualquer trabalho científico representa um pontinho no cosmos de toda a produção de conhecimento e que, como pesquisadores, não poderíamos ser presunçosos, pois uma única pesquisa jamais seria capaz de “mudar o mundo”. É com esse sentimento que chego ao final desta jornada, dado que esse fósforo me possibilitou enxergar o quão incerto e complexo é o universo do ensino e aprendizagem de línguas.

Embora as condições para a realização da pesquisa tenham sido diferentes das previstas, considero que os resultados foram favoráveis e proporcionaram contribuições para os estudos envolvendo a motivação no ensino de línguas e também para o ensino de LI nas escolas regulares.

Este trabalho teve como objetivo investigar a relação entre uma proposta pedagógica ativa de ensino temático de inglês e a motivação de alunos do primeiro ano do EM em uma instituição de ensino público técnico. Foi evidenciado que a prática adotada mostrou-se favorável para a atuação no nível de motivação dos aprendizes, principalmente no que diz respeito à sua dinâmica diferenciada, ao fato de despertar o interesse dos alunos, favorecer a agência e o protagonismo discente.

Parece-me oportuno fazer uma observação sobre o conceito de agência, que conforme Kalaja e Ruohotie-Lyhty (2021) é um construto recente na área de aquisição de segunda língua (SLA), tendo sido introduzido juntamente com as abordagens socioculturais no final da década de 1990. Essas autoras afirmam que dependendo das definições, é possível considerar a autonomia e a agência como construtos que se sobrepõem ou que se complementam. Tradicionalmente, na SLA a autonomia tem sido definida como a capacidade de alguém de assumir o controle de sua

aprendizagem (BENSON, 2011)⁴⁰ enquanto a agência pode ser vista como um ponto de origem para o desenvolvimento da autonomia (BENSON, 2006)⁴¹.

Sob esse prisma, Leffa (2003, n.p) ressalta que “a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”. Segundo esse mesmo autor, aprendizes capazes de adquirir um conhecimento funcional da LE são alunos autônomos, ou seja, que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Nesta pesquisa, muitos participantes relataram terem percebido que a aprendizagem de inglês pode ir além da sala de aula, pois lhes foi dada a oportunidade de pesquisar e de aprender por si próprios. Portanto, os dados indicaram que as estratégias de Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Equipes parece possibilitar a agência dos alunos, que conforme dito anteriormente, pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, tanto enfatizados pela BNCC.

Uma contribuição proporcionada pela possibilidade do trabalho com as MAs e também pelo contexto imposto, diz respeito à ressignificação do papel do professor, que passou a ser visto muito mais como orientador e mediador da construção do conhecimento. Os alunos, por sua vez, “deixaram de ser predominantemente passivos e atuaram como agentes do seu próprio aprendizado, traçando e perseguindo seus próprios objetivos educacionais” (FLEURY, 2021, n.p).

Cabe destacar que de forma alguma entendo que este estudo tenha esgotado todas as possibilidades de uma prática pedagógica, uma vez que as MAs englobam um amplo arcabouço de estratégias e atividades de aprendizagem que trabalham com a construção e aplicação do conhecimento. Entretanto, considero que elas podem potencializar o ensino de LI nas escolas regulares e vêm ao encontro dos objetivos que os documentos oficiais brasileiros, como a BNCC, determinam para o ensino do idioma.

Em relação a minha própria prática pedagógica, gostaria de pontuar a dificuldade de se desenvolver a oralidade em uma situação de ERE, fato já observado em contextos de ensino presencial. Devido à pandemia da Covid-19 e consequente reconfiguração inicial do curso, essa lacuna foi potencializada, sendo também observada em outras pesquisas como a de Batista e

⁴⁰ “the capacity to take control of one’s learning...”(BENSON, 2011, p.2)

⁴¹ “Agency can be viewed as a point of origin for the development of autonomy...” (BENSON, 2006, p. 30)

Novelli (2021). Assim, faz-se necessário o aprofundamento dessa discussão em outros estudos da área, uma vez que o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa é essencial na aprendizagem de uma LE.

Outro desafio a ser enfrentado diz respeito ao trabalho com esse tipo de metodologia em uma sala de aula numerosa e também com várias turmas, uma vez que o professor de LI da escola regular precisa completar sua carga horária com uma extensa jornada de trabalho. Considerando que na época em que a pesquisa foi realizada eu tive o privilégio de trabalhar com uma turma reduzida de alunos, devido às configurações de meu ambiente de ensino, compreendo que conduzir essa prática com o dobro de alunos e em uma escola com poucos recursos didáticos e tecnológicos pode acarretar uma sobrecarga de trabalho para os professores.

Todavia, apesar das limitações mencionadas, defendo que o modelo de ensino proposto oportuniza o entendimento de que a língua só faz sentido quando utilizada com propósitos comunicativos que realmente sejam relevantes para o aprendiz, tornando a aprendizagem prazerosa e propiciando um ambiente favorável à motivação. É possível que novas configurações de ensino, como a proposta apresentada neste estudo, possam ser um caminho para a criação ou resgate desse ambiente.

Além disso, o ensino temático aliado às MAs parece amenizar a crença de que não se aprende inglês em escola regular, uma vez que os relatos dos alunos indicam a permanência de práticas estruturalistas de ensino e a necessidade de se repensar esse processo sob novos prismas. Para tanto, faz-se necessário que as instituições invistam em capacitações para professores, priorizem recursos didáticos e tecnológicos e propiciem melhores condições de trabalho para os docentes.

Logo, gostaria também de colaborar com as pesquisas relacionadas ao CBI no Brasil, mais especificamente sobre o modelo temático, pois segundo Concário (2018) há pouco material publicado em nosso país. Entretanto, isso não necessariamente significa que o número de praticantes é pequeno, uma vez que deliberadamente ou inconscientemente fazem seus trabalhos fundamentados pela rica literatura sobre essa abordagem.

Por fim, defendo que o fazer pesquisa torna-se essencial para que o professor exerça seu lado reflexivo, de forma que sua prática seja de transformação e relevância social. Portanto, ninguém melhor que o professor para elaborar novas teorias ou reelaborar aquelas já existentes a partir de sua própria experiência, pois não há teoria útil e executável se não for originária da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006). Nesse sentido, conforme afirmam autores como Dias (2013, p.192), “faz-se cada vez mais necessário que a sala de aula se torne um terreno fértil no qual novos frutos teóricos sejam cultivados pelos agentes participantes do processo de construção do conhecimento, ou seja, professores e alunos”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. (Org). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2005.

ANNUNCIATO, Pedro; SEMIS, Laís. Qual é a melhor forma de organizar as carteiras na sala de aula? **NOVA ESCOLA**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11093/qual-e-a-melhor-forma-de-organizar-as-carteiras-na-sala-de-aula> Acesso em 20/08/2022.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

ARSLAN, Recep; SAKA, Cengiz K. Teaching English to Science Students via Theme-Based Model of Content-Based Instruction. **Journal of Turkish Science Education**, V. 7, Issue 4, p. 26-36, December 2010.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda M. B.; D'ELY, Raquel C. S. F. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP.

BAILEY, Kathleen M. The use of diary studies in teacher education programs. *In*: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (Eds.) **Second language teacher education**. Cambridge: CUP, 1990. p. 215-226.

BARCELOS, Ana Maria F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Edicleia A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. *In*: ROCHA, C. H. ; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. 2º ed. Campinas: Editora Pontes, 2020.

BATISTA, Patrícia C.; NOVELLI, Josimayre. O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia. *In*: **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 179-192, nov. 2021.

BENSON, Phil. **Autonomy in language teaching and learning**. *Language Teaching*, 40, 21–40, 2006.

_____. **Teaching and researching autonomy** (2nd revised ed.). London: Routledge, 2011.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, Elaine F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.397-414, jul./dez. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em 01 de fevereiro de 2023.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2023.

BRINTON, Donna M., SNOW, Marguerite A.; WESCHE, Marjorie B. **Content-based second language instruction**. New York: Newbury House, 1989.

BRINTON, Donna. M.; SNOW, Marguerite A. The evolving architecture of CBI. M. A. *In: Snow & D. M. Brinton (Orgs.). The content-based classroom*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, p. 2–20, 2017.

_____. **Content-Based Instruction: What Every ESL Teacher Needs to Know**. University of Michigan Press ELT, 2019.

BRITISH COUNCIL. **O que propõe a BNCC para o ensino da Língua Inglesa**. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/especiais/ingles-na-bncc/o-que-propoe-a-bncc-para-o-ensino-da-lingua-inglesa/> . Acesso em 10/10/2022.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5 ed. New York: Pearson Education, 2007.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Carmen Aparecida C. M., CAMARGO, Marcio Antonio F., SOUZA, Virginia, O. A importância da motivação no processo ensino aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, 2019.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPOS-GONELLA, Cristiane O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. *In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

CASTRO, Paula A.; VIANA, Camila. M. ; COSTA, Sarah. T. G. Identidade, pertencimento e resiliência no contexto escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores. *In: Anais V FIPED*. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3911>>. Acesso em: 09/01/2023

CAVALCANTE, Ricardo B.; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta M.K. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.: Est., João Pessoa*, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CAVENAGHI, Ana Raquel A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 2, 27 jul. 2009.

CONCÁRIO, Marcelo. Attempts at raising awareness of language and learning through collaborative writing in college. *Ilha do Desterro* [online], v. 71, n. 3 [Acesso em 24 de setembro de 2022], p. 59-80, 2018.

_____. Content-based English language teaching in Social Communication: the early stages of a research project. *In: Anais do I fórum internacional sobre prática docente universitária*. Inclusão social e tecnologias de informação e comunicação. (p. 645-653). Uberlândia: UFU, 2011.

CONSERVA, Dilma P; COSTA, Marco Antonio M. O Ensino de Inglês Permeado pela proposta de Sala de Aula Invertida: Um Relato de Experiência Didática. **ETD - Educação Temática Digital Campinas**, SP v.22 n.1 p.234-252 jan./mar.2020

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

CUNHA, Alex G. Ensino escolar de língua (inglês) com foco na competência comunicativa. *In: Almeida Filho, José Carlos P. (Org). Competências de Aprendizes e Professores de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editoras, p.35-55, 2014.

DAVIES, Stephen. Content Based Instruction in EFL Contexts. **The Internet TESL Journal**, Vol. IX, No. 2, February 2003.

DIAS, Romar S. Dias, R. S. A Linguística Aplicada e o Papel do Professor Reflexivo como Pesquisador em Sala de Aula. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, 1(3), 2013.

DELBONI, Carolina. Adolescentes relutam em abrir a câmera nas aulas online. **ESTADÃO**, 2021. Disponível em <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/adolescentes-relutam-em-abrir-a-camera-nas-aulas-online/> Acesso em 10/08/2022

DONADIO, Luís Felipe P. S. **Content-based Instruction para professores pré-serviço: uma análise da problemática do processo de avaliação**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, 78(3), 273–284, 1994.

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

_____. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

_____. **Research Methods in Applied Linguistics**. New York, NY: Oxford University Press, 2007.

_____. The L2 motivational self system. *In*: Z. Dörnyei; E. Ushioda (Eds.), **Motivation, language identity and the L2 self** (p. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009.

_____. Motivation in second language learning. *In*: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton; M. A. Snow (Eds.), **Teaching English as a second or foreign language** (4th ed., p. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014.

_____. Motivating Students and Teachers. *In*: **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**, First Edition, 2018.

DUEÑAS, Maria. The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction. *In: Second/Foreign language Education. International Journal of English Studies*, 4(1), p. 73-96, 2004.

DUPUY, Beatrice C. Content-Based Instruction: Can it Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes? **Foreign Language Annals**. Vol. 33, no. 2, 2000.

FÉLIX, Ademilde. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLEURY, Bruna. O impacto da agência do aluno no desempenho escolar. **EDUCATION JOURNEY**, 2021. Disponível em <https://blog.education-journey.com/o-impacto-da-agencia-do-aluno/> . Acesso em 10/02/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GENESEE, Fred. Language and content: Lessons from immersion programme. **Educational Practice Report** No.11. Washington DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1994.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

GUIMARÃES, Renata M., JAMISON, Kaline G., BARÇANTE, Magali. CLIL: Entendendo suas fronteiras, variações e aplicações em planejamento de unidades temáticas. *In: BARBIRATO, R.C., SILVA, V.L.T. (Orgs) Planejamento de Cursos de Línguas Traçando Rotas, Explorando Caminhos* – volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

HARMER, Jeremy. Describing learners. *In: HARMER, J. The practice of language teaching*. 3. ed. Inglaterra: Pearson, 2001.

HYMES, Dell H. On Communicative Competence. *In: J. B. Pride; J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin, 1972.

KALAJA, Paula; RUOHOTIE-LYHTY, Maria. Autonomy and Agency. *In: Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching* . Eds T. Gregersen and S. Mercer (p. 243-257), 2021.

KASPER, Loretta F. Theory and practice in content-based ESL reading instruction. **English for Specific Purposes**, 14, 223-229, 1995.

KLAHN, Norma. Teaching for communicative and cultural competence: Spanish through contemporary Mexican Topics. *In: S.B Stryker & B.L. Leaver (Eds.) Content-based instruction in foreign language education*. Washington D.C.: Georgetown University Press, pp 202- 218, 1997.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: LEA, 2006.

LEFFA, Vilson Jose. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, v. , p. 33-49, 2003.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LUCHESE, Bruna M.; LARA, Ellys M. de O.; SANTOS, Mariana A. **Guia Prático de Introdução às Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

MAIA, Berta R.; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, 37 (1), 1-8, Campinas. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>, 2020.

McDONOUGH, Steven. Motivation in ELT. **ELT Journal**, Volume 61, Issue 4, 2007, Pages 369–371, October, 2007.

MÉDICI, Mônica S., TATTO, Everson R.; LEÃO, Marcelo F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, 18 (Especial), 136-155, 2020.

MET, Myriam. **Content-based instruction: Defining terms, making decisions**. Washington, DC: The National Foreign Language Center, 1999.

MOHAN, Bernard A. **Language and Content**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.

MORAES, Elkerlane M. A. “**Deixa-me ir e vir**”, **canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras**. Tese de Doutorado em Linguística. PPGL/IL/LIP, Universidade de Brasília, 2018.

MORAES, Elkerlane. M. A; ANICÉZIO, Graziani F. C. Metodologias ativas para o ensino de Inglês e Espanhol no ensino médio profissionalizante. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 1 n. 1, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: Bacich, Lilian; Moran, José (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, José António M.; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, (34), 51-364, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Wilton C.; OLIVEIRA-MELO, Felipe Guilherme de. English language and active learning: challenges, experiences, and perspectives from teachers. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, 2022.

NININ, Maria O. G.; HAWI, Mona M.; MELLO, Dilma M.; DAMIANOVIC, Maria C. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas em Linguística Aplicada. **Contexturas**, São Paulo, v. 8, p. 91-114, 2005.

NOELS, Kimberly A. New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *In: Z. Dornyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition*, (p. 43-68). Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001.

NUNES, Claudecy C. A motivação como um fator determinante do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. XLIII: 18-31, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2020.

OLIVEIRA, Adelaide P. Era uma vez um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. *In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lucia M. Ilusão, Aquisição ou participação. *In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, Vera Lucia M. Chaos and the complexity of SLA . *In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.) The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013, p. 59-74.

_____. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

_____. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, v. 37, nº 1 e 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316> Acesso em: 22 mar. 2022.

PEREIRA, Elaine de O.; CASTILHO, Mara Lúcia. A BNCC e o livro didático de inglês: (im)possibilidades de ensino ativo. *In: LínguaTec*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 6, n. 2, p. 50-64, nov. 2021.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 3.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

SNOW, Marguerite A. Content-based and immersion models of second/foreign language teaching. *In: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Orgs.). Teaching English as a second or foreign language*, 4 ed. Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning, p. 438-454, 2014.

SOUZA, Adriano R.; PELIÇÃO, Tamirys L. Práticas de ensino contextualizadas: uma ferramenta pedagógica eficiente e eficaz. *In: IX Encontro ANPAE-ES*, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/anpae-es/article/view/17220> Acesso em: 01 de dezembro de 2022

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis: Comunicação e Saúde**, (215), 10-15, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VALENTE, José A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIANA, Nelson. **Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula**. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, 1990.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology for Language Teachers, A Social Constructivist Approach**. Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

ZACCARON, Rafael; D'ELY, Raquel Carolina de S.; XHAFAJ, Donesca Cristina P. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. **Revista do GELNE**, v. 20, número 1, 2018.

ZAMBELO, Juliana. Na adolescência, dormir e acordar mais tarde é necessidade biológica. **UOL**, 2013. Disponível em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2013/10/17/na-adolescencia-dormir-e-acordar-mais-tarde-e-necessidade-biologica.htm> Acesso em 25/08/2022.

ANEXO

Prática de Ensino Motivacional



Fonte: The components of motivational teaching practice in the L2 classroom (DÖRNYEI, 2001, p. 29)

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário Inicial (QI)

06/09/2022 07:16

English Class - Questionário Inicial

English Class - Questionário Inicial

Este questionário foi elaborado com o intuito de conhecer você e suas necessidades. Por favor, responda às questões abaixo sendo o(a) mais sincero(a) possível. Thank you so much! =)

**Obrigatório*

1. 1. Qual o seu nome? *

2. 2. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 14 anos.
- 15 anos.
- 16 anos.
- 17 anos ou mais.

3. 3. De que forma você tem acesso às aulas remotas? *

Marcar apenas uma oval.

- Pelo celular.
- Pelo computador, notebook ou tablet em minha casa.
- Pelo computador, notebook ou tablet na casa de uma outra pessoa.
- Outro: _____

4. 4. Qual sua familiaridade com o Moodle? *

Marcar apenas uma oval.

- Muita, já estou completamente acostumado(a).
- Pouca, ainda não me acostumei totalmente.
- Nenhuma.

06/09/2022 07:16

English Class - Questionário Inicial

5. 5. Antes de ingressar no IF, em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental 2 (do 6° ao 9° ano)? *

Marcar apenas uma oval.

- Apenas pública.
- Apenas particular.
- Em pública e depois em particular.
- Em particular e depois em pública.

6. 6. Você já estudou / estuda inglês em alguma escola de idiomas? Se sim, por quanto tempo? *

7. 7. Como eram suas aulas de inglês no ensino fundamental? Faça um breve relato. *

8. 8. Fora da escola / curso de idiomas, você utiliza inglês para alguma outra atividade? Qual? *

06/09/2022 07:16

English Class - Questionário Inicial

9. 9. Como você gostaria que fossem suas aulas de inglês? *

10. 10. Quais suas expectativas para este curso? *

11. 11. Quais assuntos / temas você gostaria que fossem abordados nas aulas de inglês? *

12. 12. Sobre as aulas síncronas (on-line), você prefere que elas sejam realizadas: *

Marcar apenas uma oval.

- Semanalmente.
- Quinzenalmente.
- Acho que não deveríamos ter aulas síncronas.

06/09/2022 07:16

English Class - Questionário Inicial

13. 13. Você gostaria de ter aulas extras de inglês (on-line), como plantões de dúvidas ou sobre algum assunto do seu interesse, em horário a ser combinado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não, por falta de tempo.
- Não, por não ter interesse.
- Talvez.

14. 14. Saber inglês é importante para você? Se sim, vá para a questão 15. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Mais ou menos.
- Não.

15. 15. Assinale 2 motivos que você considera mais importantes para se aprender inglês. *

Marque todas que se aplicam.

- Viajar para outros países.
- Ter acesso a entretenimento, como por exemplo ouvir músicas, assistir filmes, séries e jogos.
- Conseguir um bom emprego no futuro.
- Ter acesso ao conhecimento, como por exemplo ler pesquisas e textos relacionados a questões acadêmicas ou se informar sobre qualquer assunto.
- Conversar com falantes de inglês pela internet.
- Passar no vestibular.
- Outro: _____

06/09/2022 07:16

English Class - Questionário Inicial

16. 16. Qual seu nível de motivação para aprender inglês?

Marcar apenas uma oval.

- Alto.
- Médio.
- Baixo.
- Não sei dizer.

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO IMPLICAÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ENSINO TEMÁTICO NA MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA

Nome do responsável: Sabrina Espino Prata

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. É importante ressaltar que essa pesquisa acontecerá durante as atividades das aulas de inglês e não exigirá participação fora do horário de aula. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a professora. Sugiro que você consulte seus responsáveis ou familiares antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Com os avanços da globalização nas últimas décadas, o conhecimento da língua inglesa vem ganhando cada vez mais importância na atuação profissional de diversas áreas. Isso fica claro quando analisamos os currículos de diferentes cursos profissionalizantes de nível médio e superior e percebemos a presença de disciplinas de língua inglesa na formação desses cursos. No entanto, resta-nos duas perguntas: como fazer com que o aluno se sinta motivado a aprender uma língua estrangeira e também se co-responsabilize pelo seu próprio aprendizado?

Tentando responder a essas perguntas, a presente pesquisa tem por objetivo investigar as implicações do ensino temático de inglês na motivação de alunos do primeiro ano do Ensino Médio. As atividades, que serão elaboradas e desenvolvidas pela professora-pesquisadora a partir da escolha de temas pelos próprios alunos, terão a duração de um semestre letivo.

Procedimentos:

Uma vez que esta pesquisa irá trabalhar com estudantes menores de idade, a participação desses estudantes depende da aprovação de seus responsáveis legais mediante autorização através desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao autorizar a participação no estudo, os estudantes serão convidados a:

- Responder dois questionários no formato de formulários do Google. Um no início e outro no final da pesquisa;
- Participar de uma entrevista individual ao final do semestre letivo;

- Terem as aulas síncronas gravadas em vídeo durante um semestre. Essa ação tem por objetivo analisar a forma como os estudantes interagem na aula de inglês para construir sentido com base nas atividades que serão desenvolvidos pela professora-pesquisadora.

Os materiais coletados serão arquivados durante o período de realização da pesquisa e descartados após o término previsto para julho de 2021.

Desconfortos e riscos:

Você não deve autorizar a participação deste estudo se o estudante manifestar seu desejo em não participar da pesquisa, ou se tiver problemas em ser gravado durante as atividades previstas. Dentre os possíveis desconfortos causados durante a realização da pesquisa, destaco que os estudantes podem se sentir constrangidos com algum tema que esteja sendo abordado nas aulas. Além disso, por se tratar de uma aula de inglês, os estudantes podem se sentir inibidos por não possuírem domínio da língua estrangeira. Uma vez que as aulas serão gravadas, há o risco de que os participantes se sintam constrangidos em expor opiniões frente aos demais colegas. Caso se note que a discussão de algum tema tenha causado desconforto entre os participantes da pesquisa, a atividade será suspensa.

Benefícios:

Quanto aos benefícios decorrentes da participação na pesquisa, como benefício direto destaca-se que os participantes terão acesso a um curso de língua inglesa voltado totalmente para as suas necessidades e interesses, além de ter a oportunidade de desenvolvimento da autonomia. Indiretamente, os participantes estarão contribuindo para avanços nas discussões sobre um modelo diferenciado de ensino de línguas que tenta romper com os paradigmas de um ensino mais tradicional.

Acompanhamento e assistência:

O participante e seu responsável legal podem solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre as ações desenvolvidas durante a pesquisa. Podem solicitar ainda o encerramento de sua participação na pesquisa sem nenhuma penalidade. Durante a realização da pesquisa, a pesquisadora poderá ser contatada por telefone ou e-mail.

Sigilo e privacidade:

Os participantes têm a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Uma vez que as ações previstas serão realizadas exclusivamente no horário das aulas da disciplina de língua inglesa, não se aplica o ressarcimento de despesas relacionadas a transporte e alimentação. Os participantes terão direito à indenização no caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, bem como

receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos comprovadamente decorrentes da mesma.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Sabrina Espino Prata através do e-mail sabrinap.espino@gmail.com . Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar através do e-mail cephumanos@ufscar.br ou pelo telefone (16)3351-9685.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

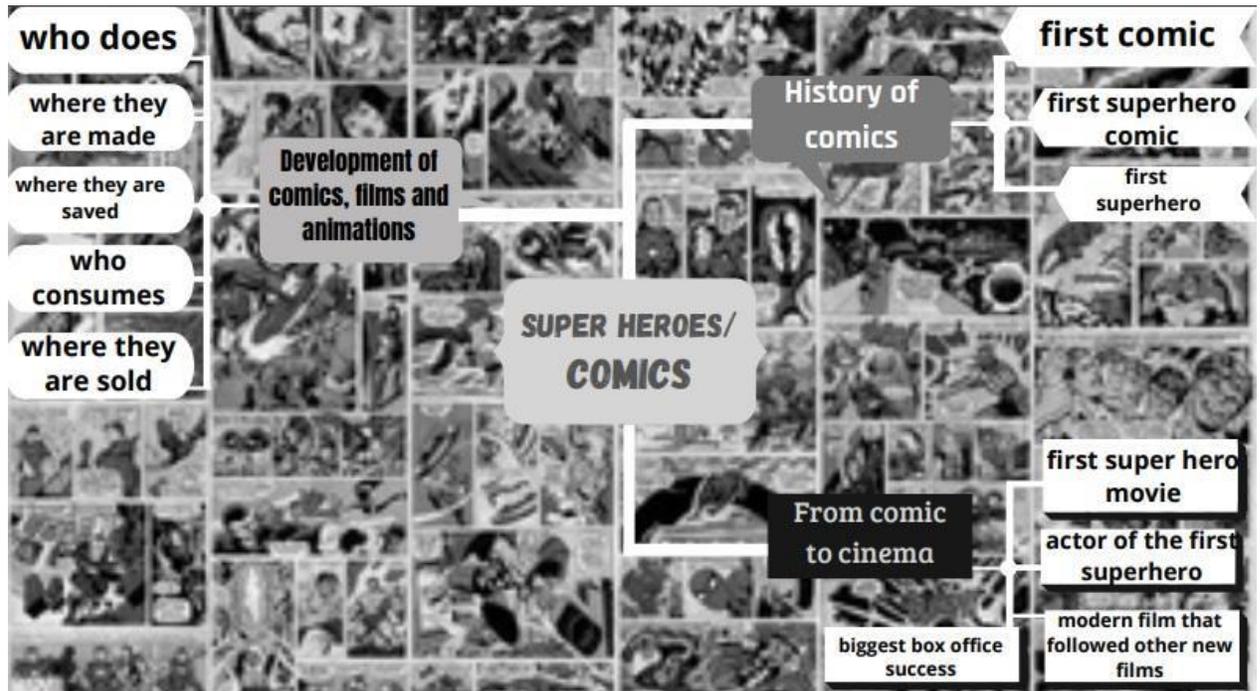
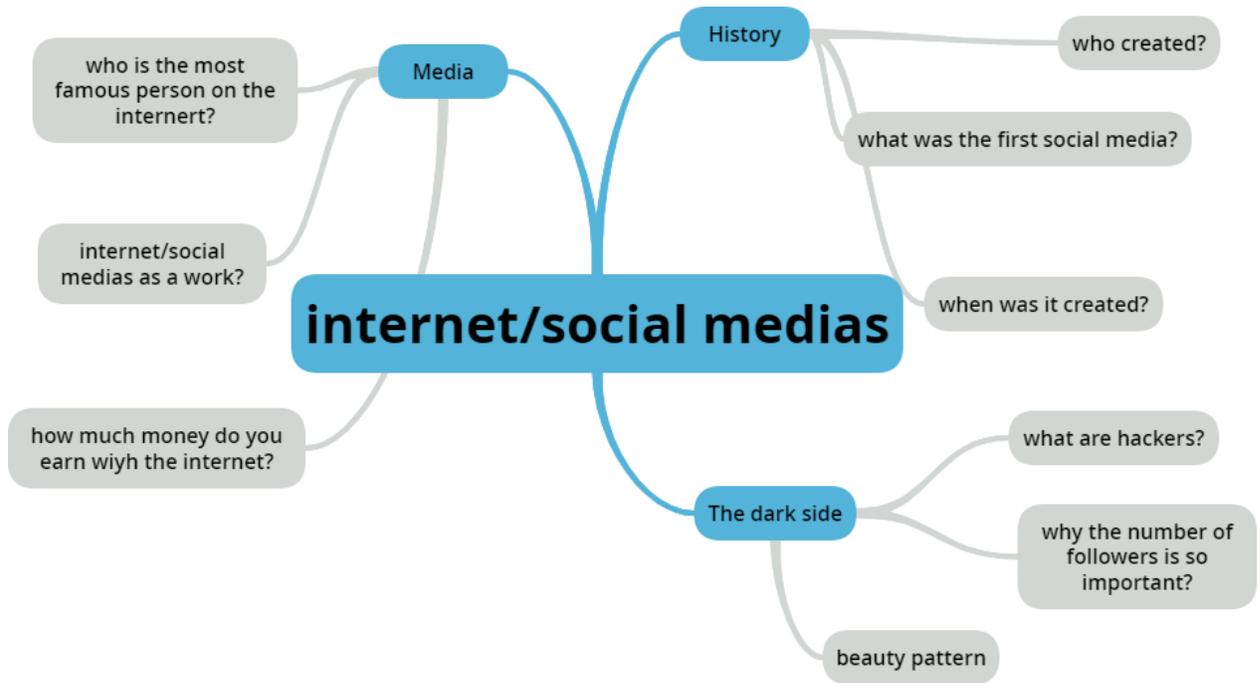
Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Capivari, 16 de novembro de 2020

(Assinatura da pesquisadora)

Apêndice 3 - Exemplos de atividades realizadas com os alunos - Mapas Conceituais



Apêndice 4 – Exemplos de atividades realizadas com os alunos - Importância sobre o tema escolhido e perguntas norteadoras

15/09/2022 09:43

Task 4

Task 4

Após as escolas dos temas que serão trabalhados, peço que respondam às questões abaixo. Certifiquem-se de enviar apenas UMA resposta por grupo. Na próxima aula (25/11), cada grupo deverá apresentar as respostas para os demais colegas da sala. Portanto, registrem-nas.

Nome dos integrantes do grupo *

Tema escolhido *

Street dance

1. Quais aspectos do seu tema vocês acham interessantes (por que o escolheram)? *

O que despertou nosso interesse foi os passos diferenciados e o fato da dança poder ocorrer em qualquer lugar, o objetivo de mostrar uma cultura mista que vem desde a colonização do Brasil e tá presente em muitas outras culturas de outros países principalmente os EUA, envolve bem mais os jovens porque ser uma arte desafiadora e divertida, o street dance não é uma regra mas geralmente vem acompanhando do grafite, outra arte que é usada como porta voz de jovens negros e de baixa renda muito vista principalmente nas capitais.

15/09/2022 09:43

Task 4

2. Escrevam as perguntas que vocês escolheram sobre o tema de vocês. (respostas não são necessárias aqui). *

What is the origin of street dance?

What are the main steps of street dance?

Which countries value street dance the most?

What is the purpose of street dance?

What are the styles of street dance?

What is street dance?

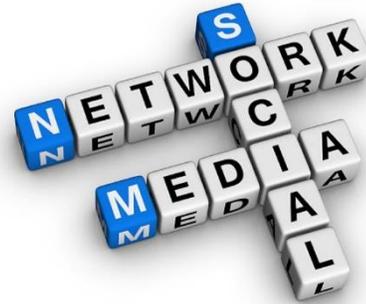
3. De que forma o seu tema pode ser importante / útil para seus colegas de sala ou para a sociedade em geral? *

o street dance já fez parte na minha vida no estilo hip hop envolve cultura, respeito, arte, amizade, é um trabalho em equipe, exige bastante do nosso corpo e do nosso intelectual, faz bem demais aos envolvidos e nos ensinam um pouco de inclusão social.

Este formulário foi criado em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Capivari.

Google Formulários

Apêndice 5 - Exemplo de Unidade Temática (mídias sociais) - conteúdo abordado em aula síncrona e disponibilizado no Moodle



Social media X social networking

- **Social Media** is the content that you upload (the 'media'). Whether it be a **blog**, a **video**, a **post**, or an **image** - this all comes under the term 'social media'.
- **Social Networking** is how and where you are going to get the Social Media message across - ie on **Facebook**, **Instagram**, **Tik Tok**, among others.

Why do people use social networks?

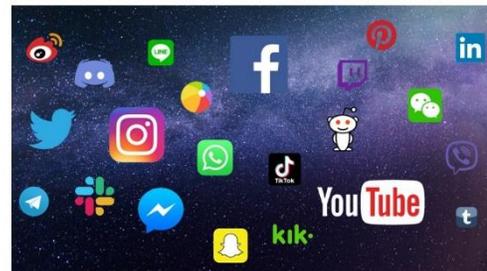
- Getting in touch with old classmates/friends.
- Friendship and dating.
- Professional networking and job searching.
- Learning foreign languages.
- Photo sharing and commenting.
- Connecting with people from other cultures/countries.
- Advertising / selling products.

The first social network

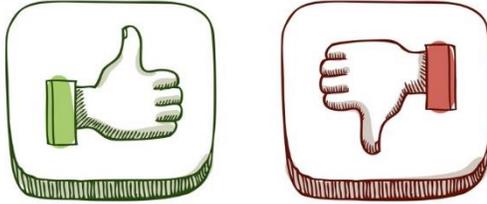


2002 – 2015, Canada

What social networking sites do you use frequently?



Discussion questions



Top Social Media Apps Worldwide for October 2019 by Downloads 

Overall Downloads	App Store Downloads	Google Play Downloads
1  TikTok	1  TikTok	1  TikTok
2  Facebook	2  Instagram	2  Facebook
3  Instagram	3  Facebook	3  Instagram
4  Likee	4  Snapchat	4  Likee
5  Snapchat	5  Twitter	5  Snapchat
6  Helo	6  Pinterest	6  Helo
7  Twitter	7  WeChat	7  HAGO
8  Pinterest	8  QQ	8  Twitter
9  HAGO	9  Kuaishou	9  Pinterest
10  Kuaishou	10  LinkedIn	10  Kuaishou

Note: Does not include downloads from third party Android stores in China or other regions.

SensorTower - Data That Drives App Growth sensortower.com



Warm up!



- Do you use TikTok?
- Do you ever post your own?
- What are some reasons people use the App?
- What makes a good video?
- Do you have any favorite video?

<https://www.facebook.com/watch/?v=509004633120007&extid=C9yLaeP8QtF5yznA>

Activities (available in Moodle)

1) Watch a video and answer two questions about it.

2) Read a text and do 6 activities related to the text.

Deadline: September 2nd.

Grammar Reference

Simple Present:

Used to talk about facts, routines and habits.

Examples:

Tik Tok **is** a video creation application.

A Tik Tok user **spends** 52 minutes per day on the app.

Grammar Reference

Simple Present: affirmative form

Conjugation

Person	Singular	Plural
1 st person	I like	We like
2 nd person	You like	You like
3 rd person	He likes She likes It likes	They like

Grammar Reference

Simple Past:

Used to talk about events in the past.

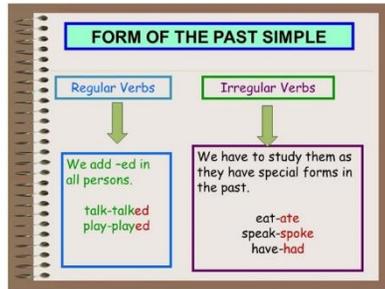
Examples:

Zuckerberg **created** Facebook in 2004.

Tik Tok **was** the most downloaded app in 2019.

Grammar Reference

Simple Past: affirmative form



Apêndice 6 - Exemplo de atividades temáticas disponibilizadas no Moodle - Aula sobre mídias sociais

Activity 1 – Real Life X Virtual Life

1. Analise a imagem a seguir e elabore um pequeno texto acerca da mensagem que nos é transmitida por meio dela.



2. No artigo *Virtual vs Real Life: The Big Differences* disponível em <https://www.icytales.com/virtual-life-vs-real-life/> é dito que *Social Media sets a benchmark for the standard of living*. O que você entende com essa frase? Explique.

3. No artigo intitulado *Technology: Virtual vs. Real Life: You Choose*, disponível em <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-power-prime/201105/technology-virtual-vs-real-life-you-choose>, o professor Jim Taylor, faz a seguinte afirmação a respeito da “vida conectada”:

“Wired life is not real, meaning experiences are created by technology with the aim of approximating and simulating actual experience. The problem with this “low-resolution” life is that, though it shares similarities to real life, it lacks the high resolution and the granularity of real life. For example, email can be a wonderful means of communication, but it lacks visual input (so important to effective communication), the nuance of facial expressions and body language, and clear emotional content.”

O que ele quis dizer com a expressão vida de “baixa resolução”? Explique em português com suas próprias palavras.

Activity 2 - Image Obsession in the Social Media Age

Assista aos dois primeiros minutos do vídeo <https://youtu.be/rVDeJII9uYU> e assinale a alternativa correta:

1. Logo no início do vídeo, o que o apresentador David Foster diz sobre os cirurgias plásticas?
 - a) Que eles estão ganhando cada vez mais dinheiro com a insatisfação das pessoas.
 - b) Que os pacientes mostram imagens das mídias sociais de como eles gostariam de parecer.
 - c) Que as pessoas estão em busca da perfeição.
 - d) Eles afirmam que a beleza está nos olhos de quem vê.

2. De acordo com a reportagem, o que seria o “efeito Kardashian”?
 - a) A influência das irmãs Kardashians no do mundo da moda.
 - b) Os perfeitos e naturais padrões de beleza exibidos pelas irmãs Kardashians.
 - c) É o não natural ideal de beleza provocado pelos filtros de aplicativos como Instagram e Snapchat.
 - d) Os filtros utilizados pelas irmãs Kardshians em aplicativos e que são sucesso no mundo todo.

3. Como a reportagem caracteriza a dismorfia do Snapchat?
 - a) É uma dismorfia corporal, na qual os indivíduos ficam obcecados com o que eles veem como falha nas suas aparências.
 - b) É caracterizada pelo constante desejo de se parecer como nas fotos com os filtros do aplicativo.
 - c) É caraterizada como uma doença mental que precisa de tratamento.
 - d) É caracterizada como a doença do século XXI.

4. Quem são as pessoas participantes da mesa-redonda no programa?
 - a) Uma psicóloga, um modelo e ativista e uma apresentadora e influenciadora digital.
 - b) Uma psicóloga, uma apresentadora e influenciadora digital e uma representante da fundação do distúrbio de dismorfia corporal.
 - c) Um modelo e ativista, uma apresentadora e influenciadora digital e uma representante da fundação do distúrbio de dismorfia corporal.

d) Um influenciador digital, uma psicóloga e uma representante da fundação do distúrbio de dismorfia corporal.

Activity 3 – The Dangers of Social Media

Match each word below to its corresponding meaning:

1. Vocabulário – associação

- | | | |
|-------------------|-----|-----------------------|
| a) Dangers | () | informação equivocada |
| b) Issues | () | forma, jeito |
| c) Avoid | () | autoestima |
| d) Way | () | afetar |
| e) Affect | () | pesquisa |
| f) Research | () | perigos |
| g) Self-esteem | () | solidão |
| h) Loneliness | () | assuntos |
| i) Keep | () | evitar |
| j) Misinformation | () | manter |

2. Leia o artigo *The Dangers of Social Media and How to Avoid Them* disponível em <https://effectiviology.com/dangers-of-social-media/> e responda ao que se pede:

1. Associe as partes do texto às informações encontradas nele:

1. What are the dangers of social media?
2. Why people keep using social media?
3. Who is most vulnerable to the dangers of social media?
4. How to tell if social media is affecting you negatively?
5. How to avoid the dangers of social media?

() Refere-se a muitas questões que são fortemente associadas com o uso de mídias sociais, como por exemplo ansiedade, estresse, depressão, baixa autoestima, entre outras.

() São informados os motivos pelos quais as pessoas utilizam as mídias sociais como a falta de consciência dos riscos envolvidos, mecanismos psicológicos, como o medo de ficar de fora, e fatores situacionais, como a alta acessibilidade delas.

() Diz respeito aos fatores associados a uma tendência maior de se usar as mídias sociais de maneira problemática ou de sofrer problemas como resultado do uso da mídia social.

() Instrui usuários a identificar a maneira como eles utilizam as mídias sociais e como elas podem afetá-los.

() Ensina duas maneiras de se evitar os perigos das mídias sociais: reduzir o seu uso e utilizá-las de uma forma positiva.

3. Responda V (verdadeiro) ou F (falso) de acordo com o texto, justificando em português as frases falsas com informações contidas nele:

1. O propósito do artigo é informar os leitores a respeito dos problemas associados às mídias sociais, mostrar quem está mais vulnerável a eles ensinar como lidar com eles de maneira eficaz.

()

2. Um exemplo de um lado positivo das mídias sociais é tirar uma ‘selfie’, que demonstrou aumentar a sensibilidade social das pessoas e aumentar sua autoestima. ()

3. De acordo com o artigo, não existem influências positivas ao se utilizar as mídias sociais, ou seja, não há benefícios potenciais. ()

4. Se você não tem certeza se a mídia social está afetando você negativamente, você pode pensar em como você usa a mídia social e como se sente ao usá-la. ()

5. O uso das redes sociais não está associado a riscos como exposição à desinformação e polarização política. ()

Apêndice 7 - Links para os trabalhos finais

Etapa 1

Link para os arquivos dos trabalhos: https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1-D7Gn2z3_1d6MW37q4IbOevrygrA7uYj

Link para a aula de apresentação dos trabalhos finais: https://drive.google.com/file/d/1vXZSrlAqB-cB5xl3oxZ_AZdDKweTUi2R/view

Etapa 2

Link para os arquivos dos trabalhos finais: <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/14PqSofpa-zKIjxbN0zMtayUDVtD9321r>

Link para a aula de apresentação dos trabalhos finais: <https://drive.google.com/file/d/1gD6tWkDZxQABdSt3CG694kVCfbZt82sn/view>

Apêndice 8 – Questionário Final (QF)

06/09/2022 07:18

Questionário Final - Química

Questionário Final - Química

Por favor, seja muito sincero ao responder este questionário. Responda-o com calma e detalhadamente. Ele é de extrema importância para a finalização do projeto e as respostas não interferem na sua nota final no curso.

*Obrigatório

1. Nome completo: *

2. 1. Qual(is) a(s) diferença(s) entre a proposta deste curso e de outras aulas de inglês que você já teve? *

3. 2. Quais aspectos do curso você considera positivos? *

4. 3. Quais aspectos do curso você considera negativos? *

06/09/2022 07:18

Questionário Final - Química

5. 4. Qual tema ou atividade te chamou mais a atenção? Por que? *

6. 5. Você aprendeu alguma coisa que desconhecia? Comente. *

7. 6. Você se sentiu confortável quando foi convidado a contribuir com sugestões * para o curso (pesquisa de materiais, sugestões de links...)? Como foi essa experiência? Comente.

8. 7. Na sua opinião, como foi o trabalho em grupo? Comente.

06/09/2022 07:18

Questionário Final - Química

9. 8. Em relação as aulas síncronas (aulas on-line), qual sua opinião sobre a periodicidade delas (o fato de serem quinzenais)? *

Marcar apenas uma oval.

- Acredito que tivemos um número suficiente de aulas.
- Acredito que poderíamos ter tido mais aulas.
- Acredito que aulas síncronas não são necessárias.

10. 9. Como você avalia sua participação nos encontros síncronos (aulas on-line)? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Razoável
- Não participei.

11. 10. Em relação as aulas assíncronas (videoaulas) e as atividades no Moodle, escolha a alternativa que mais se adequa a você: *

Marcar apenas uma oval.

- Assisti todas as aulas antes de realizar as atividades.
- Assisti parcialmente as videoaulas antes de realizar as atividades.
- Não assisti as videoaulas antes de realizar as atividades.
- Não assisti as videoaulas e nem realizei as atividades.

12. 11. Em caso de não participação (ou pouca) no curso, relate os problemas que você enfrentou para a realização das atividades.

13. 12. O curso correspondeu às suas expectativas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, totalmente.
- Sim, parcialmente.
- Não.
- Não tinha expectativas sobre o curso.

14. 13. Após a realização deste curso, a sua motivação para aprender inglês aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma? Por que? *

15. 14. O modo como você vê a aprendizagem de inglês mudou após a realização deste curso? Se sim, a que se deve essa mudança? Explique. *

16. 15. Você acha que desenvolveu estratégias para continuar estudando inglês após o curso? Justifique. *

06/09/2022 07:18

Questionário Final - Química

17. 16. Você estaria disposto(a) a participar de uma entrevista virtual com a professora para esclarecer algumas respostas deste questionário? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

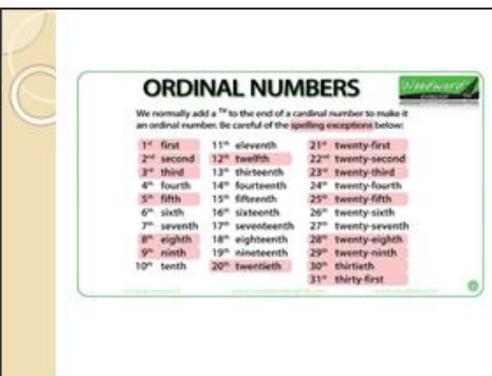
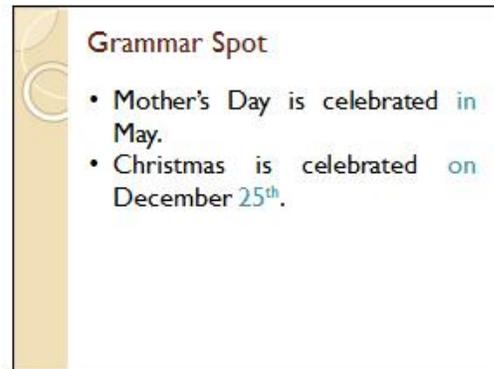
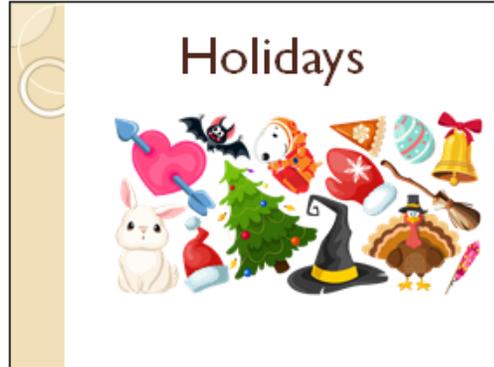
Não

18. Dê sugestões para cursos futuros (o que poderia ter sido diferente ou incluído, * na sua opinião).

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 9 – Apresentação da aula sobre o tema feriados (E1)



New Year's Eve / Day

- Celebrated on January 1st;
- People set off **fireworks**;
- People make new year's **resolutions**;
- People wear **white clothes**.

Holidays and Special Events



Carnival

Carnival

- Celebrated in February;
- US: Mardi Gras (in New Orleans);
- Samba schools **parade** in Brazil;
- People wear **costumes**;
- Carnival **balls**, **street carnival**.

Holidays and Special Events



Valentine's Day

Valentine's Day

- USA: February 14th; Brazil: June 12th;
- People send **cards** or **letters**, give **gifts** such as **chocolate** or **flowers**, and have **meals** in restaurants.
- School children often exchange **Valentines cards** that may contain **candy**.

Holidays and Special Events



Easter

Easter

- Celebrated on a Sunday between March 22nd and April 25th.
- Special church services;
- People decorate eggs;
- In Brazil people eat chocolate eggs.

Holidays and Special Events



Mother's Day

Mother's Day

- 2nd Sunday in May .
- Children give cards and gifts to their mothers.
- People get together to have a family lunch.

Holidays and Special Events



Father's Day

Father's Day

- US: 3rd Sunday in June; Brazil: 2nd Sunday in August.
- People give cards and gifts to their fathers.
- People get together to have a family lunch.

Holidays and Special Events



Children's Day

Children's Day

- US: 2nd Sunday in June; Brazil: October 12th.
- Children receive gifts, generally toys.

Holidays and Special Events



Halloween

Halloween

- Celebrated on October 31st;
- Children wear costumes and go trick-or-treating;
- People decorate houses with jack o' lanterns and candles;
- Halloween parties.

Holidays and Special Events



Thanksgiving

Thanksgiving

- 4th Thursday in November;
- Time of helping others;
- Family gets together in the food preparation and have a feast;
- Turkey is a traditional food;
- Family watch a movie together or go for a walk;
- Families pray and thank Lord for their lives.

Holidays and Special Events



Christmas

Christmas

- December 25th;
- Family gets together for Christmas dinner;
- People set up a Christmas tree and decorate their houses;
- Families play Secret Santa and exchange gifts.

Activities in Moodle

- 1) Activity 1: Reading - Text about Halloween and answer some questions.
- 2) Activity 2: Watch a video about Halloween and answer some questions.
- 3) Activity 3: Listen to an audio about Thanksgiving and answer some questions.
- 4) Activity 4: Crossword about the ordinal numbers.

Deadline: October 1st.