



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – DELL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGENS**

PATRICK GOMES PEIXOTO

**“PROFESSOR, EU VOU USAR ISSO PRA QUÊ?”:
FATORES DE (DES)MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS ENTRE
ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ZONA RURAL DA BAHIA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2023**

PATRICK GOMES PEIXOTO

**“PROFESSOR, EU VOU USAR ISSO PRA QUÊ?”:
FATORES DE (DES)MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS ENTRE
ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ZONA RURAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A autorização para realização deste trabalho de pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) sob CAAE nº 59548522.7.0000.0055.

Orientadores: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima e Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

P43p Peixoto, Patrick Gomes.

“Professor, eu vou usar isso pra quê?”: fatores de (des)motivação para aprender Inglês entre alunos de duas escolas públicas de zona rural da Bahia. / Patrick Gomes Peixoto, 2023.

146f.

Orientador (a): Dr. Diógenes Cândido de Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 102– 106.

1. Língua Inglesa - Ensino/aprendizagem. 2. Linguística Aplicada – Motivação – Desmotivação - Atitude. 3. Zona Rural – Ensino médio. I. Lima, Diógenes Cândido de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 420.7

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

PATRICK GOMES PEIXOTO

**“PROFESSOR, EU VOU USAR ISSO PRA QUÊ?”:
FATORES DE (DES)MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS ENTRE
ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ZONA RURAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito final e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Aprovada em: 30/08/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diogenes Cândido de Lima (UESB)
Orientador e presidente da banca

Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos (UFRB)
Coorientador

Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (UNEB/UESB)
Examinador interno

Prof. Dr. Jorge Onodera (UESC)
Examinador externo

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

Dedicatória

Marisa, Sonoel, Pablo e Murilo por dividirem minhas angústias, por ser acaento e pelo encorajamento contínuo.

Vovó Gaída, por valorizar a minha educação acima de tudo e por sempre incentivar meu prosseguimento no caminho acadêmico.

Aos alunos que me inspiram a ser um professor melhor.

AGRADECIMENTOS

Por vezes, o caminho acadêmico pode ser deveras pesado e desafiador, de tal forma que, reconhecendo minhas limitações, sei que certamente não conseguiria suportá-lo sozinho. Agradeço todos os dias a essa energia, que muitos chamam de Deus, por ter colocado em minha vida as pessoas tão necessárias que me deram o suporte para que eu chegasse onde estou hoje.

Dentre essas pessoas, agradeço aquelas que considero as mais essenciais de todas: as da **minha família**. Só eu sei como cada um de vocês não mediu esforços para me dar a educação que eu precisei para chegar aqui. Muito obrigado por ser exemplo de força, de amor e por acreditarem em mim em momentos em que nem eu mesmo consegui acreditar. Vocês são meu tudo, cada uma das minhas conquistas é para vocês.

Agradeço igualmente aos queridos amigos que cultivei ao longo dos anos, pessoas com quem compartilhei meus anseios e minhas vitórias, pessoas que dividiram comigo meus desassossegos e também momentos maravilhosos, tão necessários para que o fardo das responsabilidades se tornasse mais leve, especialmente durante o percurso do mestrado. **Katharina, Hillana, Yan, Simone, Mario, Thiago, Lorena, Danilo e Lucas**, muito obrigado por tanto.

Agradeço também às minhas grandes referências acadêmicas, pessoas que, além da minha amizade, têm também minha admiração profissional. Gostaria que vocês soubessem que, conhecendo a trajetória de cada um de vocês, vocês se tornaram grandes inspirações para mim. **Lucas**, um amigo que tenho comigo desde a graduação e que, desde então, conquistou tanto. Você foi um dos primeiros com quem compartilhei minha ambição de ingressar no mestrado e que, tão prontamente, se dispôs a me ajudar. Você esteve presente desde a elaboração do primeiro esboço do meu pré-projeto e foi certamente um dos responsáveis por eu ter chegado até aqui, por isso, sou muito grato. **Lorena**, minha grande amiga e confidente, uma das pessoas mais competentes que eu conheço, desde os longínquos tempos de ensino médio e ainda tão relevante em minha vida. Apesar de, por vezes, ter suas próprias pendências do doutorado, sempre esteve tão disponível para me ajudar com minhas dificuldades, muito obrigado! Também gostaria de agradecer a **Jerry**,

além de um grande colega de profissão, um acadêmico excepcional. Muito obrigado pela prontidão em me auxiliar sempre que precisei. Você foi o primeiro a fazer a revisão do texto e ainda me lembro da onda de confiança que senti quando você, me emprestando seu olhar atento e suas palavras meticulosas, me disse que eu seria aprovado.

Ademais, não posso deixar de agradecer àqueles que trilharam o sonho do mestrado comigo, àqueles que sentiram de perto o desespero e os prazeres dessa jornada – **meus companheiros de turma**. Dentro de um universo tão competitivo, tive a sorte de estar ao lado de pessoas que sempre demonstraram uma característica cada vez mais rara dos dias de hoje: humanidade. Apesar da distância física, uma das consequências dos momentos difíceis que passamos durante a pandemia de COVID-19, sou grato pela a oportunidade de estar conectado com pessoas tão generosas que, apesar das dificuldades do percurso, tanto de ordem pessoal quanto acadêmica, nunca deixaram de estender a mão aos colegas.

Entre esses colegas, eu tive a imensa felicidade de conhecer duas pessoas que levei comigo para fora dos limites da academia: Martinha e Monalisa. Vocês foram o maior presente do mestrado para mim. **Martinha**, foi contigo que eu estabeleci o primeiro contato após a aprovação – tão tímido, cheio de inseguranças e dúvidas – mas o acaso não poderia ter me apresentado alguém melhor. Tive o privilégio de dividir experiências fora do contexto de sala de aula contigo e, desde então, não consigo deixar de admirar a mulher resiliente e forte que você é. Durante o processo do mestrado compartilhamos, além do orientador, apresentações em eventos, risadas, *insights*... enfim, obrigado por se fazer tão presente e por me acolher tão bem, a experiência do mestrado não teria sido a mesma se não tivesse te conhecido.

Monalisa, o elo que manteve a turma toda junta durante esses dois anos. Este trecho dos agradecimentos é, com certeza, o mais difícil de ser escrito porque eu não consigo expressar o tamanho da gratidão que sinto por toda sua ajuda, por todas as palavras de encorajamento, pela paciência, pelos conselhos. Nesses dois anos de convivência você conseguiu ser mãe, amiga e irmã. Recentemente eu escrevi em uma das minhas redes sociais, depois de uma conversa que tivemos, que “é fácil a gente se perder um pouco quando as demandas apertam, eu estou meio perdido. Mas tem uns anjinhos que Deus

manda que sabem exatamente o que dizer para nos deixar um pouco mais felizes”, e eu acredito que isso retrata bem o carinho que tenho por você, afinal, você é minha também.

Também não posso deixar de agradecer às pessoas que viabilizaram minha pesquisa dentro do chão da escola, à equipe dos Colégios Sisínio Ribeiro Silva e Padre Luiz Soares Palmeira em especial à **Cleane** e **Maísa** pela solicitude em fornecer informações tão específicas e pelo empenho em ajudar na construção do trabalho.

Gostaria de agradecer também aos professores orientadores da minha pesquisa. O Prof. Dr. **Diógenes Cândido de Lima**, um estimado mestre com o qual tenho contato desde os dias de graduação, certamente uma referência na área de linguística aplicada e cuja história inspira muitas gerações de pesquisadores, tenho orgulho de fazer parte deles. Muito obrigado por acreditar na minha proposta e pelas instruções. Estendo minha gratidão também ao Prof. Dr. **Flávius Almeida dos Anjos** que, após as considerações na minha banca de qualificação, se tornou meu coorientador, aceitando tão prontamente desafio de colaborar com minha pesquisa nessa reta final, sem dúvidas, a parte mais árdua do percurso do mestrado. Muito obrigado!

Por fim, gostaria de agradecer aos **meus alunos**, por serem a grande inspiração para o desenvolvimento desse projeto, em especial aos que aceitaram colaborar comigo, compartilhando um pouco das suas (des)motivações em relação ao ensino de LI. Saibam que as contribuições que vocês deram ao trabalho ajudarão a construir estratégias para uma educação melhor aos futuros alunos de zona rural.

*True motivation comes from achievement,
personal development and recognition.*

Frederick Herzberg (2004, p. 229)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar, sob a perspectiva da linguística aplicada, os fatores de (des)motivação em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa entre alunos do Ensino Médio oriundos de duas escolas públicas localizadas em áreas rurais do sudoeste da Bahia. Para cumprir esse objetivo, mobilizamos pesquisas sobre estereótipos, motivação, desmotivação, experiência e atitude baseados nos trabalhos de ANJOS (2018), LIMA (2010), PEREIRA; CASTRO (2019), ROSA; CAETANO (2022), SCHNORR (2011), SCHÜTZ (2021), GARDNER (1985), BROWN (1997), DEWEY (1971), *et al.* Essa pesquisa, de natureza qualitativa de cunho etnográfico, utilizou, para geração de dados, um questionário, uma entrevista semiaberta e a produção de narrativas. Além de avaliar a relação entre a motivação dos alunos para aprender inglês e suas experiências dentro e fora da sala de aula, a pesquisa identificou que condições relacionadas a carga horária ínfima, metodologia inadequada, sentimento de inferioridade e pressão para aprender geram desmotivação e, conseqüentemente, atitudes negativas em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os dados coletados forneceram *insights* sobre questões intimamente relacionadas às percepções dos alunos sobre a (des)importância do aprendizado da língua inglesa em seus contextos de vida. Esses resultados contribuem para uma compreensão mais profunda do aprendizado de línguas em áreas rurais e fornecem importantes implicações para políticas e práticas educacionais em relação ao ensino de línguas.

Palavras-chave: Motivação, Desmotivação, Atitude, Língua Inglesa, Zona Rural, Linguística Aplica, Ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to investigate, from the perspective of applied linguistics, the factors of (de)motivation in relation to the teaching and learning of the English language among high school students from two public schools located in rural areas of southwest Bahia. To achieve this objective, we conducted a research on stereotypes, motivation, demotivation, experience, and attitude based on the works of ANJOS (2018), LIMA (2010), PEREIRA; CASTRO (2019), ROSA; CAETANO (2022), SCHNORR (2011), SCHÜTZ (2021), GARDNER (1985), BROWN (1997), DEWEY (1971), *et al.* This qualitative ethnographic research employed a questionnaire, semi-structured interviews, and narrative production as data collection methods. In addition to assessing the relationship between students' motivation to learn English and their experiences inside and outside the classroom, the research identified that conditions related to minimal study hours, inadequate methodology, feelings of inferiority, and pressure to learn generate demotivation and, consequently, negative attitudes towards English language teaching and learning. The collected data provided insights into issues closely related to students' perceptions of the (un)importance of learning the English language in their life contexts. These findings contribute to a deeper understanding of language learning in rural areas and offer important implications for educational policies and practices concerning language teaching.

Keywords: Motivation, Demotivation, Attitude, English Language, Rural Area, Applied Linguistics, Teaching/Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	IDHM – Educação: Rural X Urbano (2010)	p. 27
Figura 2	Experiência Negativa → Desmotivação	p. 45
Figura 3	Colégio Estadual Sisínio Ribeiro Silva	p. 54
Figura 4	Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira	p. 55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação entre Educação Rural e Educação do Campo	p. 29
Tabela 2	Identificação das turmas	p. 56
Tabela 3	Período de Desenvolvimento das Atividades	p. 59

LISTA DE SIGLAS

CEPLSP	Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira
CESRS	Colégio Estadual Sisínio Ribeiro Silva
EUA	Estados Unidos da América
FJP	Fundação João Pinheiro
FJP	Fundação João Pinheiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LI	Língua Inglesa
MST	Movimento Sem Terra
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRAE	Programa de Assistência Estudantil
REJUDES	Rede de Juventude em Defesa de Seus Direitos Sociais
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	16
1 CAPÍTULO 1 - ZONA RURAL: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, ESTERÉOTIPOS E MARGINALIZAÇÃO	24
1.1 Educação Rural e Educação no Campo: uma distinção necessária... 24	
1.2 Estereótipo	31
2 CAPÍTULO 2 – AFETOS, (DES)MOTIVAÇÃO, ATITUDE, EXPERIÊNCIA	35
2.1 A Importância dos Afetos na Educação	35
2.2 Motivação e Desmotivação	36
2.2.1 Fatores que influenciam na manutenção da (des)motivação	38
2.2.2 Motivação X Orientação.....	40
2.3 Experiências e Atitude	43
2.3.1 Experiência como fator de (des)motivação.....	43
2.3.2 Atitude como fator de (des)motivação	45
CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO	49
3.1 Geração de dados	49
3.2 <i>Locus</i> de pesquisa	52
3.3 Identificação dos Sujeitos.....	55
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS	58
4.1 Dados dos Questionários	59
4.2. Dados da Entrevista.....	62
4.3. Dados das Narrativas.....	89
O CAMINHO AINDA É LONGO	97
REFERÊNCIAS	102
7. APÊNDICES	107
(APÊNDICE A) Questionário socioeconômico.....	108
(APÊNDICE B) Roteiro da entrevista	110
(APÊNDICE C) Roteiro Construção das Narrativas.....	111
(APÊNDICE D) Sinais para Transcrição das Entrevistas.....	112
(APÊNDICE E) Transcrição das entrevistas.....	113
Alunos do Matutino.....	113
Alunos do Noturno.....	127
(APÊNDICE F) Narrativas.....	141

PALAVRAS INICIAIS

Assim, enquanto sigo caminhando, vou, ao mesmo tempo, construindo e desconstruindo metodologias, moldando estratégias, transformando possibilidades e criando um sistema complexo de abordagens para o ensino de línguas.

(LIMA, D. C., 2020, p.63)

Penso que o questionamento que intitula meu trabalho vem permeando sem resposta por, pelo menos, quatro anos na cabeça de muitos estudantes do ensino fundamental, continuando por toda educação básica, visto que leciono no ensino médio. Então, visando elucidar a pergunta acima mencionada, investiguei fatores de (des)motivação para aprender inglês entre alunos de duas escolas públicas da zona rural. Antes de seguir adiante, no entanto, optei por trazer um breve histórico sobre o curso de graduação e pós-graduação em Letras, responsáveis pela formação dos professores de LI, visando observar se tais condições se faziam presentes.

Historicamente, os cursos de Letras - que foram implementados no Brasil, através da Universidade de São Paulo (USP), do ano de 1827, surgiram com o objetivo de formar professores de línguas, português e latim, para o ensino básico e superior, com foco na literatura e na gramática. Com o tempo, no entanto, o curso foi expandido e se diversificando, levando à mudança nos currículos e à inclusão de outros idiomas como o inglês, o francês e o espanhol (CANDIDO, 1959). Ainda que hoje busquem a formação dos futuros professores para lidar com uma variedade de habilidades e competências, incluindo a comunicação oral e escrita, a interpretação de textos e a compreensão intercultural, não há menção sobre fatores relacionados à motivação e à desmotivação, voltados para a aprendizagem da LI. Não sem fundamento, Freire (1997, p. 28) insiste na formação do professor, acreditando que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. O educador precisa ser, acima de tudo, um problematizador, desempenhando papel crucial, fornecendo as habilidades e os conhecimentos necessários que incluem saberes linguísticos, literários bem como habilidades (inter)culturais.

A Linguística Aplicada Crítica (LAC), por sua vez, tem um papel significativo no estudo da LI, já que procura analisá-la criticamente em diferentes contextos sociais e culturais, com o objetivo de oportunizar uma visão mais justa e igualitária da linguagem e da sociedade. A LAC reconhece que a LI é uma língua global, amplamente empregada em todo o mundo, e que o seu uso é, muitas vezes, influenciado pelo poder político e econômico, buscando, portanto, analisar as questões de poder e desigualdade que permeiam o uso da LI em diferentes contextos (RAJAGOPALAN, 2003). Por exemplo, a LAC pode investigar como as variedades de inglês são valorizadas ou desvalorizadas em diversas conjunturas, e como isso pode ter potencial para afetar a autoestima e a identidade dos falantes dessas variedades. Além do mais, ainda é possível investigar como as normas linguísticas são impostas por meio do ensino de inglês como língua estrangeira e como as mesmas podem ser usadas para excluir ou marginalizar determinados grupos sociais.

Sendo graduado em Letras e com mestrado vinculado à linha de pesquisa da Linguística Aplicada (LA), considero pertinente traçar o percurso trilhado, pois me permitiu alcançar perspectivas fundamentais para o estudo da LI, tais como: compreender e abordar questões sociais, políticas e culturais relacionadas ao uso da língua, além de atrelá-la de maneira crítica em minha profissão, possibilitando não só enxergar, mas, principalmente, agir. Pois, de acordo Paulo Freire “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 30).

Desde a graduação e ao longo da minha vida profissional, vivenciei alguns contextos distintos de ensino e aprendizagem de LI. Comecei a minha vida profissional em uma pequena escola particular em um bairro periférico de Vitória da Conquista - BA, lugar em que tive o meu primeiro contato com alunos do ensino fundamental. Apesar de saber que o estudo de uma segunda língua ainda nos anos iniciais do ensino fundamental pode melhorar a cognição, facilitar a aquisição de outras línguas, melhorar a comunicação, ampliar a compreensão cultural; o primeiro contato com a sala de aula é sempre desafiador por conta da insegurança e falta de experiência.

Simultaneamente, fui aprovado em uma seleção interna e convocado

como monitor do Programa de Assistência Estudantil (PRAE), ocasião em que lecionei para alunos de diversos cursos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Algum tempo depois, tive a oportunidade de ensinar em cursos particulares de inglês, onde adquiri experiência com uma variedade de alunos com faixa-etária, níveis de instrução e classes sociais diferentes. Também trabalhei em algumas escolas particulares da cidade que compreendiam o ensino infantil e fundamental. Além disso, atuei como pesquisador e professor na educação infantil na creche Bem Querer, localizada na UESB - com a matrícula destinada a filhos de professores, servidores técnicos e analistas, servidores em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) e filhos de estudantes dos cursos de graduação da referida instituição.

Como é perceptível, atuei em quase todas as etapas da educação básica e no ensino superior, restando justamente a que hoje me encontro e na qual se justifica essa pesquisa. Há cerca de quatro anos, tenho atuado como professor da rede estadual da Bahia, ensinando alunos de ensino médio nas zonas rurais de Vitória da Conquista (no distrito de Bate Pé) e Anagé (no distrito de Lindo Horizonte).

Em todos os momentos da minha vida profissional até então, tive alunos com perfis variados, alguns apaixonados pela língua inglesa e outros que não se importavam muito com o que estava sendo ensinado – porém, todos eles, ao menos sabiam, de forma geral, da importância de se aprender uma nova língua. Ao chegar na escola pública de zona rural, contudo, uma indagação parecia muito recorrente entre os alunos: “Eu vou usar isso pra quê?”, meus alunos pareciam não se encontrar dentro das minhas aulas e do que era proposto pela disciplina. Com a recorrência desse discurso, surgiu-me a inquietação em investigar a (des)motivação de discentes do ensino médio de duas escolas de zona rural para aprender inglês, à luz da LA, buscando responder às seguintes questões: 1) Quais as perspectivas dos alunos da zona rural sobre a importância da aprendizagem de inglês no seu contexto de vida? 2) Quais fatores que orientam as atitudes do aluno sobre o ensino-aprendizagem de inglês? 3) Qual a relação entre (des)motivação dos alunos de zona rural e as e suas experiências com a língua inglesa?

Durante o pouco tempo em sala de aula na zona rural, observei que a avaliação e a atitude dos alunos sobre o ensino de inglês estão condicionadas

a diversos fatores, como a qualidade do ensino oferecido e as expectativas e experiências prévias com a LI. Alguns têm crença positiva em relação ao ensino de inglês, principalmente os que receberam um ensino de qualidade e com professores falantes da língua, sendo ofertadas oportunidades de aprendizagem significativas. Esses conseguem ver o inglês como um recurso útil para o sucesso futuro, como por exemplo, na comunicação com pessoas de outros países e na busca de empregos melhores.

No entanto, outros podem ter uma visão menos positiva, pois, de acordo Morgan (2017), muitos de nós se tornam professores de inglês de maneira acidental, sendo profissionais de outras áreas e aceitando lecionar a LI para compor a carga horária. Por isso, correm o risco de não ter pleno domínio da língua e/ou habilidade para lecionar a disciplina, ministrando aulas desmotivados, meramente por obrigação. Tal fato talvez seja capaz de interferir diretamente na visão dos alunos, visto que esses podem acabar sentindo que o inglês não é relevante para suas vidas diárias e que a aprendizagem da língua é muito difícil ou pouco interessante. Além disso, a dificuldade de recursos nas escolas rurais, como a falta de acesso a tecnologias, impossibilita o aprendizado de LI e tornando-o menos atraente para os alunos.

Não obstante, o acesso limitado a aulas de inglês pode ser um obstáculo para aprender a língua. É possível que alguns estudantes não vejam o valor do inglês em suas vidas diárias e, portanto, não sintam motivação para aprender a língua.

Entretanto, sabemos que o aprendizado de ao menos uma língua estrangeira se consolida cada vez mais como um importante recurso para o sucesso tanto na área acadêmica quanto profissional e que a motivação em estudar uma segunda língua é de essencial importância para seu aprendizado. Nessa perspectiva, esta pesquisa tratou de investigar quais fatores convergem para a (des)motivação em relação ao estudo de línguas em um desses contextos – a escola de zona rural de Vitória da Conquista e Anagé, do interior da Bahia.

As escolas da zona rural foram escolhidas como palco desta pesquisa, pois, apesar da grande importância dentro do cenário nacional, as zonas rurais do Brasil, profundamente marginalizadas ao longo da história, ainda apresentam os piores indicadores, não somente em educação, mas também

em diversas variáveis sociais. Neste cenário, o nordeste apresenta dados ainda mais alarmantes, possuindo 54,8% do número de matriculados na educação básica brasileira em idade escolar residente no meio rural. Contudo, os baixos índices de matrícula indicam evasão escolar ou deslocamento para centros urbanos, devido às más condições de transporte e recursos escassos nas escolas do interior (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Além disso, a zona rural não é apenas marginalizada socialmente. A produção acadêmica voltada para a educação no/do campo revela como essa parcela da população também é negligenciada pelas elites intelectuais do nosso país. Em 2004, Damasceno e Bezerra publicaram o artigo que mapeia e discute o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990 e os interesses sociais por trás dessas produções. O que surpreende é que, de acordo com o quadro apresentado pelas autoras, dentro do período citado, apenas 1,2% das dissertações e teses disponíveis no banco de dados da ANPEd, tratavam de questões relativas à Zona Rural. Para as autoras:

Além do valor relativo do rural — ou do seu valor ideológico-cultural — a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita. Mas a nossa hipótese é de que, além desses motivos apresentados, o desinteresse generalizado pela temática reflete o desinteresse do Estado pelo problema pelos motivos acima apresentados. Aqui é importante abrir um parêntese para uma breve reflexão sobre a relativa coerência entre os interesses dominantes no Estado e os interesses dominantes na Universidade. Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionado pelas instituições internacionais de crédito [...] (DAMASCENO; BEZERRA, 2004, p. 78).

Contudo, é relevante refletir a respeito do processo de surgimento, como se caracteriza hoje e quais as marcas trazidas pela escola pública de zona rural. Sobre isso, Amorim e Costa (2010) apontam que:

Sempre que se pensou a educação rural, esta se limitava à transmissão de conhecimentos prontos, à transferência de conhecimentos elaborados sem a participação dos sujeitos do campo. Pelo contrário, utilizando para os alunos da zona rural a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (AMORIM; COSTA, 2010, p. 1).

Um modelo de educação pensado para centros urbanos, sendo aplicado em escolas de zona rural, despreza especificidades sociais e culturais relevantes para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula, e isso pode afetar a qualidade do desempenho dos alunos. Hoje, a defasagem entre o rendimento da escola pública de zona urbana e rural acontece em todas as regiões do Brasil, como nos mostram Pereira e Castro (2009):

O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano. O rural brasileiro apresenta, segundo dados do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2011), indicadores defasados em relação ao urbano (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 1).

Dados como estes destacam o insucesso do modelo de ensino aplicado atualmente nas escolas de zona rural. Como consequência disso, surgem estereótipos ligados aos alunos de zona rural que os associam ao “caipira”, ao que “fala errado”, ou que “tem dificuldades na escola” (PAIVA, 2008).

É dentro deste contexto que vamos procurar entender elementos que (des)motivam os alunos de zona rural a aprender inglês – disciplina que muitas vezes é vista de forma tão distante das duas realidades. A motivação, um dos principais fatores afetivos envolvidos no desenvolvimento de qualquer atividade (CITTOLIN, 2003), se apresenta como uma ferramenta importante para a promoção da aprendizagem do aluno, podendo ser apontada como diferencial entre um bom e mau desempenho dos alunos, como corroboram Lourenço e Paiva (2010):

A questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial. Outros demonstram pouco interesse nas atividades, muitas vezes fazendo-as por obrigação, ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.134).

Desse modo, o objetivo geral desse estudo é investigar os fatores que (des)motivam os alunos do ensino médio de duas escolas da rede pública estadual da zona rural de Anagé (Lindo Horizonte) e de Vitória da Conquista (Bate-Pé) em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa. Como objetivos específicos, buscamos:

(1) entender a importância atribuída pelos alunos de zona rural ao

aprendizado de uma língua estrangeira;

(2) identificar os fatores que orientam as atitudes do aluno sobre o ensino-aprendizagem de inglês;

(3) investigar a relação entre motivação/desmotivação e as experiências dos alunos com a língua inglesa.

Nesse sentido, acreditamos que este estudo se torna relevante ao estimular a aproximação do educador com a realidade dos alunos e seus contextos culturais específicos. Dessa forma, educadores podem ter uma percepção mais clara das abordagens metodológicas que promovam um ensino de línguas motivador e que faça sentido para alunos de comunidades rurais espalhadas pelo território brasileiro, podendo garantir maiores e melhores condições de êxito acadêmico e profissional em suas vidas.

As indagações que instigam e orientam esta pesquisa estão alinhadas com os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, que tem por característica o interesse no ensino de línguas, compromisso social de ocupar espaços de pouco privilégio e injustiças econômicas, possibilitando mudanças sociais e o enveredamento por outras áreas do conhecimento que, no nosso trabalho, foi de suma importância, pois nos permitiu o diálogo com a Psicologia Social, imprescindível para a investigação em torno das atitudes, da motivação e da inclinação para aprender a língua inglesa.

Debruçaremos-nos sobre o aporte teórico do estudo bibliográfico em Zona Rural - (des)Motivação, Estereótipo, Atitude e Identidade, nos valendo de renomados autores que pesquisam as temáticas em questão, entre os quais encontram-se: Anjos (2018), Lima (2010), Locks; Graupe; Pereira (2015), Caetano (2008), Machado (2017), Citollin, (2003), Dornyei (1990; 2001), Gardner (1985), Schütz (2003), Schnorr, (2011), Epifanio (2016), Dewey (1971), *et al.*

Com o propósito de contemplar os estudos propostos, bem como responder os questionamentos apresentados, dividimos esta dissertação em 4 capítulos:

No **PRIMEIRO CAPÍTULO**, intitulado Zona Rural: Educação, História, Esteriótipos e Marginalização, iniciamos o aporte teórico delineando o *locus* de pesquisa, as concepções de educação presentes no espaço rural e os estereótipos ligados a este;

No **SEGUNDO CAÍTULO**, denominado Afetos, Motivação, Atitude e Experiência, dando sequência ao aporte teórico, nos debruçamos sobre os fatores afetivos que permeiam o ensino de línguas, evidenciando os aspectos motivacionais e desmotivacionais para o aprendizado de inglês na zona rural;

No **TERCEIRO CAPÍTULO**, intitulado Caminho Metodológico, abordamos os métodos utilizados na pesquisa: tratamos da abordagem de pesquisa adotada - qualitativa, dos instrumentos para geração de dados – entrevistas, narrativas e questionário, além de apresentarmos o *locus* e os sujeitos colaboradores da pesquisa, evidenciando a maneira como o levantamento dos dados foi conduzido, bem como as justificativas para tais escolhas;

No **QUARTO CAPÍTULO**, sobre a Análise de Dados, apresentamos os dados gerados, transcritos, tratados e analisados, alinhados com os referenciais teóricos.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentaremos as inferências que foram durante a pesquisa, retomando os objetivos do estudo, evidenciando o alcance.

CAPÍTULO 1 - ZONA RURAL: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, ESTEREÓTIPOS E MARGINALIZAÇÃO

Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.

(RAJAGOPALAN. 2003, p. 12)

Inicialmente, com a intenção de estabelecer uma conexão entre o leitor e o foco principal dessa investigação, optamos por abrir este capítulo com duas reflexões importantes que nos permitiram conhecer o espaço histórico e social onde a pesquisa aconteceu, bem como os sujeitos participantes. A primeira questão é a distinção entre educação de zona rural e educação do campo - definições e a história que cada uma delas carrega, pois, embora passível de serem confundidas e, por isso, os termos sejam, por vezes, utilizados como sinônimos, a educação rural e a educação do campo têm conceitos distintos e representam diferentes abordagens, contexto, abrangência, enfoque curricular e metodologias diversificadas.

O segundo ponto está relacionado com estereótipos ligados à zona rural, os sujeitos que lá habitam e à cultura local. Essa concepção simplista que é difundida, não representa a diversidade e a profundidade das localidades rurais brasileiras. Por outro lado, acreditamos que esta percepção acerca da zona rural emprega um grande impacto na motivação dos alunos para aprender LI, como foi possível constatar durante a construção, averiguação e análise dos dados gerados.

1.1 Educação Rural e Educação no Campo: uma distinção necessária

A educação ofertada à população residente das zonas rurais sofreu modificações tanto de ordem ideológica quanto política desde a sua concepção até os dias atuais, resultando em dois modelos educacionais distintos: a educação rural e a educação do campo. Para entender a distinção entre essas duas concepções, faremos um breve histórico de como essas mudanças aconteceram.

A primeira menção à **educação rural** surge com a fundação da Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, em 1889, ano da Proclamação da República.

Esta tinha o objetivo de atender demandas educacionais dos estudantes de áreas rurais. Apesar de ter sido extinta em 1894, poucos anos após a sua fundação, foi restabelecida em 1909, como instituição de ensino para agrônomos (TORRES, 2011). O acesso a esta instituição se estendia apenas aos filhos de proprietários de grandes fazendas, segregando a classe trabalhadora, restringindo-a ao acesso do ensino formal (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

Nas primeiras décadas do século XX, a educação rural se torna parte do ordenamento jurídico brasileiro educacional, passando a ser ofertada aos camponeses e trabalhadores rurais. Entretanto, desconsiderava as especificidades do campo e a pluralidade de identidades socioculturais dos sujeitos participantes dessas comunidades, entre eles os negros quilombolas, os indígenas, os assentados, os acampados da reforma agrária, os pequenos agricultores, entre outros (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015; TORRES, 2011). Além disso, a educação rural não tinha a mesma qualidade da que era ofertada nos centros urbanos – com escassez de professores, poucos recursos, uma pedagogia inadequada para a realidade do campo e pautada no modo de vida urbano. Isso resultou em um fenômeno denominado êxodo rural escolar, a saída de camponeses das zonas rurais com destino aos centros urbanos em busca de melhores condições de vida e educação (ROSA; CAETANO, 2008; TORRES, 2011).

As escolas de zona rural passaram então a receber uma atenção maior do estado, como uma estratégia para conter o fluxo dessas migrações, pois, “as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a ser vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país” (MACHADO, 2017). Mas, apesar de todas as deliberações a respeito da educação rural, o que continuava sendo ofertado, em termos de educação, reforçava um único modelo de escola tanto para os centros urbanos quanto para a zona rural - uma proposta pedagógica urbanocêntrica, sem um tratamento contextualizado para as populações camponesas (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015; MACHADO, 2017). Corroborando com essa observação, Amorim (2010) afirma que:

[...] a falta de interesse do Estado em promover uma política educacional adequada ao homem do campo, contribuiu para a descaracterização da sociedade camponesa, uma vez que privilegia o povo urbano, mediante um processo de homogeneização espacial e

social que subordina o pólo rural, tornando o campo uma continuação do mundo urbano mediante ao processo de industrialização da agricultura. A política de educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo de escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. Ela atua como uma violência simbólica [...] no sentido de valorizar significados culturais urbanos em detrimento das práticas sociais destas populações. (AMORIM, 2010, p. 2).

A insistência nesse tipo de educação pode ser explicada pela pretensão do estado em formar pessoas para o mercado de trabalho, desvalorizando a cultura camponesa. Sobre isso, Santos e Vinha (2018) asseveram que:

Os povos do campo ao longo da história sempre vieram sofrendo golpes, pois embora, por muitos séculos, a população brasileira fosse predominantemente rural, a lógica das políticas agrícolas/agrárias sempre foram pensadas para atender uma parcela mínima dessa população, onde até a educação era pensada num contexto urbano, afim de atender aos filhos dos grupos oligárquicos. Quando a educação era destinada a classe rural trabalhadora, esta era pensada apenas para promover o crescimento econômico do país, um desenvolvimento que não atingiria essa classe (SANTOS, VINHA; 2018, p.4).

Até a década de 1950 não interessava ao governo a educação e o desenvolvimento do homem do campo (ROSA; CAETANO, 2008). Como resultado disso, o insucesso da educação de zona rural pode ser atestado nas altas taxas de analfabetismo e baixos índices de escolarização nas regiões do interior do Brasil (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015). Dados evidenciando a discrepância entre a qualidade da educação de zona rural e de centros urbanos podem ser observados até hoje, por exemplo:

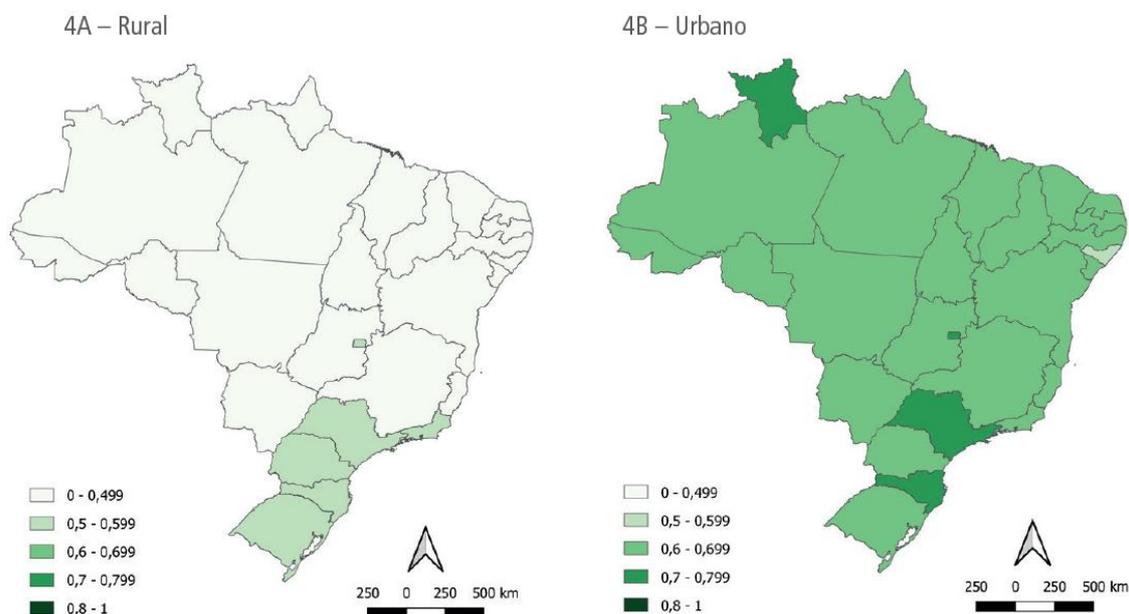
O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano. O rural brasileiro apresenta, segundo dados do censo demográfico de 2010 (IBGE, 2011), indicadores defasados em relação ao urbano. (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 1)

Além disso, o analfabetismo, um dos grandes empecilhos sociais para o desempenho da cidadania, também apresenta distinções significativas entre adultos residentes da zona rural, cujos índices chegam a 25,8%, e na população urbana que apresenta uma taxa é de 8,7% (MELO; *et al.*, 2010). Essas informações atestam que a educação oferecida à população camponesa ao longo do tempo parece ser uma espécie de resíduo do sistema educacional

brasileiro (AMORIM; COSTA, 2010).

A consequência da ineficiência do ensino ofertado à zona rural reflete-se diretamente no cenário educacional brasileiro atual. Através de dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é possível constatar que os indicadores relacionados ao ensino em áreas urbanas são superiores aos da zona rural, que se encontram abaixo da média em zonas urbanas em quase todo o país. A ilustração representada pela figura 1, elaborada por Pereira e Castro (2021) com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundação João Pinheiro (FJP) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea (2013), demonstra a diferença entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM¹ da educação em áreas urbanas e rurais.

Figura 1: IDHM – Educação: Rural X Urbano (2010)



Fonte: PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 26.

Observa-se que, com exceção da região sul e do Distrito Federal, o Brasil apresentou um IDHM educacional considerado muito baixo nas zonas rurais, enquanto os índices nas áreas urbanas variam entre médio e alto. Tal constatação nos leva a refletir que a igualdade e a equidade são direitos

¹ O referido índice consiste na média entre escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem (PEREIRA; CASTRO, 2021, p. 25).

valerosos para garantia da educação como direito político e civil assegurado a todos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem e contido na Constituição Federal de 1988:

“[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art.211), a qual também se destina à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988, Art.205).

É dentro deste contexto que, no final da década de 1980, os sujeitos da zona rural, percebendo essa defasagem, passam a questionar a concepção de educação em que estavam inseridos e a buscar mudanças na esfera pública, como questão de interesse nacional, reivindicando seus direitos (TORRES, 2011). A partir desse momento, começa-se a debater a **educação do campo** que, por sua vez, é proposta por diversos movimentos sociais ligados ao campo, tal como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST². Os interesses desses movimentos eram uma educação específica para a população rural, deixando claro que os proponentes de tal movimento consideram o homem rural como um ser que vive em uma realidade diferente e não integrada à realidade do homem urbano. Busca-se aqui a mudança de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural (BEZERRA NETO, 2010; MACHADO, 2017). Educação no campo foi um termo escolhido não apenas por se tratar de uma localização geográfica, mas pela valorização da cultura da população que ali reside (RODRIGUES, BONFIM; 2020).

Dentre as diversas reivindicações desse novo tipo de educação, pode-se destacar a necessidade de práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população camponesa, levando-se em consideração a cultura e tradições das pessoas que vivem na zona rural. Em suma, evidencia-se a necessidade de uma educação condizente com a vida e os hábitos dos alunos da zona rural (RODRIGUES; BONFIM, 2020). Nesse sentido, Machado (2017) salienta que a educação do campo é:

² Foi criado no Brasil em 1984, durante um período marcado pela intensa luta pela democratização do país e pela busca de reformas sociais. O MST surge como resultado das contradições sociais, luta pela terra no Brasil e da expressão das profundas desigualdades sociais e da concentração de terras no país (FERNANDES, 1996).

[...] pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e seus sujeitos. A educação do campo não é fruto de políticas educacionais oriundas de cima para baixo, construídas somente a partir de livros e aprovações em gabinetes, o que não significa dizer que ela não tenha fundamentação teórica. Dela deve ser eliminada a ideia do abstrato, pois esta parte [...] das práticas. A educação do campo tem materialidade, surge por meio das lutas dos movimentos sociais que se organizam contra o descaso com que as elites brasileiras tratam as questões camponesas. Portanto, isso afasta qualquer pretensão de considerar o conceito de educação do campo vazio. O chão que nasce o conceito advém do próprio campo como território de marginalidade, exploração e disputa (MACHADO, 2017, p. 18326)

Portanto, ainda que ambas – a educação rural e educação do campo – se refiram ao sistema educacional ofertado às populações da zona rural, elas apresentam diferentes origens, concepções de campo e concepções de educação. As diferenças estão ilustradas na tabela 1.

Tabela 1 – Comparação entre Educação Rural e Educação do Campo

	EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
ORIGEM	A partir das primeiras décadas do século XX	A partir da luta e articulação dos movimentos sociais
	Pensamento latifundista empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura.	1997 - I Encontro de Educadores da Reforma Agrária.
CONCEPÇÃO DE CAMPO	Visão reprodutivista como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital	Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra.
	Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade	Espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades.
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	Definida pelas necessidades do mercado de trabalho.	Construído pelos e com os sujeitos do campo
	Pensada a partir do mundo urbano	Formação humana, como direito.
	Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada	Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos

Fonte: TORRES (2011) – Adaptação própria.

Observando as informações contidas na tabela 1, percebem-se quão distintos são os paradigmas da educação rural e do campo. As concepções de educação rural e do campo apresentadas evidenciam diferenças significativas em relação à forma como são compreendidas e abordadas. A educação rural, caracterizada pelo pensamento latifundista empresarial, tem como foco principal a preparação dos indivíduos para o trabalho na agricultura, sendo pautada pela lógica da produtividade e dos interesses do capital. Nessa perspectiva, aqueles que não se enquadram nessa lógica são excluídos, e a educação é definida com base nas necessidades do mercado de trabalho, sendo pensada a partir de uma visão urbana e estereotipada do campo, muitas vezes inferiorizando seus sujeitos.

Por outro lado, a educação do campo surge como resultado da luta e articulação dos movimentos sociais, reconhecendo o campo como um espaço de vida e resistência dos camponeses. Ela valoriza a terra como um lugar de produção material e simbólica das condições de existência e construção de identidades. A educação do campo é construída pelos próprios sujeitos do campo, levando em consideração as especificidades e o contexto em que estão inseridos. Ela busca promover a formação humana como um direito, valorizando a diversidade cultural e os saberes locais.

Todavia, apesar de ser mais adequada, verifica-se que a educação do campo ainda não é plenamente difundida em todo território nacional, tanto que, ainda hoje, a educação rural é muito presente e comum dentro das localidades rurais brasileiras. Por isso, a necessidade de melhor retratarmos esta diferença, visto que esta pesquisa ocorreu dentro de escolas de educação rural. Escola cujo modelo é reflexo da educação de zona urbana, uma vez que é nesse contexto que se revelaria e disparidade entre o que é necessário para população e o que é ofertado pela escola.

Até o presente momento, buscou-se evidenciar a formação de modelos de educação propostos para a população do campo. Agora, interessa-nos discorrer sobre os sujeitos que ocupam as escolas, os colaboradores desta pesquisa – os alunos da zona rural –, e sobre os estereótipos construídos socialmente e associados a eles.

1.2 Estereótipo

Um dos fatores que pode interferir na motivação e no processo de aprendizagem de uma outra língua, dos alunos de escola pública de zona rural, é o reconhecimento do *self*, do lugar onde vivem e da LI. Discursos do tipo “eu nunca vou usar inglês” ou “não sei falar nem português direito” não são raros de ouvir em sala. Estes discursos possuem fortes marcas ideológicas que convergem para a autoexclusão dos alunos, podendo gerar desmotivação para a aprendizagem de LI.

Para entender a perspectiva dos alunos sobre si mesmos, é importante saber do lugar de onde eles vêm. Desde o princípio da colonização, o Brasil é um país reconhecidamente agrário, mas, ainda hoje, a categoria camponesa está relacionada a representações embasadas em rótulos geradores de preconceitos e consequente exclusão social deste grupo (EPIFANIO, 2016). Tais rótulos são pautados no “atraso” cultural e tecnológico. (PAIVA, 2008). A zona rural é comumente associada a um lugar de subdesenvolvimento, de um mundo estático, onde há poucos acontecimentos e oportunidades. As pessoas são vistas como incultas por conta da baixa escolaridade, mas fatores como dificuldade em permanecer estudando devido à longa distância da unidade de ensino e a falta de transporte escolar durante todo o percurso (casa-escola / escola-casa) acabam fazendo com que o capital escolar seja mais difícil de ser alcançado (SCHNORR, 2011).

Estes rótulos, criados acerca do espaço e das pessoas do campo transmitem uma visão equivocada e estereotipada da realidade. Kawachi (2011) esclarece as noções do que são estereótipos. De acordo com o pesquisador, de forma geral, estereótipos dizem respeito a traços que tipificam um grupo no seu aspecto físico e mental, restringindo e deformando a realidade desse grupo. Ainda sobre estereótipos, ele esclarece que:

Um estereótipo é "a ideia que temos de...", a imagem que surge espontaneamente, [...] E a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada de sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. (BARDIN, 1977, p. 51, *apud*. KAWACHI, 2011, p.26).

Como consequência da construção desse estereótipo, temos uma falsa imagem negativa de capacidade intelectual dos alunos de zona rural influenciada por uma visão preconceituosa a respeito da cultura e da vida rural (PAIVA, 2008):

A identificação do morador da zona rural como aquele que “fala tudo errado” reflete a visão que a sociedade urbana escolarizada tem dele. Operando com noções estanques de cultura e de identidade, a escola, ao promover a valorização de uma cultura em detrimento de outra, reforça imagens do rural como sendo símbolo do “atraso” e da “ausência de cultura”, influenciando, assim, negativamente na construção das identidades sociais pelos alunos, fortemente influenciada pela visão do outro dominante. (PAIVA, *ibid*, p. 59)

Ainda de acordo com Paiva (2008), revela-se aqui mais um aspecto a ser levado em consideração por conta da relação entre alunos da escola urbana e da zona rural: a falsa ideia de rudeza e ignorância decorrente de uma visão preconceituosa e a construção de uma imagem negativa da sua capacidade intelectual, da sua cultura e da vida rural, uma vez que a sociedade privilegia o estudo e as profissões associadas ao meio urbano, o que pode efetivamente afetar a autoestima dos alunos do campo e, talvez, influenciar sua motivação para aprender.

Entretanto, Fernandes (2008), sociólogo brasileiro de renome e especialista em estudos rurais e desenvolvimento agrário, vem construindo significativos estudos que tratam, dentre outros aspectos, dessa nova realidade dos jovens da zona rural, buscando compreender os movimentos migratórios, as transformações ocorridas no campo, o modelo de educação e formação ofertado a estes, além do sentimento de identidade e pertença às comunidades em que vivem.

Fernandes (2008) acredita que as transformações sociais e econômicas impactam diretamente na mudança dos jovens, pois, a modernização da agricultura coloca a zona rural em lugar de destaque no mercado global e, conseqüentemente, traz à tona discussões sobre a necessidade de políticas educacionais voltadas à realidade do campo, embora a valorização da cultura e de saberes locais ainda sejam desafios enfrentados em muitas localidades. Sobre a questão da identidade e o senso de pertencimento, o autor ressalta que essa nova realidade de modernização do campo pode gerar impactos na construção da identidade, na valorização das tradições e na visão mais positiva e inclusiva da cultura local.

Epifanio (2016), por sua vez, destaca que o jovem rural tem subvertido esta relação e se recusam a ser reduzido “ao Chico Bento dos gibis de Maurício de Souza”. Sobre a identidade desses jovens, a pesquisadora afirma que:

O jovem rural tem construído sua identidade influenciado por diferentes fontes, para além dos estereótipos que lhes são associados. Muitos jovens têm assumido um discurso próprio do Marxismo, das Pastorais da Juventude Rural, da Pedagogia da Alternância – próprio das Escolas Família Agrícola, [...] Trata-se de um discurso de valorização do rural, da juventude rural, crítico, dialético, inconformado com as injustiças sociais, transformador e emancipador (EPIFANIO, 2016, p. 102).

Portanto, podemos observar que à medida que o tempo passa, a população do campo tem ganhado cada vez mais acesso à tecnologia e informação e as novas gerações de jovens da zona rural já começam a desenvolver novas perspectivas e crenças culturais referentes às suas identidades e do mundo que os cerca.

Todavia, vale ressaltar também que, não somente as crenças que os alunos têm acerca de si mesmos têm relevância para a sua motivação ao aprender uma Língua Estrangeira (LE). Segundo Bohner e Wänke (2002), para muitos alunos, suas crenças a respeito da natureza da aprendizagem de línguas podem constituir um sério obstáculo capaz até mesmo de afetar seu comportamento e de impedir a sua aprendizagem. Ainda de acordo com os autores:

[...] pessoas se aproximam e gostam das pessoas cujas atitudes são semelhantes às suas próprias. Desta forma, pressupõe-se que os alunos aprendem melhor quando gostam ou têm interesse pelos falantes nativos da língua ou por sua cultura (BOHNER; WÄNKE, 2006, *apud.* RIBEIRO, 2006, p. 14).

Corroborando com essa perspectiva, Gardner (1985) menciona que a forma como os alunos encaram uma segunda língua, sua comunidade de falantes, a cultura e os países relacionados a essa língua também podem ter um efeito sobre sua motivação. Segundo o psicólogo:

[...] as crenças culturais a respeito da comunidade falante da língua-alvo podem influenciar tanto a natureza quanto o papel das atitudes no processo de aprendizagem de línguas. Essas crenças podem ter um papel importante, se não decisivo, na aprendizagem dos alunos. (GARDNER, 1985, *apud.* RIBEIRO, 2006, p. 35)

Entendendo como se constitui a história da educação na zona rural, suas diferentes vertentes, quais são os estereótipos associados ao espaço do campo e aos alunos que nele residem, passamos agora a um ponto chave da nossa pesquisa: motivação e atitude, elementos cruciais para a aprendizagem da língua inglesa.

CAPÍTULO 2 – AFETOS, (DES)MOTIVAÇÃO, ATITUDE, EXPERIÊNCIA

O afeto é a música da vida. Ele colore tudo o que fazemos, dá sabor às nossas experiências e cria conexões profundas com os outros.

(FOSHA, 2000, n.p)

Elemento central nessa investigação, a motivação se estabelece como um componente de suma importância em um processo de aprendizagem eficiente. Essa, por sua vez, está diretamente relacionada e regulada pelas relações de afeto. O afeto diz respeito às experiências subjetivas de sentimentos que uma pessoa experimenta, podendo ser manifestado de maneiras variadas, interferindo no humor, nas interações sociais e nas tomadas de decisões e atitudes.

Segundo Goleman (1997), o afeto é crucial para o desenvolvimento humano saudável. O afeto positivo é um recurso tão poderoso que pode fortalecer a resiliência emocional, ajudando a superar os momentos difíceis da vida e a enfrentar os desafios com mais equilíbrio e sucesso (GOLEMAN, 1997). Ele é uma resposta emocional que sofre influências por fatores internos – como traços de personalidade, e externos – a exemplo do ambiente social ou cultural.

Diante do exposto acima, buscamos ao longo deste capítulo compreender o que são variáveis afetivas, motivação, desmotivação e atitude, bem como de que maneira estas podem intervir no trabalho em sala de aula.

2.1A Importância dos Afetos na Educação

A investigação a respeito do impacto das variáveis afetivas, na forma como os alunos aprendem tem, crescido e se tornado cada vez mais relevante. Especialmente no século XXI, em que episódios de crise de ansiedade e *burnouts* se tornam exponencialmente mais comuns dentro dos muros das escolas, dissociar as emoções dos estudantes de um processo saudável e efetivo de educação torna-se um equívoco.

Segundo Alsop e Watts (2000), sentimentos tanto influenciam na aprendizagem como podem ser por ela influenciados (FERREIRA; CUSTÓDIO, 2011). Também chamadas de domínio afetivo ou afetos, se referem a sensações provocadas por fatores internos ou externos, são reações afetivas que geram emoções (positivas ou negativas) que podem atuar sobre a

cognição do indivíduo, em oposição à ideia de que a pura cognição estaria relacionada ao processo de aprendizagem. Krashen (1982) afirma que há número de afetos que possui papel facilitador na aquisição de segunda língua (L2), e que fatores como motivação, autoconfiança e ansiedade (filtro afetivo) são os primeiros obstáculos para a aprendizagem do aluno. Entre as variáveis afetivas mais conhecidas temos as crenças, atitudes, emoções e motivação. Todas essas podem mudar em intensidade, direção (positiva e negativa), duração, nível de consciência/controlado e estabilidade (FERREIRA; CUSTÓDIO, 2011).

Pesquisas realizadas por Gardner, Tremblay e Masgoret (1997) no final da década de 90 apontam a existência de relações consideráveis entre variáveis afetivas e a proficiência de alunos em uma segunda língua. Dentre estas, a motivação é considerada uma das mais importantes (CITOLLIN, 2003). Para Dörnyei (2001), a motivação explica o porquê as pessoas decidem desempenhar e prosseguir em determinada atividade, o quanto de esforço estão dispostos a realizar tal atividade e por quanto tempo desempenharão esta atividade (PERINE, 2011).

2.2 Motivação e Desmotivação

Os estudos sobre motivação e o seu impacto no aprendizado de L2 iniciaram com o psicólogo social Robert C. Gardner e seus colaboradores no final da década de 50. Até hoje, considerada a teoria mais influente na área, Gardner descobriu que o sucesso na aprendizagem de línguas não era apenas influenciado pela destreza linguística, mas também pelos motivos ou razões pelas quais os alunos queriam aprender a língua estrangeira (RIBEIRO, 2006). Corroborando com esta ideia, Dörnyei (2001) afirma que apesar das dificuldades ou falta de aptidão, alunos com suficiente motivação podem adquirir proficiência em uma LE; por outro lado, mesmo alunos com habilidades notáveis que não tenham incentivos, não chegarão ao máximo do seu potencial ou atingirão metas em longo prazo (PERINE, 2011).

De forma geral, todos os estudos sobre motivação buscam compreender os pensamentos dos estudantes acerca de si próprios, seu envolvimento em determinadas tarefas e os motivos que os levam a atingir determinados objetivos acadêmicos (FERREIRA; CUSTÓDIO, 2011).

De encontro a esse raciocínio, Lourenço e Paiva (2010) compilaram diversas definições de motivação apresentadas por diferentes teóricos. Os autores apontam que Murray (1986: 20) conceitua a motivação como um fator intrínseco que impulsiona, guia e integra o comportamento humano. Essa perspectiva, que associa a motivação a uma energia interna, encontra respaldo em outros estudiosos. Pfromm (1987: 112), por exemplo, defende que os motivos ativam e estimulam o organismo, direcionando-o para objetivos específicos e mantendo-o em ação. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força intrínseca que emerge do interior do indivíduo e o impulsiona à ação. De forma semelhante, Balancho e Coelho (1996: 17) afirmam que a motivação abrange tudo o que desperta, direciona e condiciona o comportamento. Essas perspectivas destacam a relevância da motivação como elemento fundamental para compreender o comportamento humano e sua relação com a busca e a realização de metas e objetivos.

O próprio Gardner (1985) define motivação para aprender uma L2 como o **esforço** que a pessoa emprega na aprendizagem, seja por conta de um desejo ou da satisfação que o indivíduo sente em realizar tal tarefa (RIBEIRO, 2006, grifo nosso). Brown (1997), por sua vez, defende que a motivação é uma das mais importantes dentre as variáveis afetivas, pois ela é a chave para a aprendizagem. Para o autor, de uma maneira geral, motivação é como um **impulso**, uma **emoção** ou um **desejo** interno que direciona uma pessoa para uma determinada ação e, portanto, se percebemos um objetivo, e este objetivo é suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo (CITOLLIN, 2003, grifos nossos).

Leffa (2020), grande nome no estudo de LA no Brasil e aprendiz autônomo de inglês, atribui seu sucesso como aprendiz de LI ao **desejo** – para ele, o primeiro estágio da motivação. De acordo com o referido autor, em texto intitulado “A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender” o segredo para ter se tornado um aprendiz bem-sucedido de LI deve-se ao fato de que “mais e mais, acredito que é a lição do desejo: eu tinha um desejo imenso de aprender línguas e comecei pelo inglês” (LEFFA, 2020, p. 202). Portanto, para Leffa, o desejo de aprender inglês foi o fator que mais contribuiu para sua aprendizagem, o que nos leva a compreender que a motivação se trata de um estágio subsequente ao desejo.

Schütz (2003), por sua vez, defende que aprender línguas é um processo ativo. Logo, a motivação para o autor pode ser entendida como essa **força interior propulsora** que é um elemento-chave para a aprendizagem do aluno. Balancho e Coelho (1996), entretanto, compreendem a motivação como um **processo** e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (*apud* VARELA; MORAES, 2005, grifo nosso).

Em contrapartida, um conceito que também é de importância essencial para esse trabalho, a desmotivação para aprender LI, pode ser observada por fatores como não identificação (ou até desprezo) pelo idioma, por um ambiente escolar focado apenas no ensino formal da língua – sem representantes fidedignos do idioma e de sua cultura, informações estereotipadas, docentes com baixa proficiência, repetição mecânica, cobrança através de avaliações que não avaliam realmente, etc. (LIMA, 2010, p.119)

Dados os conceitos acima, os estudos de motivação e desmotivação se mostraram relevantes para essa investigação na medida em que, independentemente de ser considerado impulso, força interior ou processo, há uma unanimidade que compreende que a motivação do aluno é decisiva no processo ensino/aprendizagem. Além disso, o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica (LOURENÇO; PAIVA, 2010). Por isso, buscamos associar a teoria de motivação com o contexto de vida de um grupo social específico (estudantes de escolas públicas de zona rural) e entender como a motivação e a desmotivação se manifestam em relação à aprendizagem de língua inglesa deste grupo.

2.2.1 Fatores que influenciam na manutenção da (des)motivação

Em meados da década de 1990, uma nova geração de pesquisadores (DORNYEI 1994a, 1994b; GARDNER & TREMBLAY, 1994; OXFORD, 1994; OXFORD e SHEARIN, 1994; CLÉMENT *et al.*, 1994; TREMBLAY e GARDNER, 1995) se empenharam em expandir a teoria gardneriana, na medida em que consideravam também fatores situacionais ou perspectivas mais próximas da vida dos alunos. Elementos como sala de aula e professor ainda não haviam sido levados em consideração em pesquisas da área.

Segundo esses autores, há relações relevantes entre contextos sociais e a orientação dos alunos para aprender uma nova língua (RIBEIRO, 2006):

De acordo com essa nova perspectiva, o ambiente de sala de aula, bem como os fatores contextuais que permeavam esses ambientes, passaram a ser vistos como tendo influência motivacional muito mais forte do que havia sido proposto anteriormente para influenciar o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem.

(RIBEIRO, 2006, p. 31)

Lourenço e Paiva (2010) destacam a importância do papel do professor nesse processo. Para tanto, os autores trazem apontamentos de Martini e Boruchovitch (2004) que revelam uma série de comportamentos dos educadores que se relacionam frequentemente à promoção da motivação e do bom desempenho acadêmico dos alunos, sendo eles:

- i. a oferta de apoio, incentivo e orientação aos alunos;
- ii. a implementação de ações educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio da tarefa em ambiente de cooperação;
- iii. a preparação de atividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade, agradáveis e desafiantes para os alunos;
- iv. a promoção de avaliações que também fomentem oportunidades de participação, aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos; e
- v. a utilização de *feedbacks* positivos acerca da competência e a auto eficácia dos alunos nas atividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem.

Apesar de ter uma grande parcela de responsabilidade na manutenção da motivação dos alunos, não cabe somente ao professor esta tarefa. Segundo Ribeiro (2006), as pesquisas realizadas por Dörnyei (1990) já consideravam o efeito do contexto em sala de aula na motivação, destacando três tipos de componentes relevantes para a aprendizagem e a motivação do estudante:

- i. Componentes motivacionais específicos do curso (relevância dos materiais, interesse pelas tarefas, conveniência do método de ensinar do professor);

- ii. Componentes relativos ao professor (personalidade, estilo e prática pedagógica);
- iii. Componentes relativos ao grupo (natureza coesiva, direcionamento de metas de aprendizagem e normas do grupo).

Observados todos estes aspectos que influenciam na manutenção da motivação, nos voltemos agora para a realidade da escola pública – em especial, para escola pública da zona rural. Além da influência dos professores e da sala de aula, nos atentamos também para o domínio do contexto social na motivação. Não é difícil imaginar que o ambiente de escola pública pode atuar como agente desmotivador para aprendizagem de línguas. Schütz (2003) elenca esses fatores desmotivadores:

[...] salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, repetição oral mecânica etc. Esses fatores desmotivadores podem ser observados na rede de escolas de ensino médio, onde o ensino de inglês ficou encajado no método de tradução e gramática do início do século, [...] a escola pública não mostra resultados imediatos motivadores nem permite que o aluno alcance a proficiência desejada, gerando inevitavelmente uma certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação. (SCHÜTZ, 2003, p. 4)

Diante de todas essas condições supracitadas, o autor chama a atenção dos professores para a importância de não desmotivar os alunos. Segundo ele, se não pudermos despertar [nos alunos] a motivação natural para o aprendizado de línguas, subjacente em todos, pelo menos cuidemos para não destruir e sim preservá-la, para quando encontrarem a oportunidade certa (SCHÜTZ, 2003), uma vez que a ausência de motivação, ou desmotivação, representa a queda de investimento pessoal nas tarefas de aprendizagem (BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004 *apud* VARELA; MORAES, 2005).

Portanto, entendemos a necessidade de perceber de onde vem a motivação dos alunos de zona rural, não somente para evitar desmotivá-los, mas principalmente para estimulá-los de forma adequada e, no tocante aos estudantes já desmotivados, perceber as formas corretas de provocar a mudança desse quadro.

2.2.2 Motivação X Orientação

Em seu texto, Schütz (2013) aborda a temática da motivação,

identificando e caracterizando duas categorias distintas desse constructo, nomeadamente, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Esses conceitos sugerem que a motivação pode ser ativada por fatores internos e externos – também chamada de motivação intrínseca e extrínseca. Mencionados nos trabalhos de diversos autores (DECI E RYAN, 1985; BUROCHOVITCH; BZUNECK, 2004; ENGELMANN, 2010; *et al.*), esses conceitos foram cunhados por Deci e Ryan (1985) e, de acordo com eles:

[...] a **motivação intrínseca** está ligada ao desejo de aprender, a vontade de se engajar numa atividade pelo prazer e satisfação pessoal em realizá-la. Já a **motivação extrínseca** está associada a fatores externos ao indivíduo e associadas a um fim específico, tais como pressão social ou desejo de conseguir um emprego. Neste tipo de motivação a recompensa é externa à atividade, ao passo que, na motivação intrínseca a própria atividade em si é a recompensa, é valorosa. (PERINE, 2011, p. 197, grifos nossos).

Portanto, se por um lado motivação intrínseca direciona um indivíduo a se envolver em determinada atividade com base no prazer, satisfação pessoal e no desejo inato de aprendizado, por outro lado a motivação extrínseca se fundamenta em estímulos ou fatores externos, como pressões sociais, recompensas materiais ou obrigações, que influenciam a participação em uma dada atividade.

Nesse sentido, Schütz (2013) considera que para que o grau de motivação do aprendiz seja alto, devemos propiciar uma abordagem de ensino voltada para os interesses dos mesmos. Por outro lado, se o ambiente carecer de elementos da cultura estrangeira, apresentar salas de aula com número excessivo de alunos, um professor de proficiência limitada, além de atividades ditadas por um plano didático predeterminado em vez de centradas na pessoa e nos interesses do aprendiz (no nosso caso, um modelo de ensino pensado em zona urbana), há grandes possibilidade de que o grau de motivação seja baixo.

De forma semelhante aos termos apresentados por Deci e Ryan (1985), anteriormente, Gardner e Lambert (1972) incorporaram em seus estudos duas modalidades de motivação: motivação instrumental e motivação integrativa. No entanto, Flavius (2018) ressalta uma consideração crucial relativa à utilização do termo "motivação" quando nos referimos a esses estudos. O pesquisador argumenta que a investigação não se centrou em uma divisão motivacional,

mas sim em uma bifurcação de orientações. Nessa perspectiva, Flavius (2018) justifica que:

compreendo atitude como produto final, num complexo formado por orientação, que gera motivação e, conseqüentemente, atitude. Assim, inicialmente, parto do princípio de que motivação pode gerar atitude positiva, não podendo, portanto, ser elemento intrínseco a ela. Nesse sentido é que um aprendiz pode não ter motivação para aprender uma língua, mas ele pode ter uma orientação integrativa, por exemplo. (ANJOS, 2018, p. 46)

Nesse âmbito, posteriormente, ocorre a modificação desses termos para orientações integrativas e orientações instrumentais. O entendimento delineado por Gardner (1985) caracteriza orientação como uma classe de razões para se aprender uma língua, discriminando, assim, a distinção entre a natureza da motivação e a natureza da orientação. Assim sendo, os dois modos de orientação são, portanto, estabelecidos:

- 1) **Orientação Instrumental** – de acordo com essa orientação, o indivíduo aprende uma LE por questões acadêmicas ou para o trabalho; e
- 2) **Orientação Integrativa** – por causa dessa orientação, o indivíduo intenciona aprender uma LE pelo desejo de se comunicar e se integrar aos falantes de outra comunidade.

Anjos (2021) enfatiza adicionalmente a correlação existente entre as orientações instrumental e integrativa e as motivações intrínseca e extrínseca. Conforme a análise do autor, é de suma importância a apreensão da forma pela qual essas modalidades se interligam no processo de aprendizado linguístico. Uma vez que se torna a motivação intrínseca está ligada à orientação integrativa, enquanto a motivação extrínseca se relaciona à orientação instrumental. Tal relação se materializa considerando que quando os aprendizes anseiam por se comunicar com indivíduos de determinadas comunidades linguísticas (Orientação Integrativa), tal propósito engendra a motivação intrínseca, enquanto o aprendizado de uma língua visando a obtenção de vantagens pragmáticas e utilitárias, como a busca por notas elevadas, aprovação em exames de ingresso, perspectivas de empregabilidade e remuneração substancial, origina a motivação extrínseca.

Delineados os conceitos acima, a seção subsequente foi reservada à análise de dois temas que se afiguram de grande relevância para esta pesquisa: a experiência e a atitude.

2.3 Experiências e Atitude

A motivação e a desmotivação são elementos centrais em nossa pesquisa, porém, é importante ressaltar que elas não ocorrem isoladamente, mas estão interligadas a outros fatores que estabelecem uma relação de causa e efeito. Compreender essa relação é essencial para uma compreensão mais ampla do envolvimento dos alunos no estudo de uma língua estrangeira. Nesse sentido, consideramos necessário realizar um estudo teórico que aborde a experiência e a atitude dos alunos.

Inicialmente, concentramos nossa análise no elemento da experiência, reconhecendo que as vivências prévias dos alunos em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras têm um impacto significativo em sua motivação e engajamento. Explorar a dimensão da experiência nos permite compreender como as vivências passadas moldam as percepções dos alunos e influenciam sua disposição para se envolverem de maneira significativa com o ensino dessa língua estrangeira. No entanto, além da experiência, a atitude dos alunos em relação ao ensino de língua inglesa também desempenha um papel crucial na percepção de sua (des)motivação, uma vez que, atitude positiva pode ser indício de motivação, estimulando o desejo de aprender e explorar a língua inglesa, enquanto uma atitude negativa pode gerar desinteresse e resistência.

Ao considerar a relação entre experiência, (des)motivação e atitude, visamos aprofundar nossa compreensão dos fatores que influenciam o envolvimento dos alunos no ensino de LI. Por meio de uma análise das experiências individuais e das atitudes dos alunos, buscamos identificar padrões e elementos comuns que possam impactar positiva ou negativamente seu engajamento no processo de aprendizagem.

2.3.1 Experiência como fator de (des)motivação

Para Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, experiência está relacionada à própria vivência do educando e seus reflexos no processo de aprendizagem (ADAID; MENDONÇA, 2018, p.144). Portanto, “há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (DEWEY, 1971, p.13).

É sabido que cada aluno, constituído por seu meio social, cultura e valores, vive o seu processo de aprendizagem de maneira particular,

compreendendo o que lhe é ensinado com base nas experiências que teve ao longo da vida (MENDONÇA; ADAID, 2018).

O ambiente escolar, tal qual existe hoje nas escolas rurais, oferece uma grande variedade de experiências aos seus alunos, a questão a ser observada não é a falta de experiências ofertadas, mas o caráter dessas. “A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, do tipo errado” (DEWEY, 1971, p.15). Segundo o filósofo:

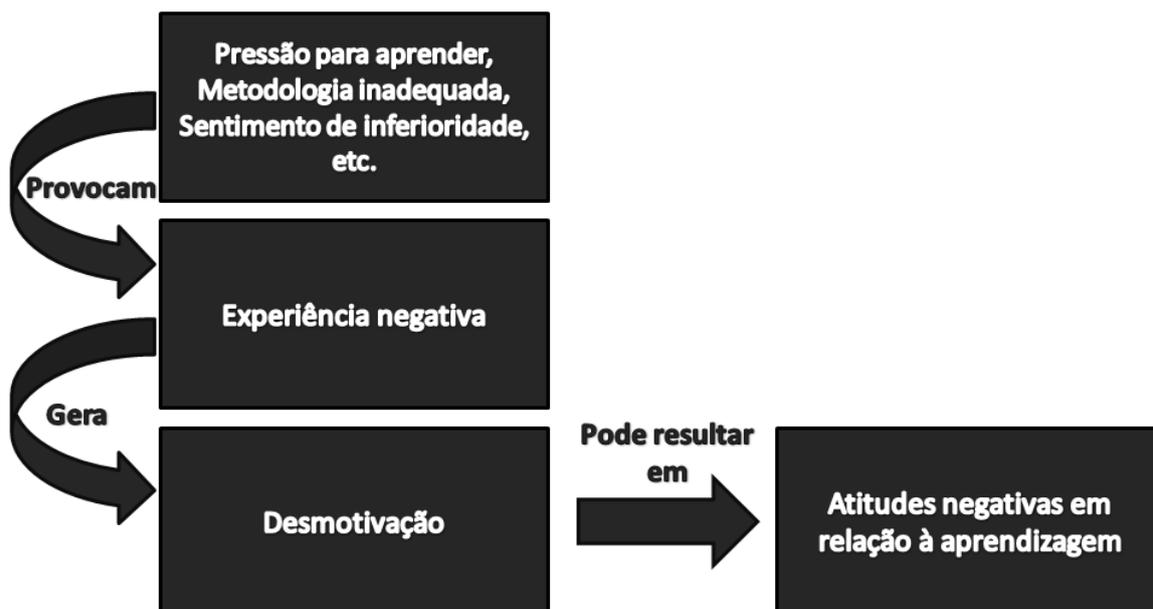
Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. (p.14) [...] Por outro lado, as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. (DEWEY, *adib*)

Por conseguinte, a qualidade da experiência oferecida ao aluno pode ter profundas consequências no seu processo de aprendizagem e motivação. Segundo Dewey (1971), esta qualidade de experiência pode ser medida de acordo com dois aspectos: o primeiro, é se a experiência vivenciada pelo aluno em sala é agradável ou desagradável, enquanto o segundo, é a influência dessa experiência sobre as experiências posteriores.

Para Dewey (1971), o primeiro aspecto é facilmente verificável, o desafio do educador está no segundo. Quando não há conexão entre o que é ensinado em sala de aula e as experiências anteriores dos aprendizes, as informações se tornam isoladas e sem sentido (MENDONÇA; ADAID, 2018). Logo, é de responsabilidade do educador conhecer seus discentes para aproximar a matéria ministrada dos conhecimentos que os já têm, tornando o processo de aprendizagem mais fácil para que as experiências em sala não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas que também o enriqueçam e o armem para novas experiências futuras.

Assim, se negligenciarmos as questões relativas à experiência dos estudantes em sala, podemos esperar que eles estejam desmotivados e, portanto, tenham atitudes negativas em relação ao aprendizado. Essa relação pode ser observada na figura 2 a seguir:

Figura 2: Experiência Negativa → Desmotivação



Fonte: O autor

Observando a Figura 2, fica evidente a relação de causa e efeito entre os fatores mencionados e as suas consequências na experiência de aprendizagem. Fatores como a pressão excessiva sobre os alunos para aprender, seja por expectativas externas ou internas, cria um ambiente de tensão e ansiedade que pode afetar a qualidade da experiência de aprendizagem. Além disso, o uso de métodos inadequados que não consideram as necessidades e características individuais dos alunos resultará em experiências negativas que tornam o aprendizado menos interessante e menos eficaz. Essa experiência negativa tem muito a ver com a baixa motivação dos alunos. Os alunos desanimam quando enfrentam constantes desafios e perdem a motivação para continuar investindo nos estudos. A falta de estímulo e resultados satisfatórios podem minar a confiança e a vontade de aprender, levando a uma espiral descendente de desmotivação. Esta relação culmina em atitudes negativas.

2.3.2 Atitude como fator de (des)motivação

Para entendermos melhor a relação entre atitude e motivação julgamos pertinente adotar, nessa investigação o conceito de atitude da Psicologia Social. Gardner (1985) caracteriza atitude como uma reação avaliativa em relação a um referente. Anjos (2018), no que lhe concerne, entende atitude

como “expressão positiva ou negativa em relação à língua que pode favorecer ou refletir dificuldade na aprendizagem” (p. 33). Ainda sobre a perspectiva da psicologia, Allport (1954) define atitude como:

Estado de prontidão neural e mental, estruturado por **experiências**, desempenhando uma influência dinâmica sob as respostas do indivíduo aos objetos e situações com as quais ele está relacionado (ALLPORT, 1954 *apud.* ANJOS, 2018, p.34, grifo nosso)

Para Bohner e Wänke (2002), é importante que se perceba a atitude dos alunos em sala, pois esta influência no processamento de informações, nas interações no meio social e no comportamento das pessoas em determinada situação. Corroborando com esta ideia, Anjos (2018), afirma que a depender da natureza das atitudes é possível diagnosticar fatores anteriores que deram origem a elas, chegando assim ao nível de (des)motivação do aluno. Esta análise se configura como um importante artifício para desvendar problemas de aprendizagem.

Em sua tese de doutoramento, Anjos (2018) constatou a existência, entre estudantes de bacharelado da UFRB, de três tipos de atitudes em relação à LI:

- i) **Atitudes Positivas**, geradas por motivação;
- ii) **Atitudes Negativas**, geradas por desmotivação; e
- iii) **Atitudes de supervalorização**, ancoradas no enaltecimento das culturas hegemônicas dos EUA e Inglaterra, que pode convergir para a desvalorização da língua e da cultura local.

O primeiro tipo, uma atitude positiva, reflete um interesse e entusiasmo genuínos pela língua inglesa e podem aumentar seu comprometimento e entusiasmo pelo aprendizado. Por outro lado, o segundo tipo de atitude negativa está associado à baixa motivação dos alunos. Tais atitudes surgem quando os alunos ficam desanimados, apáticos ou desmotivados para aprender inglês. Fatores como dificuldades de compreensão, métodos inadequados e falta de referência a línguas e culturas estrangeiras podem contribuir para essa falta de motivação. Um terceiro tipo, a atitude de supervalorização, revela um ponto de vista único. Essas atitudes são baseadas no exagero das culturas hegemônicas, o que pode levar ao desrespeito às línguas e culturas locais. Os alunos que adotam essa atitude podem ser

tendenciosos, considerando apenas os aspectos positivos dessas culturas dominantes e subestimando a importância de sua própria língua e cultura.

Essas observações destacam a diversidade de atitudes que podem existir em relação à aprendizagem de LI. Compreender essas diferentes posições nos ajudará a desenvolver estratégias educacionais apropriadas que possam promover atitudes positivas, lidar com a desmotivação e promover uma consciência equilibrada e respeitosa tanto da língua inglesa quanto da língua e cultura locais. Além disso, é importante abordar criticamente as influências culturais predominantes para evitar a reprodução de estereótipos e subestimar diferentes identidades linguísticas e culturais.

Então, no tocante à sala de aula de LI, uma atitude positiva em relação ao aprendizado da língua inglesa sugere que o indivíduo está motivado a se engajar nessa atividade. Ou seja, quando uma pessoa apresenta uma atitude positiva em relação à língua inglesa, isso pode refletir um conjunto de fatores motivacionais. Por exemplo, esses alunos entendem o valor e a relevância de adquirir proficiência nesse idioma e, por isso, são motivados a se dedicar ao seu aprendizado. Além disso, a pessoa pode reconhecer as vantagens de ser bilíngue, como uma perspectiva de futuro melhor.

Uma atitude positiva também pode estar relacionada à crença na própria capacidade de aprender e dominar o inglês. A confiança na própria habilidade de realizar tarefas e atingir metas desempenha um papel fundamental na motivação. Quando alguém acredita que é capaz de aprender uma nova língua, é mais provável que se sinta motivado a investir tempo e esforço no processo de aprendizagem.

Por outro lado, atitudes negativas em relação à língua inglesa podem indicar falta de motivação. Essas atitudes podem ser influenciadas por diversos fatores, como experiências negativas anteriores, falta de interesse pessoal, percepção de dificuldade excessiva ou falta de apoio e incentivo adequados.

Ribeiro (2006) reforça que os pesquisadores do campo de LA acreditam que as atitudes dos alunos em relação à língua, comunidade e cultura dos falantes nativos podem ter reflexos em sua disposição para aprender a LI.

É importante ressaltar que as atitudes em relação à língua inglesa e a motivação para aprendê-la podem ser influenciadas por diferentes contextos e circunstâncias individuais. Cada pessoa pode ter suas próprias razões e

motivações específicas para se engajar ou não no aprendizado do inglês. Portanto, compreender e abordar as atitudes e motivações individuais de cada aluno é essencial para promover um ambiente de aprendizado positivo e eficaz.

Com o término deste capítulo, concluímos a etapa teórica da dissertação, na qual exploramos as diversas perspectivas e conceitos relacionados à zona rural, estereótipos, (des)motivação, atitudes, experiências. No próximo capítulo, como citado anteriormente, adentraremos nos métodos empregados nesta pesquisa, onde será apresentado o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados escolhidos para realizar a investigação. Além disso, forneceremos informações acerca do locus da pesquisa e dos sujeitos colaboradores envolvidos. Essa seção se revela fundamental para o rigor científico deste estudo e para a compreensão dos resultados a serem apresentados posteriormente.

CAPÍTULO 3 – CAMINHO METODOLÓGICO

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

(MINAYO, M.C. 2001, p.17)

De extrema relevância para a pesquisa, a metodologia é o alicerce para o desenvolvimento do estudo. Neste capítulo, além de apresentarmos a forma como a pesquisa foi construída - a abordagem metodológica, os instrumentos utilizados para geração de dados e os procedimentos adotados para obter os dados e chegar às conclusões finais, ainda possibilitamos que o leitor compreenda como o estudo foi realizado, tornando a pesquisa mais transparente e confiável, além de permitir que outros pesquisadores possam replicá-lo, para validar ou refutar seus resultados.

Maria Cecília Minayo (2001) definiu muito bem o que representa a metodologia para a pesquisa científica. De acordo com a autora:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (LÊNIN, 1965, p. 148 *apud* MINAYO, 2001, p.16).

Desta maneira, o presente capítulo tem como objetivo relatar a estrutura desta pesquisa, detalhando as abordagens qualitativas e etnográficas que orientaram o estudo, justificando a escolha dos sujeitos da pesquisa e do local de estudo e listando as ferramentas de geração de dados consideradas adequadas para os propósitos deste estudo. Além disso, destacamos os critérios utilizados para interpretar os dados gerados.

3.1 Geração de dados

Os dados são informações ou observações coletadas durante uma investigação e fornecem a base para a análise e interpretação dos resultados. Eles são essenciais para responder as perguntas de pesquisa, testar hipóteses e validar teorias, desempenhando um papel fundamental na pesquisa científica.

Como estou inserido em uma quantidade razoável de turmas e com um grande número de alunos matriculados, não havia possibilidade de realizar a investigação com todos os estudantes. Assim, esse estudo foi direcionado a

uma amostra de 10 alunos regularmente matriculados no ensino médio. A definição dos sujeitos colaboradores da pesquisa foi realizada levando-se em conta critérios como: pertencer a rede estadual de ensino; estar matriculados em unidades situadas em zonas rurais; estar disposto a colaborar voluntariamente com essa pesquisa; pertencer a localidades rurais mais distantes da zona urbana; um voluntário como representante de cada turma; pertencer a regiões distintas para termos uma visão mais abrangente do fenômeno estudado.

Acreditamos que esses critérios resultaram em uma seleção que privilegiou estudantes que realmente queriam participar do estudo, provenientes das localidades mais afastadas da sede do distrito e inseridos em diversos contextos que, portanto, tiveram muito a acrescentar sobre seu espaço de vivência, de formação e sua perspectiva em relação ao aprendizado de inglês.

Uma vez que a preocupação central da pesquisa é a observação de aspectos relacionados à cultura e ao comportamento da comunidade de alunos de zona rural em relação à motivação para a aprendizagem de inglês, julgamos adequado a atribuição de um caráter etnográfico, entendendo que a pesquisa de cunho etnográfico é caracterizada pelo foco cultura e a sociedade que engloba, para os que estudam educação, o processo educativo (ANDRÉ, 2012). Além disso, para analisar e descrever tal comportamento, a partir do relato dos próprios alunos, lançamos mão de três técnicas qualitativas de pesquisa para geração de dados, tendo em vista que a pesquisa qualitativa objetiva a compreensão e descrição de fenômenos sociais, podendo, assim, ser feita por meio da análise das experiências de indivíduos e de grupos (ANGROSINO, 2009). Ademais:

A pesquisa qualitativa tem preocupação por revelar as convicções subjetivas e levantar a compreensão dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Assim sendo, envolve aspectos como o significado que as pessoas dão às coisas, a observação e descrição de pessoas, situações e acontecimentos [...] ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. É também, mais participativa e, portanto, os participantes da pesquisa interagem com o pesquisador (PERINE, 2011, p. 199).

O primeiro instrumento para geração de dados utilizada nessa pesquisa foi um questionário, disponível no APÊNDICE A. Segundo Gil (2008), este

método de pesquisa é utilizado com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesse. Nesta etapa da pesquisa, os alunos responderam questões a respeito da localidade onde moram e questões relativas à sua condição social. O objetivo do uso do questionário foi fazer um levantamento social dos participantes, para delinear um perfil social dos alunos de zona rural.

O segundo instrumento de geração de dados foi uma entrevista semiaberta que durou 30 – 45 minutos e foi registrada em áudio e posteriormente transcrita para análise (APÊNDICE E³). Esta pesquisa foi conduzida pelo pesquisador dentro do respectivo ambiente escolar do aluno participante. Acreditamos que com os dados gerados foi possível perceber diversos aspectos da vida social dos sujeitos da pesquisa. Além de ser eficiente para levantamento de dados acerca do comportamento humano, este tipo de registro torna possível a classificação e quantificação e, por fim, a análise dos dados (GIL, 2008).

Para entrevista, convidamos os alunos voluntários para um bate-papo em tom informal. A entrevista informal foi pensada para criar uma atmosfera relaxada de bate-papo, para que os entrevistados não se sentissem ansiosos ao responder às perguntas, além de ser uma boa ferramenta para obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade e de visão de mundo do entrevistado (GIL, 2008). Durante esse momento, os sujeitos participantes foram perguntados: sobre a escola; a disciplina de inglês; sua motivação para aprender ou não uma língua estrangeira; como eles podem aplicar estes conhecimentos ou não no dia a dia e outras questões relativas ao objeto de pesquisa. Apesar de termos um roteiro planejado para a condução da pesquisa (disponível no APÊNDICE B), não nos limitamos a este, fato que nos permitiu discutir outras questões que surgiram espontaneamente no decorrer da conversa e que se mostraram relevantes para esse estudo.

Por fim, a terceira e última ferramenta para levantamento de dados foi a construção individual de uma narrativa, onde os alunos foram convidados a relatar suas trajetórias de aprendizado de inglês, desde o primeiro contato com

³ É válido apontar que, no apêndice D, antes da transcrição da entrevista dos alunos, estão localizadas as convenções adotadas para a respectiva transcrição.

a língua até os contextos de utilização dela. Para facilitar a elaboração deste texto, foram entregues aos alunos algumas questões norteadoras (APÊNDICE C) que os auxiliaram durante sua produção, ainda que a resposta completa ou parcial dessas perguntas não seja obrigatória. A solicitação dessa atividade aconteceu logo após a entrevista e foi estabelecido o prazo de uma semana para fazer a entrega do texto ao pesquisador.

A proposta da narrativa foi pensada por ser um valioso recurso para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e tem se provado de grande valia para detectar a eficiência ou não dos métodos e abordagens utilizados em sala, uma vez que por meio delas o professor pode ter conhecimento da perspectiva individual do aluno, se o trabalho está ou não surtindo efeito (LIMA, 2009).

A partir da fala dos alunos e da análise dos dados levantados, observamos com o auxílio do suporte teórico e estudo bibliográfico sobre motivação e desmotivação, experiência, atitude e identidade, apontamentos reveladores de como esses alunos se veem enquanto aprendizes de inglês no seu contexto de vida, além de perceber quais fatores determinam tal percepção e qual a influência das experiências dos alunos para a importância que eles atribuem ao aprendizado da língua inglesa.

3.2 Locus de pesquisa

A inclusão do investigador no local em que a pesquisa será realizada é de extrema relevância, pois possibilitará a comunicação direta com os sujeitos colaboradores da pesquisa, além da identificação do ambiente em que serão realizadas as ações. De acordo com os escritos de Triviños (1987):

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto do qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (TRIVIAÑOS, 1987, p.122).

Dito isso, a pesquisa foi desenvolvida nos municípios de Vitória da Conquista e Anagé - localizados na Região Sudoeste do Estado da Bahia,

idades em que esse pesquisador trabalha e reside (VCA), e por esta razão, pretende, através dessa pesquisa, colaborar com a melhoria na educação. Para tanto, foram selecionadas duas escolas públicas estaduais que atendem alunos do Ensino Médio, localizadas em zonas rurais, levado em consideração que ambas estão situadas em distritos afastados dos centros urbanos e atendem não apenas suas respectivas localidades, mas a população dos povoados/quilombos/roças vizinhos.

A primeira escola escolhida para pesquisa está situada em Lindo Horizonte, um povoado pertencente ao município de Anage que possui, segundo dados de 2016, cerca de 1500 habitantes. O distrito fica colalizado a cerca de 95 km da sede (via Vitória da Conquista). O povoado foi fundado em por Joaquim Teotônio de Souza, que chegou ao local com a intenção de se estabelecer e ofereceu terrenos para suas fazendas aos interessados em permanecer na região. Com o passar dos anos, algumas pessoas começaram a ocupar a área com o intuito de estabelecer comércio e ganhar dinheiro para si e suas famílias. Atualmente a economia da localidade é constituída principalmente de pequenos comércios, negócios agrícolas familiares e serviços públicos.

O Colégio Estadual Sisínio Ribeiro Silva (figura 3), doravante CESRS, é a única escola de ensino médio da região e foi nomeada em homenagem a um dos primeiros professores do lugar. Segundo dados oferecidos pela administração da escola, durante o desenvolvimento da pesquisa, a escola conta com uma média de 167 alunos matriculados provenientes de aproximadamente 27 localidades rurais que cercam o distrito, entre elas as regiões quilombolas de Água Doce e Mandacarú. Esses alunos são divididos em seis turmas que compreendem desde o primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio regular e atendem a escola no período da manhã.

Figura 3: Colégio Estadual Sisínio Ribeiro Silva



Fonte: Site do Governo da Bahia⁴

A segunda escola onde a pesquisa aconteceu está situada no em Bate-Pé, distrito de Vitória da Conquista. Segundo dados de 2016, Bate-Pé possui cerca de 3900 habitantes (FERRAZ, ROCHA, OLIVEIRA, AGUIAR; 2016, p. 4) e está localizada a 45 km da sede de acordo com o site oficial da prefeitura do município.

O distrito foi povoado a partir da fundação da escola municipal da região em 1970, iniciativa do professor Eurípedes Peri Rosa, que hoje dá nome ao respectivo colégio. O projeto de implementação da escola foi pensado de modo a oferecer educação para a população local, considerando a distância que os alunos precisariam percorrer para chegar a escola mais próxima, na sede município.

Atualmente, a única escola de ensino médio atuante na região é o Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira (figura 4), doravante CEPLSP, que, por não possuir prédio próprio em Bate Pé, ocupa, no turno da noite, algumas salas da escola municipal citada acima. Trata-se do anexo de uma instituição de ensino cuja sede encontra-se no município de Vitória da Conquista. Segundo informações oferecidas pela secretária responsável pelo

⁴ Disponível em http://www.estadovoluntario.ba.gov.br/projetos/educa_mais_bahia-784. Acesso em 12 de abril de 2023.

anexo da escola, durante o desenvolvimento da pesquisa, a escola conta com 207 alunos matriculados aproximadamente e atende a 21 localidades rurais distintas. Nesta instituição, que funciona apenas no período noturno, além dos anos regulares do ensino médio, existem também as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Tempo Juvenil (TJ), totalizando sete turmas.

Figura 4: Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira



Fonte: Google Maps

3.3 Identificação dos Sujeitos

Como foi estabelecido anteriormente, a pesquisa previu a participação de dez alunos provenientes das escolas selecionadas. Entretanto, por motivos de saúde, uma das alunas colaboradoras ficou impossibilitada de concluir todas as etapas da pesquisa, restando assim um total de 9 amostras para análise - destas, quatro estudam na no CESRS e cinco no CEPLSP.

Para proteger a identidade dos alunos, um sistema alternativo de identificação foi utilizado nos apontamentos da pesquisa, no qual a cada aluno será atribuída uma letra e um número. As letras M e N identificarão os alunos que estudam no turno matutino e noturno, respectivamente. os números 1 - 5 serão atribuídos aos alunos de acordo com as suas séries.

Segue abaixo, na a tabela 2 - a identificação das turmas as quais os sujeitos colaboradores pertencem. Através da análise dos questionários aplicados na primeira fase da pesquisa, foi possível fazer um levantamento geral do perfil dos participantes e achamos pertinente inseri-lo na tabela por

constar algumas características que consideramos relevantes sobre os participantes. Todavia, ressaltamos que estes dados se encontram detalhados no capítulo posterior.

Tabela 2: Identificação das turmas

SIGLA	TURMAS	PERFIL
M1	1º ANO A	Jovem de 15 anos, sexo feminino, natural de São Paulo e situada na localidade há 15 anos.
M2	2º ANO A	Jovem de 17 anos, sexo masculino, natural da localidade, família residente há mais de 44 anos, monitor da disciplina de português, membro atuante da Rede de Juventude em Defesa de Seus Direitos Sociais (REJUDES).
M3	3º ANO A	Jovem de 17 anos, sexo feminino, natural da localidade, família residente há mais de 38 anos.
M4	3º ANO B	Jovem de 17 anos, sexo feminino, natural do quilombo Água Doce, família residente na localidade há mais de 20 anos.
N1	EJA	Jovem de 22 anos, sexo feminino, natural da região, exerce trabalho remunerado em negócio familiar na cidade de Vitória da Conquista e retorna para a zona rural a noite para estudar. Aluna retornou aos estudos após abandonar a escola por alguns anos.
N2	2º ANO A	Jovem de 18 anos, natural da região, sexo masculino, tempo de residência não informado, trabalha meio período.
N3	2º ANO B	Jovem de 16 anos, sexo masculino, natural da região, tempo de residência não informado.
N4	3º ANO A	Jovem de 18 anos, sexo feminino, natural de Vitória da Conquista, situada na localidade há mais de 8 anos.
N5	3º ANO B	Jovem de 18 anos, sexo feminino, natural da localidade, família residente na região há mais de 18 anos

Fonte: O autor

Esses perfis de jovens apresentam uma variedade de características e circunstâncias individuais, refletindo a diversidade da juventude em diferentes contextos. É interessante observar como cada um deles tem experiências únicas que moldam suas trajetórias e perspectivas. O perfis expostos acima revelam que a maioria dos jovens é natural da região onde residem atualmente, o que sugere uma conexão estabelecida com a comunidade. Além disso, a

presença de famílias residentes por períodos significativos indica um vínculo duradouro com a região.

Há jovens envolvidos em atividades sociais e comunitárias, como o monitor da disciplina de Português e membro atuante da REJUDES, demonstrando seu compromisso com a educação e a defesa de direitos sociais. Isso reflete um desejo de fazer a diferença em suas comunidades. Além disso alguns jovens enfrentam desafios e responsabilidades adicionais, como o trabalho remunerado em negócio familiar, o retorno aos estudos após abandonar a escola por alguns anos e a necessidade de conciliar trabalho e estudos em meio período. Essas experiências podem ser fontes de aprendizado e crescimento, bem como demandas extras de tempo e energia.

A falta de informações específicas sobre o tempo de residência e algumas características limita uma análise mais abrangente, mas é possível notar a presença tanto de jovens do sexo masculino quanto feminino nos perfis, o que destaca a participação e contribuição de ambos os gêneros.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados desempenha um papel fundamental na pesquisa por permitir *insights* significativos, ajudando, a partir das informações geradas, na tomada de decisões e na validação das hipóteses levantadas. Através dos instrumentos utilizados, ela nos fornece uma estrutura para interpretar os resultados reduzindo a probabilidade de erros aleatórios e garantindo que as conclusões sejam baseadas em evidências, aumentando a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos.

Neste capítulo, buscamos ouvir, transcrever de forma clara e precisa, fazer o tratamento das falas pertinentes ao assunto estudado, analisar as respostas, falas e narrativas, além de discutir com aporte teórico o resultado encontrado. É preciso ressaltar, no entanto, que nas ciências sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto, pois:

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi-Strauss (1975): "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação" (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 215 *apud* MINAYO, 2001, p.14).

Ainda na visão de Minayio (2001, p.15), "a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação". Contudo, embasados pelos princípios éticos, buscamos garantir a integridade, confiabilidade e validade deste estudo, promovendo a proteção e o bem-estar dos participantes da pesquisa - incluindo consentimento informado, garantia da confidencialidade, privacidade e participação voluntária; integridade científica - assegurando a honestidade na geração e análise dos dados, na apresentação precisa dos resultados e na atribuição adequada de créditos; equidade e justiça - todos os sujeitos colaboradores da pesquisa foram tratados de forma justa, sem discriminação ou estigmatização, garantindo a inclusão de diferentes perspectivas; responsabilidade social - consideramos dos impactos potenciais desse estudo para sociedade e a aplicação dos resultados dessa pesquisa de maneira ética, responsável e confiável.

Desta forma, a ida a campo para geração de dados só ocorreu após a autorização para realização desta pesquisa, concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) sob CAAE nº 59548522.7.0000.0055. Assim, os dados foram gerados ao longo do mês de setembro de 2022 de acordo com a tabela abaixo:

Período de Desenvolvimento das Atividades

PERÍODO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
SEMANA I	Solicitação das assinaturas dos alunos (ou dos responsáveis, em caso de menores de idade) no Termo de Consentimento e Livre Esclarecido;
SEMANA II	Aplicação dos questionários;
SEMANA III	Condução das entrevistas semi-abertas;
SEMANA IV	Solicitação de produção das narrativas e entrega do roteiro para elaboração.

Fonte: O autor

Afim de facilitar a discursão proposta, vamos avaliar as respostas de cada etapa separadamente. Os dados levantados em cada uma dessas etapas encontram-se nas seguintes sub-seções do presente capítulo.

4.1 Dados dos Questionários

Os questionários aplicados (apêndice A) tiveram a intenção de traçar o perfil sócio-demográfico dos alunos colaboradores para conhecermos melhor as suas realidades.

No início do questionário, foram solicitadas aos alunos informações relativas à da situação habitacional e de transporte para as unidades escolares. De acordo com as respostas fornecidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa do CESRS e do CEPLSP, todos possuem casa própria em localidades rurais distintas. Tal fato demonstra que, embora muitos tenham a visão equivocada, a zona rural não é sinônimo de pobreza ou atraso. Ainda que não sejam latifundiários - termo frequentemente associado à concentração de terra, ao poder econômico e à desigualdade social, todos habitam em um minifúndio - uma propriedade de terra pequena, caracterizada pela sua dimensão reduzida. Geralmente, o minifúndio está mais relacionado à agricultura familiar, onde a terra é cultivada por pequenos proprietários, por vezes com recursos limitados. Essas propriedades podem ser usadas para a

subsistência da família ou para a produção de pequenas quantidades de alimentos e produtos agrícolas destinados ao mercado local.

É claro que essa é apenas uma amostra, porém muito significativa se levarmos em conta que:

Na Bahia, de acordo com o IBGE (2010), o déficit total de unidades habitacionais está em torno de 510.577, das quais 141.000 na Região Metropolitana de Salvador. A pressão exercida por esse déficit é responsável pelo encarecimento do preço do solo urbanizado, fazendo com que a população pobre e os agentes públicos (responsáveis por suprir esse déficit) disputem o mesmo espaço com agentes do mercado imobiliário (BALTRUSIS; MOURAD, 2014, p1).

O fato de terem residência própria nos leva a outra questão relacionada ao tempo em que as famílias dos sujeitos colaboradores da pesquisa residem nas respectivas localidades. De acordo os dados gerados, as respostas variaram em entre “mais de 19 anos” (M4) e “mais de 44 anos” (M2); com exceção de uma família que se mudou de São Paulo para a região há 13 anos precisamente (M1). Porém, se formos levar em consideração a média total das respostas dos questionários, as famílias residem há mais de 23 anos. Tempo bastante significativo, pois é maior do que a média de idade dos alunos, o que nos leva à hipótese de que os mesmos nasceram ou sempre viveram na localidade.

Os sujeitos colaboradores do CESRS relataram distâncias entre as residências e a escola variam entre 7km e 18 km. Esse trajeto é percorrido por meio de ônibus/transporte locado pela prefeitura através de colaboração com o governo do Estado e podem demorar até 1 hora para chegar até a escola, dependendo das condições do transporte e das estradas.

Em relação aos sujeitos colaboradores do CEPLSP, a maioria das residências fica a uma distância de até 10 km da escola, com exceção de duas (N1 e N5) que moram entre 11 e 30 km da escola. Para percorrer este caminho, todos apontaram que utilizam ônibus fornecido pelo estado em parceria com o município, com exceção de N5 que, além de pegar o ônibus, precisa percorrer uma distância a pé/de bicicleta para chegar ao ponto.

Embora haja o empecilho da distância para ter acesso à educação, os alunos das localidades rurais não estão à margem do processo educacional. Eles estão com a idade/série regular e frequentam regulamente as aulas, mesmo os que estudam no noturno e os que trabalham no diurno.

Em seguida, foram perguntadas informações referentes à conexão com a internet. Podemos observar que, de acordo com as respostas dos questionários, o perfil de todos os alunos, tanto do CESRS quanto do CEPLSP, enquanto usuários da rede de internet é muito semelhante. Os quatro participantes do turno matutino sinalizaram possuir celular e acesso à internet – tanto em casa, quanto na escola. Por outro lado, quatro alunos da noite sinalizaram ter acesso apenas em casa, com exceção de N2 que afirma ter conexão em mais de um local. Nenhum dos nove alunos sinalizou ter acesso a microcomputador. Todos acessam a internet diariamente, mas o tempo de acesso diário oscila entre menos de 3h (N5), de 3h a 5h (M1, M4, N1 e N2), e mais de 5h (M2, M3, N3 e N4). Oito colaboradores também indicaram a internet como principal fonte de informação (com exceção de N5, que apontou a televisão como principal fonte de informação) e, apesar disso, declaram não ter conhecimento algum de informática ou, no caso de alguns, apenas conhecimento em nível de usuário da rede.

Por último, a maioria dos alunos declara não ter trabalho remunerado, salvo M2 que atua como monitor do programa Mais Estudo da Rede Estadual da Bahia, N2 que trabalha meio período na região e N1 que declara trabalhar em negócio familiar. Além disso, de forma geral, também não participam de nenhuma atividade cultural relacionada a esporte/arte/cultura, à exceção de M2 que participa do movimento social REJUDES (Rede de Juventude em Defesa de Seus Direitos Sociais) que atua na região, tanto N2 quanto N3 declaram estar envolvidos com jogos de futebol da região e N1 declara estar envolvida em atividades religiosas.

A aplicação do questionário objetivou entender o perfil sócio-demográfico dos sujeitos da pesquisa. A análise desses dados foi importante para constatar que, apesar de estarem inseridos em zonas rurais diferentes e estudarem em turnos diferentes, os discentes apresentam em suas respostas questões semelhantes, especialmente relacionadas ao transporte e ao acesso as respectivas escolas. Além disso, também foi possível verificar que as famílias de todos os alunos já vivem em suas respectivas regiões há um tempo considerável e, apesar dos alunos do CESRS possuírem acesso à internet dentro do ambiente escolar, enquanto os alunos do CEPLSP não terem o mesmo acesso, não houve grandes disparidades em relação ao tempo de

acesso entre os alunos das duas instituições.

4.2. Dados da Entrevista

A entrevista buscou revelar a percepção dos participantes sobre as aulas de inglês e sobre a desmotivação para a aprendizagem. Nas perguntas selecionadas para entrevista, foram abordadas questões relativas ao processo de estudo de inglês escolhido pelos alunos, das suas relações com o professor da disciplina e da importância atribuída pelos alunos à aprendizagem de inglês. Analisaremos excertos da entrevista divididos em subcategorias, porém a transcrição pode ser lida integralmente no APÊNDICE E.

Conforme abordado no contexto teórico anteriormente apresentado, uma variedade de elementos exerce influência sobre a motivação e a desmotivação dos estudantes no processo de aprendizagem da língua inglesa. No decorrer desta investigação, pudemos identificar alguns desses elementos, uma vez que as manifestações dos estudantes evidenciam insatisfação em relação à insuficiente carga horária destinada às aulas de inglês, dificuldades em lidar com a pressão associada ao desempenho (particularmente relacionada às notas obtidas) e a adoção de métodos pedagógicos inadequados. Apresentamos e examinamos os relatos dos estudantes acerca de cada um desses fatores. Entretanto, é importante ressaltar que tais situações provavelmente ocorrem em diversas escolas públicas no estado da Bahia. No que se refere especificamente à área rural, nossa pesquisa revelou a presença de uma marcante atitude de inferioridade e a dificuldade enfrentada devido a fatores logísticos para o acesso ao conhecimento.

Por outro lado, evidências adicionais puderam ser identificadas quanto aos elementos que geram a motivação dos estudantes em relação à aprendizagem do idioma inglês: a percepção de avanço no domínio do conteúdo e o resgate de memórias afetivas associadas a experiências pregressas dos alunos com a língua, anteriores ao ingresso formal no ambiente escolar.

No início da entrevista, os alunos foram perguntados se eram motivados a frequentar a escola, o que os motivava e quais as características de um aluno motivado. De maneira geral, os estudantes do período matutino afirmaram ser motivados e ao explicar essa motivação responderam:

Trecho 1

P: [...] Vocês falam que são motivados, mas o que é ser um aluno motivado?
 M2: Alguém que queria... ter algo além da escola [...] uma faculdade... um emprego melhor, acho que minha motivação é essa
 M1: Um aluno motivado para mim é um aluno que pensa mais no seu futuro
 M4: É quem precisa da escola/ tipo, a escola é um degrau para você conseguir as coisas no futuro

Fonte: Entrevista com os alunos

No trecho acima, podemos identificar que, os alunos evidenciam a motivação externa para frequentar a escola, especialmente em relação ao seu futuro. Os alunos expressam o desejo de obter uma educação que lhes permita alcançar objetivos futuros, como ingressar em uma faculdade e obter um emprego melhor, isso reforça a relação entre o desejo dos alunos e a orientação instrumental, conceito previamente abordado no embasamento teórico da pesquisa.. Essa motivação é impulsionada pela compreensão de que a escola é um meio necessário para alcançar esses objetivos, sendo considerada como um degrau para o sucesso futuro.

Resgatando o que foi visto no capítulo de motivação, sabemos que a motivação externa está relacionada à perspectiva de recompensas futuras, como melhores oportunidades educacionais e profissionais. Os alunos reconhecem que a educação é um fator determinante para alcançar suas metas e, portanto, vêem a escola como um “degrau”, como descrito por M4, para alcançar melhores condições de vida.

Respostas semelhantes são dadas pelos alunos do noturno.

Trecho 2

N4: Motivada por mim mesmo porque eu tenho uma filha sabe? Aí eu quero vim terminar meus estudos pra poder ser alguém para ela/
 N1: Eu me sinto motivada porque, além de trabalhar, eu venho de Conquista que não é fácil/ venho pra escola e o que me motiva mais vim à escola é mostrar pra minha filha que realmente ela tem que seguir os estudos dela/ é uma forma de demonstrar que ela não pode parar por qualquer besteira, aí sim eu me sinto motivada sim
 N5: Eu me sinto motivada. Quero ter um futuro melhor pra mim, para meus

pais...crescer/

Fonte: Entrevista com os alunos

O trecho 2 também evidencia a motivação externa dos alunos para frequentar a escola. Neste diálogo em particular, há uma forte ênfase na responsabilidade em relação aos filhos e à família, o que os motiva a concluir seus estudos. As alunas N4 e N1 reconhecem a importância de ser um modelo positivo e desejam fornecer um futuro melhor para suas filhas. Essa motivação externa, baseada na responsabilidade e no amor pela família, as impulsiona, a buscar uma formação melhor.

Por outro lado, N5 menciona a motivação externa de ter um futuro melhor para si mesma e para seus pais. Ela reconhece que uma boa educação pode proporcionar mais oportunidades e crescimento pessoal. A responsabilidade de melhorar as condições de vida para si mesma e para sua família atua como um impulso para sua motivação em ir à escola.

É válido notar que nenhum dos alunos mencionou que se sentir motivados a ir para a escola inspirados pelo desejo de estudar. Embora a motivação externa seja importante para muitos alunos, é fundamental que também cultivem uma motivação interna, baseada no interesse pelo conhecimento. A motivação intrínseca, que surge do prazer de aprender, pode levar a um engajamento mais profundo e a um aprendizado mais duradouro.

Ainda, é importante notar que, diferente dos colegas que estudam à noite, N3 e N2 apresentam indícios claros de desmotivação para ir à escola:

Trecho 3

P: E você N3? Você se considera motivado?

N3: Motivado, motivado não...

P: Por que?

N3: É... Sei lá professor; tem hora que a escola cansa às vezes, sei lá.

P: E você, N2? Você se considera motivado?

N2: Mais ou menos, saio do trabalho tarde, cansado...

P: Aí a escola cansa mais?

N2: É... à noite cansa mais.

Fonte: Entrevista com os alunos

N3 menciona que às vezes a escola cansa, indicando que pode estar

enfrentando um desgaste relacionado ao ambiente escolar. Ele não consegue explicar exatamente o motivo da falta de motivação, mas deixa claro que há momentos em que a escola se torna cansativa. Da mesma forma, N2 menciona cansaço, relacionando-o ao fato de sair do trabalho tarde. Isso sugere que o acúmulo de responsabilidades e o esforço físico exigido pelo trabalho afetam sua disposição e energia para participar das atividades escolares.

Esses relatos sugerem que a causa da desmotivação dos alunos em relação à escola pode estar ligada a fatores externos, devido a outras obrigações e responsabilidades. Deste modo, é possível concluir que o cansaço acumulado e a falta de energia podem dificultar o envolvimento ativo dos alunos nas atividades escolares, diminuindo sua motivação.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre qual a sua motivação para frequentar a escola, os do noturno apresentaram as seguintes respostas:

Trecho 4

N4: Pra mim é só terminar.

N5: Pretendo terminar, estou com as boas notas, graças a Deus e talvez fazer algum curso, alguma faculdade, ainda não sei...

N2: Terminar os estudos, ingressar no mercado de trabalho e ir pra frente mesmo.

N3: Terminar os estudos pra tentar um trabalho melhor do que ficar aí se queimando no sol quente/

Fonte: Entrevista com os alunos

Essas falas ilustram como os alunos entendem que a escola é um caminho para alcançar seus objetivos, seja no âmbito acadêmico ou profissional. Enquanto N4 indica o interesse simplesmente na finalização dos estudos, como uma necessidade pessoal de concluir essa etapa, a fala dos demais participantes demonstra uma motivação relacionada à perspectiva de um futuro mais promissor. Por outro lado, os alunos do colégio matutino afirmam que:

Trecho 5

M1: Eu venho para escola para aprender, mas na maioria das vezes me deixo levar pelas notas por conta de pressão

M4: Eu venho para aprender, mas me preocupo muito com as notas

M2: Porque como.../ em algumas situações acaba que a gente não aprende, não sei se é por conta da pressão ou por estar realmente muito preocupado com as notas a gente esquece que o que a gente veio fazer aqui foi aprender

Fonte: Entrevista com os alunos

No trecho acima, os alunos destacam a pressão relacionada às notas como um fator que de desmotivação para a aprendizagem. À medida em que M1 menciona que, apesar de seu objetivo ser aprender, muitas vezes acaba sendo influenciado pela pressão das notas, M2 e M4 afirmam compartilhar dessa preocupação, sugerindo que a pressão ou a preocupação com as notas pode levar a um esquecimento do propósito principal, que é o de aprender. Essas falas evidenciam como a ênfase excessiva nas notas e a pressão por um desempenho acadêmico considerado bom pode afetar a motivação dos alunos para aprendizagem.

Portanto, apesar do desejo de construir um futuro melhor através da escola, os resultados obtidos nas unidades, apresentados através das notas, se tornam preocupação central dentro do sistema burocrático da aprovação dos alunos. A pressão para aprender pode ser um fator de desmotivação na escola pois pode ter efeitos negativos no bem-estar dos estudantes, levando a ansiedade e estresse.

Essa pressão para aprender pode ter diferentes fontes: a família, o próprio aluno ou o professor. Ao serem perguntados sobre o papel do professor em sua motivação, os alunos do matutino responderam que:

Trecho 6

M2: É... tem aquele professor que realmente baseia a inteligência do aluno nas notas e tem aquele que entende que as vezes a pressão ou algum possível problema acaba encadeando nessa nota baixa. Então eu acho que os professores deviam ter essa visão/ a maioria tem! Mas tem uma minoria que desmotiva e acaba afetando o aluno

M1: Tem professores que desmotivam a gente bastante [...], julgando a gente por nossas notas, falando que a gente não ajuda bastante na sala, falando que a gente não participa nas aulas, quando na verdade a gente pode ter alguns problemas como timidez e tem outros professores que incentivam a gente bastante e ajudam a gente bastante também

M4: É... tem uns que motivam e tem aqueles que já vem com a ideia de que se o aluno não quer, problema dele.../ tipo, já chega julgando...

Fonte: Entrevista com os alunos

Em primeira análise, é possível constatar que, no trecho 6, a questão da preocupação com as notas apresentada no trecho 5, volta a ser fator de desmotivação reforçado por alguns professores segundo a fala dos alunos. De acordo com M1 e M2, essa pressão é alimentada por alguns professores que valorizam as notas em detrimento de outros aspectos importantes, como a participação e o esforço. M4 por sua vez, adiciona que há professores que já chegam com a ideia de que se o aluno não quer aprender, é problema dele, demonstrando uma postura desmotivadora. Essa abordagem desmotivadora pode afetar negativamente o interesse e o engajamento dos alunos, levando-os a associar a escola a uma fonte de estresse e cobranças.

A interação apresentada no trecho 6 destaca a importância do papel do professor na motivação dos alunos. É possível inferir que professores que entendem as dificuldades dos alunos, que os incentivam, que valorizam o esforço e a participação, e que criam um ambiente de apoio e respeito têm um impacto positivo na motivação e no engajamento dos alunos.

Entre os alunos da noite, ao serem questionados sobre o papel do professor em sua motivação, uma aluna fez o seguinte relato:

Trecho 7

N4: uma professora já desmotivou falando assim, jogamos na cara que a gente repetir/ não aqui no ensino médio, lá na sexta série. E ela acertou, repeti. **Ela me desmotivou e eu entrei na cabeça que ela falou que eu ia repetir, que eu não ia passar e eu fiquei tão pra baixo que eu nem me esforcei**, simplesmente repeti. Aí hoje em dia, eu acho que um pouco de empatia, a gente quer conversar uma coisa muito importante com a nossa amiga, não deixa, mas é muito importante mesmo. Mostrar que pode conversar. Uma cara legal, um sorriso motiva, porque ninguém quer chegar na sala um professor está lá, é... ruim, a cara fechada, a gente pergunta leva uma resposta, um rapa a gente tem até medo de perguntar as coisas. Ah, eu acho que é uma motivação, né? Dos professores com a gente colocar a palavra assim que a gente vai passar, a gente vai conseguir e tal, essas coisas.

Fonte: Entrevista com os alunos

A história apresentada por N4 ilustra bem a relação entre experiência, motivação e atitude apresentada na **Figura 2: Experiência Negativa** → **desmotivação**. Sabemos que as experiências moldam a motivação e as atitudes de uma pessoa, enquanto a motivação pode influenciar a busca por experiências e a formação de atitudes. Juntas, essas três dimensões desempenham um papel importante na determinação do comportamento humano. Se, por um lado, uma pessoa altamente motivada pode estar mais aberta a experimentar novas situações e para desenvolver atitudes mais positivas; por outro, uma experiência negativa pode ter um impacto na desmotivação e na formação de atitudes negativas.

Na resposta apresentada por N4, fica evidente como a experiência negativa vivenciada pela narradora, envolvendo uma professora que a desmotivou e fez com que ela repetisse de ano, teve um impacto significativo em sua atitude e motivação para a aprendizagem. A maneira como a professora abordou a situação, jogando na cara da aluna que ela iria repetir, gerou um sentimento de desânimo e fez com que a narradora se sentisse para baixo, acreditando que não seria capaz de passar. Essa desmotivação resultou em uma falta de esforço por parte da narradora, culminando na repetição de ano.

Corroborando com a afirmação de N4, N1, que, provavelmente experiência com o/a mesmo/a professor/a que N4, uma vez que a região também possui apenas uma escola de ensino fundamental, afirma que:

Trecho 8

N1: Aí eu da mesma forma. Aqui no ensino médio estou gostando todos os professores que eu peguei no estudo são todos diretos. Então independente disso não tem o que reclamar. Só que lá atrás () é... N4 falou lá no ensino fundamental teve muito desmotivação dos professores porque eles chegam assim 'ah você não conseguir isso e aquilo', então você vai botando aqui na cabeça e vai criando aquela ideologia de você não vai conseguir nada. E realmente é o que desmotiva é isso. O professor chegar pra você e falar que você não vai conseguir () eu acho.

Fonte: Entrevista com os alunos

Podemos verificar nos excertos acima que o professor definitivamente causa impacto na motivação dos alunos para estudar. Contudo, esse impacto nem sempre é apontado como positivo. Os excertos acima nos remetem ao que foi apontado no capítulo de motivação onde Schütz (2003) afirma que se (nós, professores) não pudermos despertar (nos alunos) a motivação natural para o aprendizado de línguas, subjacente em todos, pelo menos cuidemos para não a destruir e sim preservá-la para quando encontrarem a oportunidade certa.

Cabe ao professor oferecer orientação, incentivo e apoio aos alunos durante o processo de aprendizagem. Porém é importante pontuar que a responsabilidade aqui não pertence apenas ao professor, uma vez que a escola pública apresenta diversos fatores, observados no capítulo dedicado à motivação, tais como salas lotadas e sobrecarga de trabalho para os professores, que dificultam o trabalho do professor.

Quando perguntados o que o professor precisa fazer para ser motivador, os alunos do matutino responderam que

Trecho 9

M2: Primeiro, é o que ele não faz... eu acredito que uma das principais coisas para motivar o aluno é o professor não ficar cobrando nota dele, tipo assim: olha essa nota baixa, você não estudou e tal, e tal... é uma das primeiras coisas

M3: É... explicar mais o assunto, tipo... que os alunos/muita gente não entende aquela parte/ tem uns que já muda, né? Porque alguns compreendeu, mas outros não, mas ele vai pela maioria, se aqueles já compreenderam eles já partem para frente, não fala mais

M1: Eu acho que os professores deveriam conversar mais com os alunos para terem certeza de que eles estão aprendendo o assunto e não decorando, e também socializar mais com os alunos para que eles se sintam mais confortáveis em falar que não aprenderam realmente o assunto

M4: Acho que é uma questão de ter mais conversa, sabe? De sentar com os alunos que não entenderam, perguntar realmente qual foi a parte que não entendeu () e explicar o que ele não entendeu para que ele consiga entender

Fonte: Entrevista com os alunos

De forma semelhante, os alunos do noturno reforçam que:

Trecho 10

N1: Ser mais acolhedor, conversar mais, interagir mais com os alunos, independente se o aluno entendeu/ que tem professor, que quando o aluno entende, vai perguntar novamente, o professor não gosta. Então, eu acho que ele tem que se interagir mais com a turma, isso sim faria todo mundo/

N4: Não, a conversa é sim. Explicar com mais a vontade porque isso tem hora que explica sem vontade pela metade ou manda a gente tirar dúvida com outro aluno que tá mais perdido que a gente, entendeu? E ter paciência, porque eu sei que é terceiro ano é ensino médio, outras salas aqui. Com certeza. Só que a gente não sabe de tudo. A gente quer saber mínimos detalhes/

Fonte: Entrevista com os alunos

Nos dois trechos acima, os alunos expressam a importância dos professores de os professores adotarem uma abordagem mais acolhedora, comunicativa e empática em relação aos alunos para que eles se sintam motivados e engajados no processo de aprendizagem.

Enquanto no trecho 9, os alunos destacam a importância de os professores não ficarem apenas cobrando notas dos alunos, mas sim compreenderem as dificuldades individuais e explicarem o conteúdo de forma mais acessível. Eles sugerem que os professores conversem mais com os alunos, verifiquem se eles realmente estão aprendendo o assunto e evitem que a aprendizagem se limite à mera memorização. Para tanto, os alunos ressaltam a importância de os professores socializarem mais com os alunos para que estes se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e dificuldades.

No trecho 10, os alunos também reforçam a importância da comunicação e interação dos professores com os alunos. Eles ressaltam a necessidade de os professores serem acolhedores, conversarem mais e demonstrarem interesse genuíno pelos alunos, independentemente de eles terem compreendido o assunto ou não. Os alunos destacam a importância de os professores explicarem com entusiasmo e paciência, evitando deixar dúvidas em aberto ou direcionando os alunos para tirarem suas dúvidas com outros colegas que podem estar tão perdidos quanto eles.

Em ambos os diálogos, os alunos demonstram que a motivação e o engajamento são influenciados pela postura e abordagem dos professores.

Eles desejam um ambiente em que se sintam valorizados, compreendidos e apoiados em seu processo de aprendizagem. Segundo o relato dos alunos, para serem motivadores, os professores devem adotar uma postura mais interativa, comunicativa e empática, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos e incentivando uma aprendizagem significativa. Essas atitudes contribuem para criar um ambiente propício ao crescimento acadêmico e ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

Em seguida, os alunos foram perguntados se consideram a LI uma disciplina difícil, as respostas foram as seguintes:

Trecho 11

M2: Sim

M3: Eu gosto, porém é complicado de aprender, né? (risos)

M1: Eu gosto, mas eu acho que não é tão difícil, eu acho que é uma língua diferente por isso que a gente que a gente fala que é tão difícil ()

M4: Eu gosto e não acho difícil.

Fonte: Entrevista com os alunos

Os alunos da noite registraram as seguintes respostas:

Trecho 12

N5: Sim. Pra quem não sabe, sim.

N2: Eu acho muito difícil.

P: É mesmo? OK. Vocês considerarem inglês uma disciplina difícil, vocês acham que isso influencia no desempenho de vocês durante as aulas? [...]

N1: Acho que sim porque você já vai nessa onda. A matéria é difícil, não vou aprender nada.

Fonte: Entrevista com os alunos

As respostas dos alunos no Trecho 12 evidenciam uma percepção unânime de que o inglês é uma disciplina difícil. Essa similaridade nas respostas sugere que a percepção da dificuldade da língua pode gerar desmotivação e atitude negativa em relação ao seu aprendizado. Quando os alunos percebem o inglês como uma matéria difícil, eles podem se sentir desencorajados a se empenhar no estudo da língua, levando a uma atitude negativa e uma possível resistência em aprender. A aluna N1 é um exemplo significativo desse cenário, pois menciona que a dificuldade da língua a leva a

acreditar que não aprenderá nada. Essa atitude reflete a percepção de que o esforço não resultará em progresso, o que pode diminuir a motivação para se dedicar ao aprendizado do inglês.

Se, por um lado N1 afirma que a dificuldade da língua influencia em sua motivação para aprender, ao serem perguntados se já tiveram alguma experiência positiva estudando inglês, foram registradas as seguintes respostas:

Trecho 13

M2: Quando a gente aprende, por exemplo, algo na aula, a gente se sente poliglota ((risos))

M3: É bem isso, se sente feliz

M2: É muito bom quando a gente tá aprendendo algo, quando a agente sabe as frases que o professor está escrevendo/ quando a gente entende quando que usar/ quando são cognatos, quando não são cognatos (risos) é muito bom...

M4: A gente se sente mais inteligente, com mais vontade de estudar

M1: A gente entende que a gente consegue fazer isso

M2: E porque a gente sabe o que está fazendo. As vezes a gente fica ali “meu Deus como é que eu vou responder isso?”, pega a resposta de alguém, vai na internet olhar alguma coisa/ Quando a gente sabe o que está fazendo, é legal/ Por mais que a gente tenha alguma dificuldade, mas a gente sabe por qual caminho ir, sabe que a gente está aprendendo, sabe o que a gente tem que fazer. Então saber o que a gente está fazendo, entender o assunto, motiva a gente a continuar estudando sobre ele.

Fonte: Entrevista com os alunos

Os alunos do turno da noite registraram respostas semelhantes:

Trecho 14

N4: Por exemplo, é quando você fala umas palavras que aí a gente vai lá e fala, nossa! Graças a Deus, eu sei que palavra é essa. Quando lê uma frase assim que não precisa de tanto quebra-cabeça pra entender, porque pelo que você sabe já consegue entender o que é aquela frase, isso aí é bom ()

N3: Positiva? Já professor, por exemplo, tive uma nota boa na prova, cê já sabe que se entendeu ao menos alguma coisa ali.

N1: A mesma coisa dele, eu gostei. ((risos)) [...]Mostra que você sim, realmente entendeu. E ali na prova sozinha, né? [...]

Fonte: Entrevista com os alunos

Nos trechos acima, os alunos destacam como a sensação de aprender o conteúdo de forma efetiva os motiva e proporciona uma experiência positiva na aprendizagem da língua estrangeira. No trecho 13, os alunos expressam a satisfação e felicidade ao entenderem o que está sendo ensinado. Eles mencionam a importância de compreender as frases e saber quando utilizar determinadas expressões ou cognatos. A sensação de dominar o conhecimento da língua estrangeira faz com que se sintam mais inteligentes, motivados a estudar e confiantes em suas habilidades. Além disso, eles enfatizam que saber o que estão fazendo e compreender o assunto é essencial para continuar estudando e se aprofundando no tema.

O trecho 14, os alunos também mencionam a sensação positiva de reconhecer palavras e frases no idioma estrangeiro. Eles destacam que quando conseguem entender as palavras e frases sem dificuldades, sentem-se gratificados e confiantes em seus conhecimentos. A conquista de uma nota boa em uma prova é mencionada como um indicativo de compreensão e motivação. Ambos os diálogos evidenciam que a sensação de aprendizado bem-sucedido motiva os alunos a continuarem se dedicando ao estudo da língua estrangeira. Sentir-se capaz de compreender e utilizar o idioma corretamente traz satisfação pessoal e reforça a confiança no próprio potencial gerando, portanto, uma atitude positiva em relação à aprendizagem da língua. Ou seja, na medida em que os alunos experimentam esse sentimento de realização, eles se sentem incentivados a persistir nos estudos, buscar novos desafios e aprofundar seus conhecimentos na língua estrangeira.

Mas, além do senso de progresso nos estudos, algumas alunas também apontaram memórias afetivas em relação ao inglês como fatores motivadores para o estudo da língua:

Trecho 15

M1: Eu lembro de uma minha quando eu comecei o ginásio a aprender inglês, que minha irmã pequenininha chegou escutando uma música em inglês, aí eu peguei e parei um minuto e falei “eu sei a tradução” e eu fiquei muito feliz

gritando para a minha mãe “eu sei a tradução, eu sei a tradução” e ela ficou rindo da minha cara ((risos)) Mas eu fiquei muito feliz

M4: Eu tive uma esse ano porque em 2019 minha irmã estudava aqui no terceiro ano então ela já chegava em casa com umas questões de inglês, ela já conhecia mais do que eu. E aí esse quando eu cheguei aqui por causa do online que estava tendo e conhecia algumas palavras já é muito bom

Fonte: Entrevista com os alunos

Os relatos do trecho 15 evidenciam a importância dos fatores afetivos no processo de aprendizagem do inglês. A fala de M1 menciona experiências que despertaram sentimentos positivos em relação à aprendizagem de LI.

No primeiro relato, a aluna M1 descreve a emoção de entender a tradução de uma música em inglês. Essa conquista pessoal trouxe uma sensação de felicidade, tanto que ela compartilhou o momento com entusiasmo para sua mãe. Esse episódio demonstra como a conexão com a música, uma forma de expressão emocional, pode ser um estímulo poderoso para aprender o idioma e criar uma ligação afetiva com a língua estrangeira. No segundo relato, a aluna M4 menciona que, devido ao contato prévio com o inglês por meio de sua irmã, ele já tinha algum conhecimento do idioma antes de começar a estudá-lo formalmente. Essa familiaridade prévia gerou um sentimento de confiança e conforto ao iniciar seus estudos de inglês. O fator afetivo de se sentir mais seguro e familiarizado com o conteúdo que contribuiu para uma motivação adicional para aprender o idioma é tratado por Krashen (1982), em sua teoria sobre filtros afetivos que foi mencionada no nosso capítulo de motivação.

Ambos os relatos ressaltam a importância dos fatores afetivos no processo de aprendizagem de inglês. A emoção positiva associada à compreensão, ao compartilhamento de conquistas pessoais e ao sentimento de segurança influenciam a motivação dos alunos. Quando os estudantes experimentam emoções positivas em relação ao aprendizado da língua, eles tendem a se sentir mais engajados, confiantes e dispostos a continuar se aprimorando.

Um registro semelhante foi feito durante o turno da noite, quando N4 afirmou:

Trecho 16

P: Ok. Vamos lá, vocês gostam de inglês? [...]

N4: Eu gosto, deixa eu explicar. Teve uma época bem na minha adolescência assim sabe? Que eu gostava de ouvir/ eu só ouvia música em inglês. Aí eu queria saber o que estava falando, aí eu ia lá ficar lendo parte por parte, a outra parte embaixo em português pra ficar vendo várias músicas, aí eu aprendi várias palavras por conta das músicas entendeu? Mas não tanto estudando, mas eu gosto por conta das músicas.

Fonte: Entrevista com os alunos

Semelhante ao relato de M1 no trecho 15, N4 relata que durante a sua adolescência, tinha o hábito de ouvir músicas em inglês e sentia curiosidade em compreender o significado das letras. Esse interesse pessoal a levava a ler trechos das músicas e buscar a tradução para entender o conteúdo. Essa experiência com o idioma por meio da música pode ser um poderoso fator motivador na aprendizagem, pois, mesmo ao afirmar “não estar estudando”, ao buscar a tradução das palavras e frases nas músicas, N4 tem acesso a várias palavras em inglês.

Em contrapartida, durante a entrevista, os alunos também foram perguntados se, em algum momento, eles já se sentiram desmotivados para estudar inglês. Durante o turno da manhã, a aluna M4 fez um sinal de sim com a cabeça, levantou a mão e respondeu:

Trecho 17

M4: Porque muitas pessoas falam assim que o inglês não vai levar a gente para nada, não vai servir para nada, então aquilo desmotiva

Fonte: Entrevista com os alunos

Para a aluna, as pessoas mais antigas da comunidade projetam suas próprias experiências de vida em sua trajetória escolar, uma vez que foram bem-sucedidos sem precisar aprender inglês, logo, os mais novos também, em tese, não precisariam, então o inglês se torna desnecessário. Retomando o que vimos nos capítulos de estereótipo e atitude, as crenças culturais a respeito da língua inglesa influenciam diretamente as atitudes da aluna em relação ao processo de aprendizagem da língua, essa atitude tem papel decisivo na aprendizagem dos alunos, uma vez que atitudes estão

relacionadas com a motivação

Ao escutarem o relato da colega, M1 e M3 pareceram se identificar com a resposta da colega e acrescentaram:

Trecho 18

M1: É... eu concordo.

M3: Também... Teve gente que já chegou e já falou para mim **“para que aprender inglês, se você não vai sair daqui?”** Se não vai para outros lugares que precisa usar essa língua”, isso desmotiva a gente, entendeu?

M1: Que eu não ia usar o inglês/

M3: Né? Que não vai precisar do inglês/

Fonte: Entrevista com os alunos

Os trechos 17 e 18 apresentam uma situação na qual algumas pessoas expressam atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, utilizando discursos com marcas ideológicas que tentam negar o valor e a utilidade do conhecimento dessa língua. Esses discursos desmotivam e desencorajam os aprendizes, criando uma percepção de que o inglês não tem relevância ou aplicabilidade em suas vidas.

Trata-se de uma atitude negativa em relação à aprendizagem da língua inglesa que pode ter consequências prejudiciais para os estudantes, ao negar o valor do conhecimento da língua inglesa, de certa forma, nega-se também o direito político e social do aprendiz de se envolver em contextos globais, como comunicações internacionais, intercâmbios culturais e oportunidades de trabalho que exigem o domínio do inglês. Essa mentalidade limitadora impede os aprendizes de expandir os seus horizontes e explorar todo o potencial que o conhecimento do inglês pode proporcionar. Ao internalizar essas atitudes negativas, os aprendizes podem se desmotivar e desistir de aprender a língua, perdendo, assim, oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

É importante ressaltar que a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o inglês, não se resume apenas ao aspecto utilitário de ser capaz de se comunicar em situações específicas. O aprendizado de um novo idioma envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a ampliação do repertório cultural e a capacidade de se conectar com diferentes perspectivas e conhecimentos.

Posteriormente, essas alunas foram perguntadas se elas concordavam com essas coisas que eram ditas a elas e todas responderam que não. Mas, apesar de não concordarem, isso foi mencionado, ao serem perguntadas sobre desmotivação. Então não podemos desprezar o impacto das falas de pessoas da comunidade nos trechos 17 e 18. Cabe aqui retomar o que abordamos no tópico de estereótipos do nosso arcabouço metodológico quando explicitamos que “para muitos alunos, suas crenças a respeito da natureza da aprendizagem de línguas podem constituir um sério obstáculo capaz até mesmo de afetar seu comportamento e de impedir sua aprendizagem”.

Ao ser questionado também sobre a desmotivação para estudar inglês, M2 traçou o seguinte comentário:

Trecho 19

P: [...] com a matéria de inglês você se sente desmotivado?

M2: Eu acho que a gente não vê o suficiente para ficar desmotivado na escola. É sempre muito pouco, é sempre.../ é pouco o que a gente aprende de inglês na escola, entendeu? Então... se fosse uma matéria que tivesse mais espaço... mais horários então eu acho que talvez a gente ficasse desmotivado porque a gente ia ver mais, ia ficar mais complicado, mas ainda é pouco se a gente for parar para pensar [...] O que eu estou falando é que não tem como eu me sentir desmotivado porque sempre foi muito pouco, então foi algo que dava para aprender com facilidade

Fonte: Entrevista com os alunos

Neste momento, o aluno faz uma crítica ao tempo que é destinado à disciplina inglês na escola. Segundo ele, muito pouco tempo é dedicado ao estudo da disciplina, tanto que, não é o suficiente sequer para ficar desmotivado. Vale ressaltar que este aluno cursa o segundo ano do Novo Ensino Médio, cuja grade entrou em vigor na escola em 2021 e, segundo a ementa deste curso, os alunos que cursam o segundo ano têm apenas uma aula de inglês por semana com duração de 50 minutos. Ele argumenta que o tempo é tão breve a ponto de mal permitir o surgimento da desmotivação. O relato do trecho 19 evidencia o efeito negativo do pouco tempo destinado ao ensino de inglês na escola, uma vez que essa falta de tempo e atenção dedicada ao inglês na escola pode contribuir para uma atitude negativa em

relação ao aprendizado do idioma. Os alunos podem começar a questionar a relevância do inglês em suas vidas, sentindo que estão investindo esforços em algo que não lhes trará benefícios tangíveis. Contrariamente, o aluno segue afirmando que um tempo mais prolongado também poderia eventualmente conduzir à falta de motivação, o que confere certa ambiguidade à sua declaração.

Por outro lado, durante a entrevista dos alunos do noturno, as respostas que chamaram atenção ao serem questionados sobre a desmotivação para aprender inglês, foram:

Trecho 20

N4: Daqui. A gente mora na roça, estuda na roça, daqui que a gente vai poder ficar rico pra poder viajar, pra poder usar o inglês, meu irmão... já estou gagá. Então já estou desmotivada só de agora.

N3: É, professor, eu já senti desmotivado porque sei lá, às vezes, como eu tenho a intenção de ser jogador de futebol aí vai passando com o tempo, aí vai dando uma desmotivação, sabe? Pra que eu vou querer saber inglês se eu nem vou sair do Brasil?

Fonte: Entrevista com os alunos

Durante o diálogo do trecho 20, N3 e N4 destacam a falta de perspectiva de aplicação dos conhecimentos de inglês em suas realidades como fator desmotivador para aprendizagem. Os alunos expressam uma visão limitada de suas possibilidades futuras, mencionando que vivem em áreas rurais e não vêem oportunidades concretas para utilizar o inglês em suas vidas. A falta de perspectiva de aplicação pode gerar desmotivação, uma vez que os alunos podem questionar a relevância de aprender inglês se não vêem um caminho claro para utilizá-lo em suas carreiras ou em suas interações cotidianas. Essa falta de conexão entre o aprendizado da língua e suas perspectivas de futuro pode diminuir o interesse e a motivação dos alunos em se dedicar ao estudo do inglês.

A desmotivação manifestada por N3, ao expressar através da afirmação "Por que eu vou querer saber inglês se eu nem vou sair do Brasil?", se trata de uma atitude negativa em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa. Essa fala evidencia uma percepção de inutilidade da aprendizagem da

língua e alegando incapacidade de viagem. No entanto, simultaneamente, N3 erroneamente associa o uso do conhecimento da língua estrangeira exclusivamente a viagens.

Em seu turno de responder a mesma pergunta, N5 ofereceu a seguinte resposta:

Trecho 21

P: E você? Você já se sentiu desmotivada pra estudar inglês?
 N5: Já.
 P: Por que?
 N5: Não agora, mas nos tempos mais atrás na/ no nono, oitavo ano, passavam umas coisas tipo meio que nada a ver sabe? E aí a gente acaba/
 P: Como assim as coisas nada a ver? Como é que são as coisas agora?
 N5: Coisa difícil, sabe?

Fonte: Entrevista com os alunos

É possível notar no diálogo acima que o relato trazido por N5 destaca problemas relacionados à metodologia de ensino e à dificuldade do conteúdo abordado, essa experiência negativa gerou na aluna um sentimento de desmotivação para estudar inglês. De forma semelhante, N2 relata que:

Trecho 22

N2: Já. Porque eu até tive vontade de falar inglês ()
 P: Você teve vontade e o quê?
 N2: Falar inglês.
 P: Sim, você já tem vontade de falar inglês mas..?
 N2: O ensino não me ajudou

Fonte: Entrevista com os alunos

Neste trecho, N2 sugere que já teve o vontade de falar inglês, indicando um interesse prévio no idioma. Contudo, ele menciona que o ensino não o ajudou. Isso sugere que a forma como o conteúdo foi ensinado não atendeu às suas necessidades e expectativas, o levando a ficar desmotivado. É possível que a dificuldade do assunto ou a falta de uma abordagem de ensino adequado tenham contribuído para essa experiência negativa.

Tanto o trecho 21 quanto o 22 evidenciam a importância de uma metodologia de ensino adequada que atendam as necessidades dos alunos. É

fundamental que os conteúdos sejam apresentados de forma clara e significativa, sempre considerando o nível de dificuldade do assunto de forma a garantir que seja adequado ao estágio de aprendizagem dos alunos, evitando assim frustrações e desmotivação.

Em seguida, os alunos foram então perguntados se, na opinião deles, há diferenças entre alguém aprendendo inglês na zona rural e em uma área urbana, eles responderam:

Trecho 23

M2: [...] eu acho que eles têm mais contato com o inglês / eu falo porque até meus 10 anos, 11 anos não tinha energia onde eu morava, então tipo internet.../ internet, a base, né? A gente não tinha, então a gente foi começar no inglês, essa língua nova/ meu deus, a matéria nova, será se eu vou aprender a falar inglês na escola? Acho que o pessoal da cidade já tem uma visão mais centrada sobre o que é a matéria de inglês, sobre o que eles vão estudar...

Fonte: Entrevista com os alunos

No trecho acima, M2 menciona a importância da escola como fonte para aprendizado de inglês. Em meio às dificuldades da zona rural, a escola desempenha um papel fundamental como fonte de aprendizado para o inglês, apesar da dificuldade de acesso à internet e à energia elétrica na casa do aluno, o que limitava seu contato com inglês na infância, afetando sua familiaridade com o idioma no ensino formal. Sabemos que atualmente, com os avanços na infraestrutura e a expansão da conectividade, cada vez mais as áreas rurais têm acesso à conexão com a internet, o que pode diminuir a disparidade entre alunos de áreas urbanas e alunos de zona rural.

Entretanto, ao levantar a indagação "será se eu vou aprender a falar inglês na escola?", M2 deixa transparecer crença e uma atitude negativa em relação ao desenvolvimento da sua proficiência na em LI. Tal postura em relação à aprendizagem pode estar relacionada à percepção dos obstáculos que mencionados pelo aluno para ter acesso ao idioma, o que evidencia a importância das circunstâncias subjacentes e dos desafios enfrentados pelos alunos em ambientes educacionais com recursos limitados. Isso ressalta a importância de considerar os contextos socioeconômicos e infraestruturais dos

alunos ao avaliar suas atitudes e desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda sobre esta questão, temos o seguinte diálogo entre a aluna M3 e aluno M2:

Trecho 24

P: [...] Você acha que tem diferença de [...] aprender inglês na zona rural e na cidade?

M3: Sim

P:Qual é essa diferença?

M3: Porque, tipo, aqui na zona rural a gente só tem a escola, né? Mais nada. E na cidade tem a escola, tem cursos também pra estar fazendo de inglês, que ajuda muito na aprendizagem e na zona rural somente a escola.

M2: E só para pontuar uma coisa que M3 falou sobre os cursos, é muito mais difícil alguém tomar a iniciativa de sair de casa, acordar cedo, fazer um curso todo dia em outra cidade porque aqui não tem, é outra coisa que desmotiva a gente e que faz ter uma dificuldade muito maior sobre a acessibilidade em estudar qualquer coisa, qualquer outro curso é mais difícil pra gente, porque aí a gente tem que gastar mais, tem que sair de casa, tem que sair da nossa zona de conforto, e eles não... Eles vão para o curso e depois já estão em casa, e a gente não. Dependendo do horário a gente tem que ir para dormir... Então muda a rotina de quem mora na zona rural

Fonte: Entrevista com os alunos

No trecho 24, o diálogo entre M3 e M2 apresenta questões importantes relativas às dificuldades logísticas enfrentadas pela população de zona rural para estudar inglês. Segundo M3, enquanto nas cidades existem escolas e cursos específicos para o aprendizado do idioma, na zona rural a escola é a única opção disponível. Isso pode limitar as oportunidades de aprendizado e dificultar o desenvolvimento das habilidades em inglês. M2, por sua vez, menciona a questão do transporte como um fator adicional que contribui para a dificuldade de acesso aos cursos de inglês. Moradores da zona rural podem enfrentar desafios para se deslocarem até as cidades, onde geralmente estão localizados os cursos de inglês. Isso implica em um maior esforço, custos adicionais e alteração na rotina diária, o que pode desmotivar e tornar mais difícil a buscar oportunidades de aprendizado além da escola. Essas limitações

geográficas e logísticas podem criar uma disparidade na disponibilidade e acessibilidade dos recursos educacionais, prejudicando as oportunidades de aprendizado do inglês para os moradores da zona rural.

Com o mesmo questionamento, os alunos da escola do noturno ofereceram as seguintes respostas:

Trecho 25

P: [...] existe alguma diferença de estudar inglês na cidade e na zona rural?

N4: Sim, com certeza.

P: [...] Por que? Que diferença é essa? Saber/ estudar inglês na zona rural e na cidade?

N4: Sim, com certeza. Porque só porque na cidade além da escola pública, tem escola particular, tem curso, tem projetos, tem muita outras coisas, aqui só tem **uma aula na semana** ou duas na escola que a gente vê a cara do professor a cada quinze dias que é meio difícil.

N2: Não dá pra aprender, dá pra ficar conteúdo atrasado.

Fonte: Entrevista com os alunos

De forma semelhante à fala da M3 no trecho 24, que mencionou a falta de recursos, como escolas particulares, cursos e projetos educacionais, na zona rural, N4 reforça essa percepção ao afirmar que na zona rural há apenas a escola, sem outras alternativas de estudo de inglês. Essas falas em conjunto ressaltam a limitação de recursos educacionais na zona rural em comparação com a cidade.

Além disso, em concordância com comentário de M3 no trecho 19⁵, em que o aluno expressa que o tempo dedicado para o estudo de inglês na escola é muito pouco, N4 também menciona que só há uma ou duas aulas de inglês por semana, e que a frequência de encontros com o professor chega a ser, em alguns momentos, apenas a cada quinze dias, o que dificulta o aprendizado e pode resultar no atraso do conteúdo. Ambas as falas evidenciam a carga horária ínfima destinada ao estudo de inglês na escola, o que limita o tempo disponível para os alunos praticarem e se aprofundarem no idioma. Ao mencionar que “aqui só tem **uma aula na semana** ou duas”, N4 evidencia que essa falta de tempo e oportunidade adequada de aprendizado pode afetar

⁵ Verificar página 76

negativamente a motivação e as atitudes dos alunos necessárias para a proficiência em inglês.

Seguinto a entrevista, N4, por sua vez, faz a seguinte resposta:

Trecho 26

N4: Oh professor, e outra coisa, eu tinha vontade de fazer um curso. Só pra gente que mora aqui pra pegar um ônibus. Vinte reais de passagem por cada ida e ainda pagar um curso não fica bom. Mas futuramente eu quero morar em Conquista. Eu morando lá vai ficar bem mais perto aí eu posso até fazer, mas morando aqui impossível. Não dá nem vontade. A gente fica desmotivado pela distância.

N1: É, a distância desmotiva.

Fonte: Entrevista com os alunos

De forma similar ao que foi relatado por M2 no trecho 24⁶, o relato de N4 evidencia as dificuldades enfrentadas pelos moradores da zona rural no acesso a ambientes formais de ensino de inglês. A aluna expressa o desejo de fazer um curso, mas cita os desafios enfrentados, como o custo da passagem de ônibus para ir até a cidade. Essa dificuldade financeira associada ao transporte torna a possibilidade de frequentar um curso de inglês inviável para ela. Novamente fica claro que a falta de opções de ensino na zona rural e a limitação de recursos disponíveis acabam desmotivando os alunos, pois a distância e os custos envolvidos tornam o acesso ao ensino de inglês mais desafiador. No entanto, a aluna menciona que, futuramente, ao morar em uma cidade maior, como Vitória da Conquista, a proximidade poderá facilitar o acesso a esses cursos.

Afim de verificar a existência de dificuldades logísticas como fator de desmotivação para os alunos, foi questionado:

Trecho 27

P: E vocês acham que na cidade vocês são mais/ seriam mais motivados do que aqui?

N1 e N4: Sim.

P: Por quê?

⁶ Verificar página 79

N4: Porque a gente já iria estar lá, professor/
 N1: Aqui a gente já sai cansado () /
 N4: Lá você ia pegar um ônibus, um uber é quinze minutos, aqui é (sic.) duas horas.
 P: Então a motivação pra vocês seria o acesso às escolas.
 N1: Isso!

Fonte: Entrevista com os alunos

No trecho acima há uma concordância entre as alunas N1 e N4 quanto à motivação para estudar relacionadas à facilidade de acesso aos ambientes de ensino. N4 faz uma projeção de como o acesso é facilitado aos moradores das áreas urbanas e N1 completa:

Trecho 28

N1: Porque de manhã em Conquista, você já acorda motivado. Pensa aí, você acorda seis horas da manhã, sai para a escola, né? Aqui não a gente fica ó, eu falo de mim, saio quatro hora da manhã de casa pra ir pra Conquista trabalhar, venho seis horas pra cá de volta pra estudar e aí cadê? Se você ficasse em Conquista, morasse em Conquista, tudo seria mais fácil, você faria um curso, você estudaria mais as aulas, eu tenho certeza que as aulas de inglês seria até mais/ Aqui na semana só tem uma aula de inglês. **Então o que eu vou aprender em uma aula?**

Fonte: Entrevista com os alunos

Nesta fala, N1 projeta como seria a vida em uma cidade como Conquista, onde o acesso facilitado a escola e a possibilidade de acordar mais tarde a deixaria motivada. E, mais uma vez, a questão da carga horária direcionada para o ensino de inglês na escola volta a ser citada por uma aluna. Quando não há carga horária adequada dedicado ao inglês, pode haver uma abordagem superficial da matéria, com foco excessivo em aspectos gramaticais e pouca ênfase na comunicação oral e compreensão auditiva. Isso pode levar os alunos a sentirem desmotivação para aprender.

N4, então, segue com a seguinte re

sposta:

Trecho 29

N4: A gente sente que por ser na roça está mais desvalorizado, entendeu? É isso.

N1: É.

P: Por quê?

N4: Não sei, só pelo fato de estar na roça, a gente acha que não está tão igual seria você dar uma aula em Conquista/ Então só de exemplo, você vai dar aula em Conquista no Padre Gilberto, você não vai vim com a mesma animação de lá. A gente pensa assim, entendeu? Que só porque está na roça longe, duas horas de viagem, sei lá. Aí todo mundo chega aqui/ vocês exaustos, a gente também, né/ não dá muito ânimo.

N1: É cansativo.

P: É cansativo? Você acha que é diferente o ensino e aprendizagem em inglês na cidade?

N1: Sem comparação, professor.

Fonte: Entrevista com os alunos

O trecho 29 revela outro fator importante para a desmotivação de alunos de zona rural: o sentimento de inferioridade. N4 menciona que eles sentem que por estarem na roça, são mais desvalorizados em comparação aos alunos da cidade. Existe uma percepção de que o ensino na zona rural não recebe a mesma atenção e entusiasmo que o ensino em áreas urbanas, como Vitória da Conquista. Essa percepção afeta a motivação dos estudantes, pois eles acreditam que não recebem o mesmo nível de educação e recursos que os alunos da cidade, o que diminui o ânimo e o interesse pelo aprendizado, incluindo o estudo da língua inglesa. N1 reforça essa ideia ao afirmar que o ensino e aprendizagem em inglês na cidade são incomparáveis com o contexto da zona rural. Essa sensação de diferença e inferioridade contribui para a desmotivação dos alunos da zona rural em relação ao aprendizado da língua inglesa.

Indícios desse sentimento de inferioridade também foram constatados entre os alunos do matutino:

Trecho 30

M1: Eu acho que na cidade eles incentivam mais a aprender uma outra língua, porque como a gente é de cidade pequena parece que a gente nunca vai sair do lugar, já nas cidades maiores eles vão sair, eles vão para qualquer lugares que eles quiserem.

M4: É isso... é tipo porque a gente mora em zona rural, assim, onde a gente mora, como muitas pessoas não teve o estudo de inglês, então tipo, você acha também que / você fica meio assim porque as pessoas vão falar para você que elas estão ali, mas que elas não estudaram inglês, elas não precisaram de inglês, então muita gente da roça nunca saiu da roça para usar, entendeu? E já os de fora, os de cidade grande, eles usam bastante, tipo eles já têm aquela noção que eles vão usar inglês e se eles quiserem, eles vão para onde quiserem/

Fonte: Entrevista com os alunos

Tanto o trecho 29 quanto o 30 evidenciam a diferença de incentivo e perspectivas entre os alunos da zona rural e os das cidades maiores em relação ao aprendizado da língua inglesa. M1 menciona que nas cidades maiores há um maior incentivo para aprender uma língua estrangeira, pois os indivíduos têm a expectativa de sair do lugar onde vivem e explorar diferentes lugares. Em contraste, os alunos de cidades pequenas, como a zona rural mencionada, sentem que nunca vão sair dali e, portanto, podem perceber menos motivação para aprender inglês.

M4 acrescenta que, na zona rural, muitas pessoas não tiveram acesso ao estudo do inglês e, conseqüentemente, não veem a necessidade ou utilidade da língua em suas vidas. Ao afirmar que “muita gente da roça nunca saiu da roça para usar, entendeu?” a aluna mostra uma atitude em relação à LI que está pautada no entendimento de que inglês só é útil fora da zona rural. Isso cria uma percepção de que as pessoas da roça nunca tiveram a oportunidade de sair dessa realidade e usar o inglês em outros lugares. Por outro lado, os indivíduos de cidades maiores têm uma maior noção da aplicabilidade do inglês em diferentes contextos e têm a possibilidade de escolher para onde ir.

Ambos os trechos evidenciam uma disparidade na mentalidade e nas oportunidades entre os alunos da zona rural e os das cidades maiores.

Enquanto os alunos das cidades maiores são incentivados e têm uma perspectiva mais ampla sobre o uso e a importância do inglês, os alunos da zona rural podem sentir-se desmotivados e com poucas oportunidades para aplicar seus conhecimentos na língua estrangeira. Essa diferença de perspectivas e oportunidades pode contribuir para a desmotivação e a sensação de inferioridade dos alunos da zona rural em relação ao aprendizado do inglês.

Finalizando a análise dos dados da entrevista, é possível traçar algumas conclusões sobre os fatores de motivação e desmotivação dos alunos em relação ao aprendizado do inglês. Os principais fatores de motivação identificados são:

- 1) **O resgate de memórias afetivas:** os alunos mencionaram o gosto pela língua inglesa por meio da música, o que evidencia a conexão emocional e prazerosa com o idioma, lembranças com irmãos e memórias da adolescência. Essas memórias afetivas podem despertar o interesse em aprender e compreender melhor o inglês. Além disso,
- 2) **A sensação de aprendizagem:** os alunos expressaram que ao conseguirem acompanhar a aula do professor, entender a tradução de algumas palavras e tirarem boas notas, se sentem felizes e capazes de aprender o idioma. A busca por uma experiência significativa e efetiva de aprendizagem pode ser um impulso para a motivação.

Por outro lado, diversos fatores de desmotivação também foram identificados. Vários alunos mencionaram pressão excessiva com as notas foi como um aspecto que pode gerar desmotivação, uma vez que valorização excessiva das notas em detrimento do processo de aprendizagem pode criar um ambiente de estresse e diminuir o interesse dos alunos pelo inglês. Outro ponto de convergência como um fator de desmotivação entre o discurso de vários alunos foi a carga horária inadequada para as aulas de inglês. Alunos relataram que o tempo destinado ao ensino da língua é insuficiente, o que limita as oportunidades de prática e aprofundamento no idioma. Essa falta de tempo para o estudo do inglês pode dificultar o engajamento dos alunos e

comprometer seu progresso.

Além disso, a adoção de métodos pedagógicos inadequados também pôde ser observada como um fator de desmotivação. Alunos relataram aulas difíceis de acompanhar com o uso de materiais que não engajam e desestimulam a participação. A falta de métodos dinâmicos, interativos e que levem em consideração as necessidades e interesses dos alunos pode comprometer a motivação e o interesse em aprender inglês.

Ademais, é importante ressaltar que durante a observação, também foi possível constatar que os estudantes provenientes da zona rural se deparam com obstáculos particulares que tendem a desmotivá-los no que diz respeito ao processo de aprendizagem da língua inglesa.

A questão logística é um dos principais fatores que desencadeia a desmotivação dos alunos da zona rural em relação à aprendizagem da língua inglesa na zona rural. Conforme mencionado pelos alunos, a dificuldade de acesso a ambientes formais de ensino de inglês na região limita suas oportunidades de aprendizado, pois geralmente só possuem a escola como fonte de ensino do idioma. Essa desmotivação resulta em atitudes negativas em relação à aprendizagem da LI, pois os alunos sentem que não têm recursos suficientes para se dedicarem de forma mais ampla e efetiva ao estudo da língua, o que pode restringir suas perspectivas de sucesso e crescimento pessoal e profissional. A falta de cursos e oportunidades adicionais na região limita suas possibilidades de aprimorar o inglês e ter contato mais amplo com o idioma.

Outro fator de desmotivação exclusivo para os alunos da zona rural foi a dificuldade no transporte. Muitos alunos destacaram que a necessidade de pegar ônibus e enfrentar longas distâncias para frequentar cursos de inglês na cidade é financeiramente inviável e desgastante. Essa barreira física dificulta o acesso a recursos e oportunidades que poderiam contribuir para a motivação e o desenvolvimento no estudo do inglês.

E, por fim, o sentimento de inferioridade em relação aos alunos da cidade. Essa percepção pode estar relacionada ao estigma associado à vida no campo e à ideia de que as oportunidades de crescimento e desenvolvimento estão concentradas nas áreas urbanas. Essa sensação de desvalorização pode afetar a autoestima dos alunos e diminuir sua motivação para buscar conhecimentos adicionais, como o aprendizado do inglês.

4.3. Dados das Narrativas

O último instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi produção de narrativas individuais. Nesta etapa da pesquisa, exploramos as experiências compartilhadas pelos alunos em relação ao ensino de inglês e como essas experiências influenciaram a motivação para aprender o idioma.

Visando auxiliar a elaboração das narrativas, foi oferecido um roteiro com perguntas para serem respondidas dentro do texto, essas questões estão disponíveis no APÊNDICE C. Dos 9 alunos participantes da pesquisa, 8 fizeram a devolutiva dos textos, dentre esses 8 textos, 6 foram entregues em forma de narrativa e dois (N3 e N5) foram entregues em formato de resposta das questões do roteiro. No decorrer das discussões, apresentaremos resumo das narrativas, que podem ser lidas integralmente no APÊNDICE F, e analisaremos trechos das narrativas dos alunos para compreender as principais influências em sua jornada de aprendizado.

Em sua narrativa, M1 revela que teve seu primeiro contato com o inglês através de sua irmã, que ouvia muita música em inglês. Esse contato despertou seu interesse e ela passou a se aproximar mais do idioma por meio de músicas, filmes e a internet. Ela vê o inglês como algo importante, pois acredita que pode proporcionar muitas oportunidades. Ela se esforça para estudar o idioma de forma autônoma, inclusive traduzindo músicas que gosta. Apesar de morar na zona rural, a aluna considera importante aprender inglês, apesar das dificuldades que podem surgir nesse contexto. Ela não se deixa desmotivar por pessoas que dizem que o inglês é inútil. É possível notar que a vontade de aprender inglês foi intensificada quando sua tia viajou para a Irlanda, o que a fez acreditar que ele também pode aprender o idioma e seguir seu sonho de morar em outro país.

Por sua vez, M2 afirma que teve contato com o inglês como matéria foi no 6º ano do ensino fundamental, mas ele percebeu que o estudo na escola não era suficiente para se tornar fluente no idioma. Atualmente, ele tem contato com o inglês em várias áreas, como redes sociais, música, filmes e séries, porém não costuma aplicar o que aprende em outros contextos além do escolar. O fato de o aluno nutrir uma perspectiva desfavorável acerca do processo de aprendizagem da língua inglesa acarreta um quadro de

desmotivação. Isto se deve, à sua percepção de que o inglês não detém relevância em seu ambiente local de convívio e a ausência de oportunidades para aplicação do idioma contribui para esse sentimento de desestímulo. M2 menciona ter dificuldade em lembrar o significado das palavras em inglês, atribuindo essa dificuldade à desmotivação e ao excesso de carga de outras disciplinas, o que faz com que seu foco no inglês seja apenas obter boas notas.

Embora compartilhem a mesma localidade de residência e frequentem a mesma instituição de ensino, as contas apresentadas por M1 e M2 evidenciam distintas posturas diante da língua inglesa. Essa disparidade de atitudes pode ser compreendida em virtude das experiências prévias que cada um teve com o idioma. M1 demonstra entusiasmo e motivação para aprender inglês, buscando oportunidades de estudo e aplicação da língua em sua vida diária, apesar dos obstáculos enfrentados na zona rural. Por outro lado, M2 expressa certa desmotivação e falta de propósito no aprendizado do inglês, devido à falta de oportunidades de aplicação e à falta de conexão com sua realidade local. Ambas as narrativas destacam a importância do contexto, motivação e oportunidades para o desenvolvimento da fluência e do interesse no idioma.

No que diz respeito a M3, a aluna relata que teve seu primeiro contato com o inglês na escola, pois não ouvia músicas nem assistia nada nesse idioma. Ela afirma enfrentar muitas dificuldades para aprender inglês, pois, segundo ela, na zona rural, estudar essa matéria é complicado, pois há apenas a escola, ao contrário das áreas urbanas que possuem vários métodos de estudo disponíveis. Apesar disso, M3 considera o inglês muito importante, tanto para se comunicar com pessoas que falam o idioma, como para viagens ou para o mercado de trabalho. Ela acredita que seria benéfico ter mais recursos de estudo do idioma na zona rural, como cursos ou bancas, para atender às pessoas que desejam aprender e não têm condições de se deslocar para a cidade. Apesar das dificuldades, e de algumas pessoas afirmarem que o inglês não tem futuro, ela sabe que é uma matéria valiosa e com muitas oportunidades demonstrando, portanto, uma atitude positiva em relação à LI.

Por seu turno, M4 afirma ter tido seu primeiro contato significativo com o inglês em 2019, ao ver sua irmã fazendo atividades e aprendendo o idioma na escola. Desde então, ela desenvolveu um fascínio pelo inglês tanto que, até os dias atuais, ela gosta de brincar com sua irmã, tentando se comunicar em

inglês, mesmo que seja apenas com saudações simples ouvindo músicas e consumindo conteúdo em inglês nas redes sociais. A aluna considera o inglês importante em sua vida e acredita que todos deveriam estudá-lo, pois é uma língua que pode abrir muitas portas no futuro. Apesar disso, M4 se diz desmotivada por não haver muitas oportunidades para usar o inglês em sua região e por ouvir que não é necessário aprender o idioma. No entanto, ela tem esperança de aprender inglês fluente um dia e ter a oportunidade de se comunicar com pessoas que dominam o idioma. A aluna reconhece a importância dos professores que a ajudam a superar as dificuldades.

Nas narrativas de M3 e M4, fica evidente o interesse em aprender inglês e a percepção de sua importância para o futuro. Ambas as narradoras enfrentam dificuldades de estudo na zona rural, seja pela falta de acesso a cursos ou pelas limitações impostas pela distância e transporte. No entanto, há uma vontade de superar essas dificuldades e seguir aprendendo o idioma. Enquanto M3 almeja imersão no idioma por meio de viagens e contatos com falantes nativos, M4 destaca a importância do professor de inglês e o desejo de trabalhar em áreas que exigem o domínio do idioma. Ambas as histórias refletem a perseverança e a determinação em enfrentar obstáculos e alcançar seus objetivos relacionados ao inglês.

No tocante ao turno da noite, N1 afirma ter tido seu primeiro contato com o inglês na escola, durante o 6º ano do ensino fundamental. Segundo a aluna, foi uma experiência positiva, aprendendo palavras e traduções. Através desse conhecimento inicial, ele começou a reconhecer palavras em filmes, músicas e na internet. Atualmente, o inglês é considerado fundamental, pois muitas palavras são utilizadas no dia a dia e, apesar de ainda não ter tido a oportunidade de conhecer alguém com fluência no inglês, espera vivenciar essa experiência. N1 afirma que, devido ao trabalho e à falta de transporte, ela só consegue estudar quando tem aula da matéria, o que dificulta o progresso. O professor é visto como uma figura extremamente importante para o aprendizado, sendo uma ajuda significativa na escola e na vida dos estudantes.

Por outro lado, N2 relata que seu primeiro contato com o inglês ocorreu na 5ª série, mas que se sentiu perdido e imaginando como poderia falar o idioma sem ter conhecimento algum. Com o acesso a um celular, o narrador teve mais contato com o inglês por meio de músicas, filmes e jogos, mas

reconhece que não aprendeu muito. Ele considera inglês importante e, portanto, revela uma atitude positiva em relação ao idioma, mas gostaria de ter aprendido desde a infância. N2 afirma não usar a língua em sua vida diária, pois não tem oportunidades para aplicá-la. O aluno afirma estudar quando o professor solicita, mas enfrenta dificuldades devido à limitação de duas aulas por semana, às vezes até menos. Além disso, o aluno menciona a época de chuva que também interfere nas aulas, uma vez que costuma impedir deslocamento dos professores devido as condições da estrada. N2 sente que era mais motivado a aprender inglês quando era mais jovem, mas agora está focado em trabalhar e terminar o ensino médio no próximo ano.

Ambas as narrativas destacam a importância do inglês e o desejo de aprender o idioma. Os participantes enfrentam obstáculos relacionados ao acesso a recursos, transporte e tempo para estudar. No entanto, eles valorizam a figura do professor e demonstram motivação para continuar aprendendo, mesmo que em circunstâncias desafiadoras. Ambos os participantes compartilham a determinação de avançar e superar as dificuldades para alcançar seus objetivos com relação ao inglês.

Por fim, os participantes N3 e N5 responderam as questões do roteiro em formato de tópicos. Contudo, considerando as respostas oferecidas, podemos atestar que N3 teve seu primeiro contato com o inglês durante o ensino fundamental, mas descreve essa experiência como negativa, revelando portanto uma atitude negativa pois não sabia nada sobre o idioma. Atualmente, o contato com o inglês ocorre principalmente na escola e nas redes sociais. O participante estuda o idioma quando o professor solicita, mas enfrenta problemas de transporte e falta de oportunidades para estudar mais. Seu foco principal é obter boas notas, portanto sua abordagem revela uma orientação instrumental no contexto da aprendizagem da língua inglesa..

N5, da mesma forma, teve o seu primeiro encontro com o inglês durante o quinto ano e compartilha da mesma percepção desfavorável em relação a essa experiência. Esta atitude negativa é claramente influenciada pelo fator logístico do uso exclusivo de atividades do livro didático, que considerava pouco interessantes e não a estimulavam a estudar. Atualmente, o contato com o inglês ocorre através de música e internet. Ela sustenta a convicção de que a aquisição do idioma é significativa, visto que pode conferir benefícios no âmbito

profissional, sendo percebida como uma vantagem adicional no mercado de trabalho. Nesse contexto, a postura da aluna evidencia uma clara orientação instrumental em relação à aprendizagem do inglês.. O estudo do inglês acontece principalmente na escola, mas o participante não usa o idioma em seu dia a dia por morar em uma área rural com poucas oportunidades.

Embora as experiências com o inglês de N3 e N5 sejam descritas como negativas em termos de aprendizado inicial, há algumas diferenças nas motivações e oportunidades. Enquanto na primeira narrativa N3 está disposto a estudar quando o professor pede e busca obter boas notas, na segunda narrativa N5 destaca a importância do inglês para ter uma vantagem no mercado de trabalho. No entanto, ambos os narradores mencionam problemas com aulas limitadas, atividades pouco interessantes e falta de oportunidades para aplicar o inglês em seu ambiente local. Isso ressalta a importância de um ensino mais engajador e de criar oportunidades práticas para o uso do inglês, além de destacar a motivação pessoal como um fator-chave para o aprendizado efetivo do idioma.

De forma geral, em todas as narrativas acima, fica evidente que os narradores tiveram experiências variadas no ensino de inglês. Enquanto alguns tiveram seu primeiro contato na escola, outros exploraram o idioma por meio de músicas, filmes e a internet. A importância do inglês é reconhecida por todos, seja para abrir portas no futuro, se comunicar com pessoas de outros países ou ampliar o conhecimento. No entanto, existem desafios específicos enfrentados pelos narradores em suas respectivas situações.

Dentre os problemas mencionados, uma questão recorrente é a falta de acesso a recursos e oportunidades adequadas para aprender o idioma. Segundo os alunos, a ausência de cursos, a distância em relação à cidade e a falta de transporte são fatores que dificultam o estudo regular e o aprofundamento no estudo do idioma. Além disso, alguns narradores mencionaram a falta de motivação e suporte das pessoas ao redor. A descrença na utilidade do inglês e a falta de exemplos de sucesso na comunidade podem desmotivar os estudantes. Essa falta de incentivo pode impactar negativamente o engajamento e o progresso no aprendizado do idioma.

A limitação de aulas de inglês por semana também é um obstáculo mencionado. O tempo insuficiente dedicado à matéria dificulta a absorção e a prática adequada do conteúdo, impedindo um avanço mais significativo no conhecimento da língua. Além disso, fatores externos, como as condições climáticas, podem afetar o acesso às aulas, resultando em interrupções e falta de continuidade nos estudos.

Essas narrativas ressaltam a importância de abordar e resolver esses problemas para garantir que todos tenham oportunidades igualitárias de aprender inglês. É fundamental reforçar a conscientização sobre os benefícios do inglês, fornecer recursos adequados, como cursos e materiais de estudo, e oferecer suporte contínuo aos estudantes, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Isso ajudará a superar as barreiras enfrentadas pelos narradores e permitirá que eles alcancem suas metas de aprendizado do inglês.

Contudo, apesar dos desafios enfrentados é possível notar que algumas experiências têm alimentado a motivação dos alunos para aprender inglês. Dentre as experiências mencionadas, é possível destacar:

Exposição a diferentes mídias em inglês:

Muitos alunos destacaram o impacto positivo da exposição a diferentes mídias em inglês. Através de músicas, filmes, redes sociais e outras formas de entretenimento, eles encontraram uma maneira envolvente de se conectar com o idioma. Como alguns alunos mencionaram:

Relatos de Exposição a diferentes mídias em inglês

"Atualmente tenho contato com o inglês em diversos espaços (redes sociais, músicas, filmes, séries... etc.), tenho visto a mesma em uma proporção maior do que quando a iniciei na escola" e "Através dessas palavras do conhecimento eu comecei a conhecer palavras vistas em filmes, músicas e internet."

Fonte: Narrativas de M2 e N1 respectivamente

Fica constatado que através de músicas, filmes, séries e internet, os alunos tiveram contato com a língua inglesa de maneira mais natural e autêntica. Esta imersão em situações comunicativas autênticas contribuiu para

uma compreensão mais profunda e intuitiva do idioma, evidenciando a influência positiva de tais abordagens no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Percepção das oportunidades futuras:

A percepção das oportunidades futuras foi um fator motivador importante para muitos alunos. Eles reconheceram que o inglês é uma habilidade valiosa que pode abrir portas em suas vidas. Como eles expressaram:

Relatos de Percepção das oportunidades futuras

"Eu vejo o inglês como algo muito importante, porque ele te pode dar muitas oportunidades novas" e "O inglês é muito importante, pois se precisar se comunicar com pessoas que falam essa língua, sair para outro lugar, ou até mesmo no mercado de trabalho".

Fonte: Narrativa de M1 e M3 respectivamente

É possível notar que eles veem o idioma como uma habilidade importante para a comunicação global, para viagens e para o mercado de trabalho em linha com uma orientação instrumental. A perspectiva instrumental, centrada na utilidade e nas vantagens concretas que o domínio do idioma pode oferecer, é discernível nas suas atitudes e motivações, mesmo em ambientes desafiadores como a zona rural.

Desejo de realizar sonhos e metas pessoais:

O desejo de realizar sonhos e metas pessoais também desempenhou um papel significativo na motivação para aprender inglês. Alunos compartilharam seus sonhos de morar em outro país ou trabalhar em áreas que exigem proficiência na língua inglesa. Como eles afirmaram:

Relatos de Desejo de realizar sonhos e metas pessoais

"Se eu soubesse falar inglês, com certeza usaria isso para investir em alguma área que eu o usasse" e "eu tive certeza que eu poderia, assim como ela, aprender inglês e seguir meu sonho de morar em outro país".

Fonte: Narrativa de M2 e M1 respectivamente

Alguns estudantes manifestaram o anseio de residir em nações estrangeiras, explorar viagens internacionais ou se envolver em contextos profissionais permeados pela língua inglesa. Essas aspirações individuais e objetivos de vida convergem com o conceito de orientação integrativa, atuando como fortes impulsionadores motivacionais que os instigam a empenhar-se na aprendizagem e no desenvolvimento de competências no idioma.

Essas citações ilustram como as experiências descritas nas narrativas influenciaram a motivação para aprender inglês, desde a exposição a diferentes mídias, a percepção das oportunidades futuras, o desejo de realizar sonhos e metas pessoais, até o incentivo fornecido pelos professores e figuras de referência.

Este estudo oferece uma base relevante para evidenciar os fatores motivacionais discutidos, pois compreender essas questões é fundamental para educadores e formuladores de políticas educacionais. Ao identificar os elementos que influenciam a motivação dos alunos em relação ao ensino de inglês, é possível desenvolver abordagens mais eficazes para o processo de aprendizado. Dessa forma, os educadores poderão nutrir e manter a motivação dos alunos ao longo de sua jornada de estudo, aumentando suas chances de sucesso na aquisição da língua. Isso também pode contribuir para que os alunos percebam a relevância e a aplicabilidade do inglês em suas vidas, incentivando-os a se engajarem de maneira mais positiva e comprometida no aprendizado do idioma.

O CAMINHO AINDA É LONGO

O objetivo primordial desta pesquisa foi investigar os elementos que influenciam a motivação ou desmotivação dos alunos do Ensino Médio em relação à aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas situadas em áreas rurais do sudoeste da Bahia. Para tanto, formulamos as seguintes questões que orientaram a estruturação deste estudo: 1) Quais as perspectivas dos alunos da zona rural sobre a importância da aprendizagem de inglês no seu contexto de vida? 2) Quais fatores que orientam as atitudes do aluno sobre o ensino-aprendizagem de inglês? 3) Qual a relação entre (des)motivação dos alunos de zona rural e as e suas experiências com a língua inglesa? Nesse sentido, nesta seção do texto, que representa o ponto de convergência de todo o trabalho realizado, consideramos essencial retomar essas questões e elaborar respostas fundamentadas com base nas análises efetuadas.

A primeira pergunta deste estudo buscou compreender a percepção dos alunos em relação à importância da língua inglesa em suas vidas. Através dessa indagação, exploramos como os estudantes que estão aprendendo inglês percebem a relevância desse idioma no contexto em que vivem. Por meio dos relatos colhidos, fica claro que os alunos de zona rural reconhecem o inglês como um recurso essencial para buscar uma melhoria em suas condições de vida. Ainda que se deparem com desafios na obtenção de recursos e acesso a oportunidades educacionais, as narrativas dos estudantes evidenciam uma percepção consciente das transformações sociais e das perspectivas de vida que a aquisição do inglês pode desencadear. Para eles, a aprendizagem da língua inglesa assume um caráter de oportunidade, no sentido de transcender as limitações decorrentes de suas origens rurais e expandir seus horizontes. Essa abordagem reflete a compreensão por parte dos alunos de que dominar o inglês tem o potencial de desbloquear portas para novas possibilidades educacionais e profissionais, bem como oferecer a chance de explorar oportunidades para além das fronteiras nacionais. Essa

percepção, de certo modo, se alinha com o conceito de orientação integrativa, na medida em que os estudantes visualizam o aprendizado do inglês como uma ferramenta para a integração em esferas mais amplas da sociedade e para enriquecimento pessoal.

Adicionalmente, observa-se traços de orientação instrumental nessa atitude dos alunos. Eles reconhecem que a aquisição do inglês pode ser um meio pragmático para atingir metas específicas, como o acesso a melhores oportunidades educacionais e profissionais. Isso demonstra que os estudantes consideram o aprendizado da língua inglesa como uma habilidade utilitária que pode lhes conferir vantagens tangíveis e resultados concretos em suas vidas. Portanto, os relatos dos alunos podem ser interpretados como uma interação complexa entre os elementos de orientação integrativa e orientação instrumental, à medida que buscam tanto a integração social quanto objetivos práticos e funcionais por meio do domínio da língua inglesa.

A segunda pergunta buscou identificar os fatores que direcionam as atitudes dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês. Essa investigação teve como objetivo compreender quais são os elementos que influenciam a forma como os alunos percebem e abordam o ensino dessa língua estrangeira. Mediante o que foi verificado, podemos afirmar que os fatores que orientam as atitudes dos alunos pesquisados em relação ao ensino-aprendizagem de inglês estão ligados a uma série de elementos presentes em seu contexto socioeducacional, tais como: as experiências anteriores do aluno com o inglês, tanto positivas quanto negativas, podem moldar sua atitude em relação à disciplina, a percepção do aluno sobre a utilidade do inglês em sua vida, a disponibilidade de recursos, como materiais didáticos adequados, professores capacitados e acesso a cursos ou atividades extracurriculares de inglês, e, por fim, as perspectivas do aluno em relação ao futuro, como a possibilidade de viajar, estudar ou trabalhar em um ambiente em que o inglês seja necessário.

É importante destacar que esses fatores estão interconectados e podem se influenciar mutuamente. Compreender esses elementos é essencial para criar estratégias que promovam atitudes positivas e motivadas em relação ao aprendizado da língua inglesa.

A terceira pergunta do estudo aborda a relação entre a motivação e a

desmotivação dos alunos residentes em áreas rurais e as suas experiências com a língua inglesa. Essa questão buscou compreender como as vivências e os contextos específicos dos estudantes influenciam seu nível de (des)motivação em relação ao aprendizado do idioma.

Com base nos relatos apresentados, fica evidente que as experiências positivas estão diretamente relacionadas à motivação dos alunos no aprendizado da língua inglesa. Nestes termos, destacam-se o resgate de memórias afetivas, conforme mencionado por um dos participantes, em que o envolvimento com músicas em inglês despertou o interesse e facilitou a aprendizagem de novas palavras e expressões, a exposição a diferentes mídias, como filmes, séries e internet, também pode ser um fator motivador, uma vez que proporciona um contato mais imersivo com a língua e amplia as possibilidades de aprendizado. E, também a sensação de aprendizagem e progresso pode ser um forte fator de motivação. Quando os alunos percebem que estão evoluindo e adquirindo habilidades no inglês, isso gera um sentimento de satisfação e incentiva a continuidade dos estudos.

Por outro lado, experiências negativas contribuíram para a desmotivação dos alunos. A falta de acesso a recursos, como cursos e aulas extras, bem como a dificuldade de transporte para a cidade, limitaram as oportunidades de aprendizado e geraram um sentimento de inferioridade. Além disso, a metodologia inadequada de ensino e a pressão para aprender podem desmotivar os alunos. A falta de tempo de aula destinado ao inglês, como mencionado por alguns participantes, reduz as oportunidades de prática e aprofundamento na língua. Além disso, o sentimento de inferioridade e a percepção de falta de recursos nas escolas rurais também contribuem para a desmotivação dos alunos.

Portanto é essencial reconhecer a importância das boas experiências para motivar os alunos no estudo da língua inglesa. Valorizar as memórias afetivas, proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e oferecer recursos adequados são elementos essenciais para promover a motivação. Ao mesmo tempo, é fundamental abordar as experiências negativas, como a falta de acesso a recursos e a metodologia inadequada, a fim de buscar soluções e melhorias que possam reverter a desmotivação e promover um ambiente de aprendizado mais positivo e estimulante para os alunos.

Cabe, ainda, ressaltar que o professor desempenha um papel central na criação de um ambiente de aprendizado motivador, independentemente do contexto em que os alunos estejam inseridos. Mas, em especial, na zona rural, este papel se relaciona a estabelecer uma conexão com os alunos, compreendendo suas realidades e necessidades específicas, reconhecer e valorizar a identidade e a cultura dos alunos, incentivar a sua autoconfiança, encorajando-os a superar desafios e acreditar em seu potencial de aprendizado e, além de tudo isso, transmitir aos alunos a compreensão de que a linguagem desempenha um papel fundamental na perpetuação das estruturas de poder. Nesse contexto, o inglês pode ser encarado como uma ferramenta de transformação social, capaz de abrir caminhos para mudanças significativas na sociedade.

Seguindo essa lógica, acreditamos que a relevância desse trabalho recai não somente na busca de conhecimento teórico-metodológicos que abordam situações relacionadas ao ensino do inglês para a população rural, mas também recai sobre o compromisso social da Linguística Aplicada em promover mudanças sociais positivas nesse contexto onde a desigualdade social fica evidente. Concordando com a visão de Pennycook (1998) quando o autor assevera que:

[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também, estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 1998, p.24)

Dessa forma, compreendemos que o ensino de línguas está intimamente ligado ao exercício de poder, tornando-se assim essencial o aprendizado de uma língua estrangeira para a manutenção das igualdades, o que evidencia a necessidade de assegurar que todos os alunos tenham garantido o seu direito de acesso a uma educação de qualidade. Essa perspectiva crítica e reflexiva é fundamental para que a Linguística Aplicada contribua efetivamente na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo a conscientização e ação transformadora.

Salientamos que compreender os fatores de motivação e desmotivação

para aprender inglês em áreas rurais é fundamental para projetar estratégias eficazes de apoio aos estudantes em suas jornadas de aprendizado de idiomas. Ao abordar desafios logísticos, dificuldades de transporte e o sentimento de inferioridade, os responsáveis pela educação podem capacitar os estudantes rurais, aumentando sua motivação e envolvimento com a língua inglesa e promovendo equidade educacional e mobilidade social.

Com base em todas as considerações apresentadas, reforçamos a necessidade contínua de aprofundamento nessa temática, uma vez que o trabalho por nós realizado não está esgotado. Devido às limitações de espaço e tempo inerentes ao desenvolvimento de uma dissertação, por exemplo, restringimos nossa investigação a um número relativamente reduzido de alunos, nos concentramos apenas no ensino médio e em fatores específicos relacionados à (des)motivação e apenas no estudo de línguas estrangeiras. Portanto, acreditamos que estudos futuros, com menos limitações, poderão abordar essa temática de maneira mais abrangente e detalhada. Todavia, sentimos que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados.

Fica, em mim, a compreensão que este trabalho não se encerra apenas na elaboração da dissertação, mas também tem o propósito de orientar e fundamentar a minha prática. Adicionalmente, este trabalho pode contribuir para uma reflexão crítica sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos de desigualdade social. Ao analisar as perspectivas dos alunos de áreas rurais e considerar suas vivências, foi possível levantar questões pertinentes sobre a equidade no acesso ao ensino de idiomas, bem como sobre o papel da educação na promoção da igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ADAID, F.; MENDONÇA, S. . **Experiência e Educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise.** Prometeus. Filosofia Em Revista, v. 01, p. 01, 2018.

ALSOP, S.; WATTS, M. **Facts and feelings: exploring the affective domain in the learning of physics.** Physics Education, v. 35, n. 2, 2000. p. 132-138.

AMORIM, A. G.; COSTA, S. A. **Desafios da educação no/do campo: um estudo no município de Barra do Choça – Sudoeste da Bahia.** 2009. Disponível em: <<https://url.gratis/BeTVG>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** 18 ed. Campinas – SP: Papirus. 2012.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANJOS, F. A. **Gosto muito de estudar inglês: atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa.** Revista Entre Línguas, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021006, 2021.

ANJOS, F. A. **“Não me sinto motivado(a) para aprender inglês aqui”:** interpretando a rota das atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Diálogo das Letras, v. 8, p. 89-106, 2019.

ANJOS, F. A. **"Passei o semestre todo estudando o verbo to be": atitudes, (des)motivação e orientação para aprender inglês de alguns bacharelados da UFRB.** Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ANJOS, F. A.; SCHEYERL, D. C.. **Mapeando Atitudes, (Des) Motivação e Orientação para Aprender Inglês.** Línguas & Letras, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180025>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20260>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BALTRUSIS, N.; MOURAD, N.. **Política habitacional e locação social em Salvador.** 2014. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000200004>> Acesso em 23 de maio de 2023.

BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, p. 73-89, 2004.

BEZERRA NETO, L. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR On-line, v. 1, p. 150-168, 2010.

BOHNER, G.; WÄNKE, M. **Attitudes and Attitude Change**. Philadelphia, P.A. 2002.

BRASIL. [Constituição]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BROWN, H. D. **Cognitive and affective characteristics of good language learners**. In: C. A. Henning (ed.), Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. Los Angeles. UCLA, Department of English, TESL. 1997.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1959.

CITOLLIN, S. F. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. Revista de Letras: Paraná. DACEX: CEFET, n.6, 2003.

CRUZ, G. F. **Culturas de aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, Coleção Cultura, Sociedade e Educação, v. 15. 1971.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. England: Longman, 2001.

EPIFANIO, P. Z. **Nos caminhos da roça: representações sociais e processos identitários entre jovens rurais do estado do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Editora Expressão Popular, 1996.

FERNANDES, B. M. **Juventude Rural e a Construção de Políticas Públicas**. Revista Brasileira de Educação, 2008, 13(38), 167-182.

FERRAZ, A. E Q.; ROCHA, A. A.; OLIVEIRA, V. F. ; AGUIAR, I. S. **Aspectos da Estrutura Urbana e as Relações em Rede na Vila De Bate-Pé no Município de Vitória da Conquista - Bahia**. In: V Simpósio cidades médias e pequenas da Bahia, 2016, Ilhéus. Anais do Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia. Ilhéus: V Simpósio Cidades Médias E Pequenas Da Bahia, 2016. v. 1. p. 1-17.

FERREIRA, G. K.; CUSTÓDIO, J. F. . **Influência das variáveis afetivas no envolvimento e desempenho de estudantes nas atividades de resolução de problemas de física**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de

las Ciências, 2011, Campinas. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011.

FLICK, U., 2004. Capítulo 1: A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos. In: **Uma introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; trad. Sandra Netz.-2.ed.-Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 17-29.

FOSHA, D. **The Transforming Power of Affect**. New York: Basic Behavioral Science, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt#>
Acesso em: 28 de agosto de 2022.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R., P. Tremblay and A.M. Masgoret. **Towards a full model of second language learning: an empirical investigation**. The Modern Language Journal, 81: 344-362. 1997.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. Bantam; Reprint edictal. 1997.

JAMES, W. **O que é uma Emoção?** Mind, Vol. 9, No. 34. 1884, pp. 188-205.

KAWACHI, G. J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma** / Guilherme Jotto Kawachi. São Carlos : UFSCar, 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2011.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. J. **A língua inglesa e eu: quando desejar é aprender**. In: ANJOS, F. A. (Org.). Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino. 1ed.Cruz das Almas, BA: UFBR, 2020, v. 1, p. 199-209

LIMA, D. C. de.. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2010.

LIMA, D. C. de. **Elementos (des)motivadores na aprendizagem de língua inglesa**. In: LIMA D. C. Aprendizagem de língua inglesa: Histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2010, v. A654A, p. 12-200.

LIMA, D. C.. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: os caminhos por onde andei**. In: ANJOS, F.A.. Língua Inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020. Ps -87.

LOCKS, G. A. ; GRAUPE, M. E. ; PEREIRA, J. A. . **Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios**. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS), v. 20, p. 131-154, 2015.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem. Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, vol. 15, 2, p. 132-141, 15 de agosto de 2010. Disponível em: <encurtador.com.br/qzMX6>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MACHADO, L. C. T. **Da Educação Rural À Educação Do Campo: Conceituação E Problematização**. In: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017.

MELO, A. D. D. **A educação e os desníveis sociais entre as populações urbanas e rurais**. In: I conferência nacional de Políticas Públicas contra a pobreza e a desigualdade, 2010, Natal. I conferência nacional de Políticas Públicas contra a pobreza e a desigualdade, 2010.

MINAYO, M. C. S.. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência, Saúde coletiva, 2011, v. 17, n. 3, p. 621-626.

MORGAN, B. **Language teacher identity as critical social practice**. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.). Reflections on language teacher identity research. New York: Routledge, 2017, P. 203-209.

PAIVA, D. I. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2008.

PENYCOOK, A..**A Lingüística Aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In I. SIGNORINI, & M. CAVALCANTI (Orgs.), Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade. Campinas: Mercado da Letras. 1998.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. . **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. Texto para Discussão** (IPEA), v. 2632, p. 1-72, 2021.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil**. Boletim Regional, Urbano e Ambiental (IPEA), v. 1, p. 63-74, 2019.

PERINE, C. M.. **Ensino de língua inglesa e a motivação para aprender dos alunos**. In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011. II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística: Linguagem História e Memória, 2011. v. 1. p. 195-205.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações,

1999. Psychology Press, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão de ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

RIBEIRO, M. M. S. **Atitudes e Motivação: Fatores Intrínsecos Da Interação Professor/Aluno**. Dissertação (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2006.

RODRIGUES, H. C. C. ; BONFIM, H. C. C. **A educação do campo e seus aspectos legais**. In: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas**. COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat, v. 6, n. (1-2), p. 21-33, jan/dez/2008. Disponível em <https://docplayer.com.br/8586819-Da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-uma-trajetoria-seus-desafios-e-suas-perspectivas.html> . Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

SANTOS, P.; VINHA, J. F. S. C. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. Araraquara: UNIARA, 2018.

SCHNORR, J. M. **A representação do viver no campo: o estereótipo do homem e do espaço rural na televisão**. Cadernos de Comunicação (UFSM), v. 15, p. 1-9, 2011.

SCHÜTZ, R. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. In: ENGLISH MADE IN BRAZIL, 2003. Disponível em: <shorturl.at/mDFX2>. Acesso em: 28 jan. 2021.

TORRES, M. R. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. Monografia (Especialização em Educação no Campo) Universidade Aberta do Brasil, Paraná, 2011.

VARELA, S.; MORAES, C. R.. **Motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem**. In: XIII - Simpósio de Iniciação Científica da UNIFIL, 2005, Londrina. Anais do XIII - Simpósio de Iniciação Científica da UNIFIL. Londrina: Centro Universitário filadélfia, 2005.

WERBA, G. C. **Representações Sociais**. In: Pedrinho A. Guareschi; Sandra Jovchelovtch. (Org.). Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 1998.

7. APÊNDICES



(APÊNDICE A) Questionário socioeconômico para elaboração de Dissertação sobre “Experiência de Alunos de Escolas Públicas da Zona Rural com a Língua Inglesa: Fatores (des)Motivadores na Aprendizagem”.

Prezadas alunos e responsáveis,

Primeiramente, gostaria de agradecer por contribuir com meu projeto de pesquisa “Experiência de Alunos de Escolas Públicas da Zona Rural com a Língua Inglesa: Fatores (des)Motivadores na Aprendizagem”. Os dados coletados neste questionário têm o intuito primordial de obter informações para observação do perfil dos alunos que estudam em escolas públicas de zona rural. Isso possibilitará uma análise mais precisa para nossa pesquisa e a construção da dissertação que serão entregues ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Atenciosamente, agradeço.

1) IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo: _____

Escola: _____

Idade: _____ Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Naturalidade: _____

Etnia: () Preta () Indígena () Branca () Amarela/Oriental () Outro:

2) INFORMAÇÕES DE CONTATO

E-mail: _____

Telefone: (____) _____ Whatsapp: (____) _____

3) SITUAÇÃO HABITACIONAL

Sua família possui casa própria? () Sim () Não

Tempo aproximado de residência na localidade: _____

Reside em: () Zona Urbana () Localidade Rural

Assinale caso sua casa possua:

[] Computador [] Automóvel [] Máquina de lavar roupa [] Geladeira

[] Notebook [] Telefone celular [] Acesso à Internet [] Tv por assinatura

4) INFORMAÇÃO DE TRANSPORTE

Qual a distância entre a moradia de sua família e escola?

() Até 10 km () 11 a 30 km () Acima de 30 km



Meio de transporte utilizado para chegar a escola:

- A pé/ de carona/ de bicicleta Ônibus Transporte próprio (carro, moto, etc)
 Transporte locado (prefeitura e/ ou escolar) Outros _____

Quanto tempo leva para você chegar até a escola:

- Até 30min Entre 30min e 1h Mais de 1h

5) DADOS DE CONEXÃO

Você tem acesso a microcomputador?

- Não Sim, em casa Sim, em outros locais

Você tem acesso à Internet?

- Sim, apenas em casa Sim, apenas no trabalho Sim, em mais de um local Não

Onde tem acesso a internet:

- Casa Lan house Infocentro Escola Não tem acesso Casa de parentes/amigos/vizinhos Outro _____

Com que frequência você se conecta a internet: Todos os dias Finais de Semana

Durante a semana Outro: _____

Quanto tempo você passa conectado por dia: Mais de 5 horas Entre 3 e 5 horas Menos de 3 horas

Qual é o seu conhecimento em informática?

- Nenhum Usuário Avançado (programação e sistemas complexos);

Qual o seu principal meio de informação?

- Jornal Televisão Internet Rádio Revista Outras pessoas Não tenho me mantido informado(a)

6) DADOS OCUPACIONAIS

Você exerce trabalho remunerado?

- Não Sim, período integral Sim, meio período Trabalho em negócio familiar

Concluiu algum curso? Não Sim, Qual? _____

De quais atividades abaixo participa?

- Esporte _____
 Arte/Cultura _____
 Religiosa _____
 Comunitária _____
 Voluntariado _____
 Outros _____



(APÊNDICE B) Roteiro da entrevista para pesquisa “Experiência de Alunos de Escolas Públicas da Zona Rural com a Língua Inglesa: Fatores (des)Motivadores na Aprendizagem”.

As perguntas a seguir foram elaboradas para conduzir a entrevista com os alunos da pesquisa.

1. Você se considera um aluno motivado para estudar e vir para a escola?
2. O que você considera ser um aluno motivado? O que falta para você ficar motivado com os estudos?
3. Quando você estuda e vem para escola, o faz procurando melhorar sua aprendizagem, se preparar para obter boas notas, ou por outros motivos?
4. Qual o papel/função do professor na sua motivação?
5. O que o professor deveria fazer para melhorar o seu desempenho em relação ao estudo?
6. Em sua opinião, estudar inglês pode ser considerado uma atividade importante? Para quê?
7. Para você, como deve ser um bom aluno de inglês? Você faz alguma dessas coisas? Por quê?
8. Você gosta de inglês? Considera uma disciplina difícil?
9. Isso influencia seu desempenho durante as aulas? Isso influencia sua motivação para estudar?
10. Você já se sentiu desmotivado ao estudar inglês? Por quê?
11. Você acha que existe diferença em estudar/saber inglês em cidade e em zona rural? Quais são?
12. Quando ocorre a sua experiência mais positiva em inglês? E a mais negativa? Descreva seus sentimentos nessas situações.



(APÊNDICE C) Roteiro Construção das Narrativas de Aprendizagem

Olá,

Você está sendo convidado a escrever sobre sua experiência com inglês enquanto morador de zona rural, tanto dentro da escola quanto fora dela. Lembre-se que você é livre para escrever seu texto da forma que se sentir mais à vontade, os pontos abaixo são sugestões para facilitar sua produção.

- 1) Qual foi o seu primeiro contato com o inglês? Como foi essa experiência? Positiva/negativa? Por quê?
- 2) Onde você tem contato com o Inglês atualmente? (músicas, filmes, internet, etc.)
- 3) Qual a importância do Inglês para a sua vida?
- 4) Por que você acha que devemos estudar inglês?
- 5) Como você costuma usar o que aprendeu em inglês?
- 6) Você já sentiu em algum momento da vida que era importante saber inglês? Como foi essa experiência?
- 7) O que você teria vontade de fazer se já soubesse inglês?
- 8) Você estuda Inglês por conta própria ou apenas quando o(a) professor(a) pede?
- 9) Você considera saber inglês importante no lugar onde você mora? Por quê?
- 10) Há dificuldades de estudar inglês na zona rural? Se sim, quais são? Isso te desmotiva?
- 11) Você conhece alguém que sabe inglês fluente? Já se comunicou em inglês com essa pessoa? Como foi a experiência?
- 12) Qual a importância do professor de Inglês para sua aprendizagem?
- 13) Quais as dificuldades que você enfrenta para aprender Inglês?
- 14) Você se considera um aluno motivado? Você estuda inglês por que gosta? Para tirar boas notas? Ou por que é obrigado?

(APÊNDICE D) Sinais para Transcrição das Entrevistas

Seguem abaixo os sinais escolhidos para a transcrição das entrevistas:

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Pausa	...
Truncamento	/
Palavras não Compreendidas	()
Comentários do entrevistador	(())
Entonação enfática	Letras maiúsculas
Citação da fala de outra pessoa (ou do próprio entrevistado em momento diferente da entrevista).	“ ”

Fonte: Adaptado de Preti (1999)

(APÊNDICE E) Transcrição das entrevistas

Alunos do Matutino

P: Vamos lá, olha só, como eu falei para vocês são 12 perguntas, e vocês vão responder de forma.... honesta. A primeira pergunta é a seguinte: você se considera um aluno motivado para estudar e vir à escola?

M2: Sim, eu acredito que sim

P: Você se considera motivado para vir à escola? Gosta de estudar?

M2: Sim

P: E você, M3?

M3: Sim

M1: Sim

M4: Sim

P: ((Risos)) Todos estão motivados para vir para a escola ((risos)) não é o que eu vejo segunda de manhã ((risos))

M3: ((risos)) Segunda não

P: O que você considera ser um aluno motivado?... Vocês falam que são motivados, mas o que é ser um aluno motivado?

M2: Alguém que queria... ter algo além da escola

P: Excelente

M2: Uma faculdade... um emprego melhor, acho que minha motivação é essa

P: É pensar no futuro?

M2: É pensar no futuro

E para você, M3? O que é um aluno motivado?

M3: É a mesma coisa

P: É a mesma coisa?

M1: Um aluno motivado para mim é um aluno que pensa mais no seu futuro

P: Pensa no futuro... isso! E você?

M4: É quem precisa da escola/ tipo, a escola é um degrau para você conseguir as coisas no futuro

P: Um suporte para../

M4: Um suporte!

P: Excelente, gostei de saber! É... Quando você estuda e vem para a escola, é.... vocês fazem isso para melhorar a aprendizagem? Para obter boas notas?

Ou por outros motivos? Vocês vêm para a escola por quê? Quando você fala assim: vou vir para a escola.../ para quê?

M2: Depende muito...

P: Como assim?

M2: Porque como.../ em algumas situações acaba que a gente não aprende, não sei se é por conta da pressão ou por estar realmente muito preocupado com as notas a gente esquece que o que a gente veio fazer aqui foi aprender

P: Excelente. E você M3, o que você acha? Quando você vem para a escola você vem para melhorar a aprendizagem? Para tirar boa nota? Para sair um pouco de casa?

M3: ((riso)) Para melhorar um pouco a aprendizagem e para sair um pouco de casa

P: Para sair um pouco de casa? ((riso)) E você, M1?

M1: Eu venho para escola para aprender, mas a maioria das vezes me deixo levar pelas notas por conta de pressão

P: M4?

M4: Eu venho para aprender, mas me preocupo muito com as notas

P: Então as notas são um fator muito importante para vocês, conta muito as notas

Todos: sim

P: Conta muito a nota

M1: conta

P: E para vocês, qual o papel... a função do professor na motivação? ((para Renan)) Você acha que tem professor que motiva, professor que desmotiva?

M1 e M2: Tem

P: Como é que é? Fala um pouco sobre isso

M2: É... tem aquele professor que realmente baseia a inteligência do aluno nas notas e tem aquele que entende que as vezes a pressão ou algum possível problema acaba encadeando nessa nota baixa. Então eu acho que os professores deviam ter essa visão/ a maioria tem! Mas tem uma minoria que desmotiva e acaba afetando o aluno

P: Então tem alguns professores que desmotivam vir para a escola... O que você acha, M3? Qual a função do professor na sua motivação?

M3: Hmm... ()

P: Você acha que o professor não influencia em nada na sua motivação de vir para a escola, ou tem influência? E que influência é essa?

M3: Tem influência, tipo... a gente está com dificuldades, tem muitos deles que ajudam e nunca chegam para desmotivar para não vir ou algo assim...

P: E para você, M1?

M1: Tem professores que desmotivam a gente bastante

P: Como?

M1: Como.../ Julgando a gente por nossas notas, falando que a gente não ajuda bastante na sala, falando que a gente não participa nas aulas quando na verdade a gente pode ter alguns problemas como timidez e tem outros professores que incentivam a gente bastante e ajudam a gente bastante também

P: Aham, Entendi! E você M4?

M4: É... tem uns que motivam e tem aqueles que já vem com a ideia de que se o aluno não quer, problema dele.../ tipo, já chega julgando...

P: Não se importa muito...

M4: É isso!

P: Mas vocês concordam então que o professor tem uma importância na motivação ou não?

Todos: sim

P: Ah, tá! O que o professor deveria fazer para melhorar o seu desempenho em relação aos estudos? Como é que vocês acham que um professor deveria agir para melhorar o desempenho de vocês? Para incentivar vocês a estudar, o que um professor deveria fazer?

M2: Para incentivar a gente a estudar?

P: É! Para motivar vocês...

...

P: Difícil?

Todos: Sim... essa é difícil

M2: É algo que o professor deveria fazer para motivar?

P: É, porque vocês falam assim “o professor tem um papel na motivação... alguns motivam e alguns desmotivam” como é esse professor que motiva? O que ele faz para motivar?

M2: Primeiro, é o que ele não faz... eu acredito que uma das principais coisas

para motivar o aluno é o professor não ficar cobrando nota dele, tipo assim: olha essa nota baixa, você não estudou e tal e tal... é uma das primeiras coisas

P: A nota então teria que ser uma coisa secundária?

M2: Exatamente

P: Uma consequência...

M2: Exatamente!

P: Hmm

M2: Outra coisa é não empurrar matéria no aluno para ele decorar e chegar na prova tendo uma frase decorada e chegar lá e escrever/ eu acho que os professores deveriam olhar “vocês realmente estão aprendendo ou decorando?”

P: Como?

M2: Não.... /na matéria “vocês realmente entenderam?”, com alguma outra forma... tipo perguntas no meio da aula... é... “M4” vai e faz alguma pergunta... algo que seja mais/ uma atividade mais lúdica que fala?

P: Aham

M2: Então, algo menos teórico mais prático

P: Entendi, então você acha que para o professor ajudar na motivação ele deveria fazer aulas mais práticas/menos teoria

M2: Exatamente

P: Mostrar a aplicação daquele conteúdo

M2: Exatamente

P: Boa! O que você acha, M3? Como é que um professor seria motivador para você?

M3: É... explicar mais o assunto, tipo.... que os alunos/muita gente não entende aquela parte/ tem uns que já muda, né? Porque alguns compreendeu, mas outros não, mas ele vai pela maioria, se aqueles já compreenderam eles já partem para frente, não fala mais

P: Entendi, você acha que deveria então ter uma atenção mais individualizada

M3: Isso

P: E que o professor deveria procurar mais de uma maneira de explicar o mesmo assunto para atingir todo mundo

M3: Isso

P: Excelente! É... E você, M1?

M1: Eu acho que os professores deveriam conversar mais com os alunos para terem certeza de que eles estão aprendendo o assunto e não decorando. E também socializar mais com os alunos para que eles se sintam mais confortáveis em falar que não aprenderam realmente o assunto

P: Então o professor deveria ter uma proximidade com os alunos para que eles se sentissem confortáveis em ()/

M1: Sim, porque muitos alunos ficam com medo do professor reprovar eles/ é... achar ruim eles não estarem entendendo a matéria e acaba não falando as dúvidas.

P: Entendi! E você, M4?

M4: Acho que é uma questão de ter mais conversa, sabe? De sentar com os alunos que não entenderam, perguntar realmente qual foi a parte que não entendeu () e explicar o que ele não entendeu para que ele consiga entender

P: Entendi! E na opinião de vocês, estudar inglês pode ser considerado uma atividade importante?

Todos: sim

P: Por quê? Por que estudar inglês é importante para vocês?

M2: Porque eu acho que a gente fala o inglês/ vive o inglês inconscientemente. A gente tem aplicativos que os nomes deles estão em inglês, a gente usa algumas referências americanas e eu acho que é nisso que é importante, porque nosso Brasil está diversificado até nisso/ não é que a gente fale inglês, mas a gente usa muitas coisas de lá/

P: Como assim?

M2: Facebook. É... no Instagram, por exemplo, tem muitas coisas lá que estão em inglês, é.../ eu prefiro pensar que é por conta disso do que pensar que é porque a gente vai usar o inglês, por exemplo, em uma prova. Porque se a gente pensar por isso, eles só deveriam tirar o inglês das provas, já que não é nossa língua.../

P: Materna

M2: Materna... e pronto! Por que é que tem inglês numa prova pra fazer um concurso sendo que a gente não vai usar ele? Por exemplo... uma faxineira para trabalhar em uma escola, ela não vai usar o inglês dela para limpar, por exemplo, mas tem isso na prova do concurso que ela vai fazer, então não faz muito sentido

P: Então para você é melhor pensar em questões relacionadas a internet, por exemplo?

M2: Exatamente

P: Okay... E você, M3? O que acha? Você me disse que estudar inglês é importante, por quê? Qual a importância do inglês para você?

M3: Eu não sei responder

P: Mas você acha importante

M3: Eu acho importante, porém não consigo explicar direito o porquê

P: Certo. E você, M1?

M1: Eu acho que estudar inglês é importante/ eu aprendi isso desde pequena por causa da minha tia que fez um curso de inglês e hoje ela mora lá na Holanda/

P: Que massa

M1: Aí eu desde pequena tive interesse por inglês, então eu botei na minha cabeça que inglês é importante porque ele pode abrir vários caminhos diferentes para você que você nunca imaginou

P: Perfeito, excelente. Você tem vontade de morar com sua tia?

M1: Tenho, minha tia é minha mãe

P: Ah, que legal. Então partiu Holanda

M1: Partiu ((risos))

P: E você, M4? Você falou que era importante também/

M4: Sim, eu acredito que seja importante porque/ até se a gente for viajar, inclusive em alguns trabalhos a gente precisa saber

P: Que trabalhos, por exemplo?

M4: As vezes como secretária... administrativo/ área administrativa, essas coisas...

P: Perfeito. E você já se viu em um trabalho desses? Tem vontade de trabalhar nessa área? Ou não?

M4: Já tive, mas hoje em dia, não

P: Tá. É... para você, como deve ser um bom aluno de inglês? O que é que um aluno de inglês precisa fazer para ser bom? Para estudar inglês, tem que fazer o que?

M2: Um bom aluno de inglês?

P: É, como é que que você/ o jeito ideal de estudar inglês para você?

M2: Dentro de sala de aula, ou..?

P: Na vida

M2: Vixe... um bom aluno de inglês? ... Como seria um bom aluno de inglês?

P: Como é que/o que um aluno tem que fazer para estudar inglês e aprender?

M2: Ah!

P: É só em sala de aula de um aluno aprende?

M2: Não

P: É como?

P: Uma das coisas/ em casa! Ele tem que estudar em casa se ele quiser realmente aprender inglês. Ele tem que estudar em casa/ uma das coisas que ele pode fazer, por exemplo, é assistir série em inglês e colocar legenda em português. Pesquisar as legendas das músicas que ele conhecer. Estudar mesmo porque ninguém sai falando inglês na escola, então se ele quiser realmente aprender inglês, não só essa parte teórica, mas se ele quiser falar e entender, tem que estudar em casa ou fazer um curso mais avançado

Perfeito. Então para o aluno aprender/ para ser um bom aluno tem que ter contato com a língua, estudar e fazer um curso?

P: Ok. E você, M3? O que você acha? Um aluno top, como é que ele estuda inglês?

M3: É... além do professor em sala de aula, eu acho assim, deveria também ter aula de reforço só com aquele aluno para ter mais aprendizagem da língua, né? ()

P: Um estudo personalizado?

M3: Isso

P: Certo. E você, M1?

M1: Eu acho que deveria estudar em casa, também. Por exemplo, eu vejo muitas séries em inglês legendadas, eu escuto muitas músicas, eu tento fazer alguns cursos, para melhorar algumas falas. Mas, para um aluno ser realmente bom ele tem que ter interesse.

P: Perfeito, interesse é uma boa palavra. E você, M4?

M4: Eu acho que praticando, mas não levanto tão a sério. Às vezes, a gente não consegue levar tão a sério e aprender, eu acho que praticando, mas também se divertindo com isso

P: Perfeito, boa colocação. É... e você faz algumas dessas coisas? Vocês me

falaram o que um bom aluno precisa fazer, e você, M2, você faz alguma dessas coisas que você falou? Você estuda em casa? Você escuta a música e procura a tradução?

M1: Sim. Escutar música e procurar a tradução sim. Só que eu acho que não faço isso para aprender inglês, é porque eu gosto muito de saber o que o cantor está falando.

P: Entendi. E você, M3? Você falou que estudar em casa é essencial/

M3: É

P: Você estuda em casa?

M3: Mais ou menos ((risos))

M2: Isso é um “não”

M3: Tipo assim, eu foco mais quando é época de prova, teste, essas coisas assim, aí, tipo, eu tiro um tempo para estudar

P: E por que só em época de prova?

M3: Para tentar aprender um pouco no final, né? (risos) Porque o certo seria o tempo todo estudado, mas só estudo quando faltam dois dias, três... coisas assim

P: E você, M1?

M1: Como eu disse, eu vejo bastante séries em inglês, eu escuto bastante música e procuro a tradução. Eu tento ao máximo fazer isso e estudar bastante porque eu realmente quero em um futuro usar esse inglês

P: Você acha que isso reflete na sua aprendizagem? Você consegue perceber que você aprende com isso?

M1: Sim

P: Excelente. E você, M4?

M4: Praticando mesmo. Tipo, tem a questão da música em traduzir. Eu e minha irmã, a gente gosta de tipo/ bom dia, boa tarde, boa noite em inglês

P: Tudo em inglês? Então você pratica com sua irmã então?

M4: Sim

P: E o praticar que você fala é tentar conversar em inglês de vez em quando...?

M4: É, exatamente

P: Perfeito, excelente. E agora a pergunta, vocês gostam de inglês? Fala a verdade...

M2: Gosto

P: Considera difícil?

M2: Sim

P: E você, M3?

M3: Eu gosto, porém é complicado de aprender, né? (risos)

P: Você gosta, mas é difícil...

M3: É

P: E você?

M1: Eu gosto, mas eu acho que não é tão difícil, eu acho que é uma língua diferente por isso que a gente que a gente fala que é tão difícil ()

P: Hm. E você?

M4: Eu gosto e não acho difícil.

P: Gosta mesmo?

M4: Gosto

P: Vocês acham que o fato de vocês gostarem de inglês, influencia no desempenho de vocês durante a aula?

Todos: Sim

M1: Com certeza

P: Como assim?

M2: Quando a gente aprende, por exemplo, algo na aula, a gente se sente poliglota ((risos))

M3: É bem isso, se sente feliz

M2: É muito bom quando a gente tá aprendendo algo, quando a agente sabe as frases que o professor está escrevendo/ quando a gente entende quando que usar/ quando são cognatos, quando não são cognatos (risos) é muito bom...

P: Então vocês acham que quanto mais vocês aprendem, mais empenhados vocês ficam, é isso?

Todos: Sim

P: Isso influencia na sua motivação? Vocês se sentem mais motivados quando vocês aprendem?

Todos: Sim

P: Por quê?

M4: A gente se sente mais inteligente, com mais vontade de estudar

M1: A gente entende que a gente consegue fazer isso

M4: É

M2: E porque a gente sabe o que está fazendo. As vezes a gente fica ali “meu deus como é que eu vou responder isso?”, pega a resposta de alguém, vai na internet olhar alguma coisa/ Quando a gente sabe o que está fazendo, é legal/ Por mais que a gente tenha alguma dificuldade, mas a gente sabe por qual caminho ir, sabe que a gente está aprendendo, sabe o que a gente tem que fazer. Então saber o que a gente está fazendo, entender o assunto, motiva a gente a continuar estudando sobre ele.

P: Perfeito. Está quase acabando já tá, gente? Então vocês me falaram que quando vocês entendem o assunto, vocês se sentem motivados para estudar, mas vocês já se sentiram desmotivados para estudar inglês?

M2: Desmotivados?

P: Sim

(M4 levanta a mão sinalizando que sim)

P: Por que, M4, você já se sentiu desmotivada?

M4: Porque muitas pessoas falam assim que o inglês não vai levar a gente para nada, não vai servir para nada, então aquilo...

P: Desmotiva/

M4: Desmotiva.

M1: É... eu concordo.

M3: Também... Teve gente que já chegou e já falou para mim “para que aprender inglês, se você não vai sair daqui? Se não vai para outros lugares que precisa usar essa língua” /

M1: Que eu não ia usar o inglês/

M3: Né? Que não vai precisar do inglês/

P: E isso desmotiva vocês?

M3: Isso desmotiva a gente, entendeu? Ah...

P: Mas vocês concordam com essas coisas que essas pessoas falaram?

M1 e M3: Não

P: Não? Por quê?

M3: Porque se a gente quiser mesmo, e a gente vai focar bem e a gente querer, a gente consegue.

M2: Hmm... Se sentir motivado com a matéria?

P: Com aprender inglês/ com estudar inglês

M2: Com estudar inglês? Não... eu acho que eu nunca fiquei muito desmotivado. Toda vez que eu penso “ah, eu vou estudar inglês” é sempre “ai, e se eu conseguir aprender uma língua nova” sabe? E isso me motiva.

P: Mas na matéria, como você ia dizendo/ com a matéria de inglês você se sente desmotivado?

M2: Eu acho que a gente não vê o suficiente para ficar desmotivado na escola. É sempre muito pouco, é sempre.../ é pouco o que a gente aprende de inglês na escola, entendeu? Então... se fosse uma matéria que tivesse mais espaço... mais horários então eu acho que talvez a gente ficasse desmotivado porque a gente ia ver mais, ia ficar mais complicado, mas ainda é pouco se a gente for parar para pensar, e a gente sempre aprende (())/

P: Então você acha que mais inglês desmotiva?

M2: Não... TALVEZ! O que eu estou falando é que não tem como eu me sentir desmotivado porque sempre foi muito pouco, então foi algo que dava para aprender com facilidade.

P: Entendi... Vocês acham que existe diferença entre estudar e saber inglês em uma cidade de zona rural?

M2: Cidade de zona rural?

P: Se a gente fosse comparar uma cidade de zona rural como Lindo Horizonte e uma cidade mais urbana como Vitória da Conquista, você acha que existe diferença de saber inglês nessas duas cidades? De estudar inglês? Sim ou não?

M2: Hm... a diferença de estudar?

P: E de saber...

M2: Na qualidade de estudo ou na vontade/

P: Em tudo. Você acha que tem mais qualidade na zona urbana do que na zona rural?

M2: Tem. Eu acho que sim

P: Explica isso aí para mim

M2: Porque eu acho que eles têm mais contato com/ eu falo porque até meus 10 anos, 11 anos não tinha energia onde eu morava, então tipo internet.../ internet, a base, né? A gente não tinha, então a gente foi começar no inglês, essa língua nova/ “meu deus, a matéria nova, será se eu vou aprender a falar inglês?” na escola. Acho que o pessoal da cidade já tem uma visão mais

centrada sobre o que é a matéria de inglês, sobre o que eles vão estudar...

P: Você acha que na cidade eles têm mais acesso ao inglês?

M2: Exatamente

P: Okay! E você, M3? Você acha que tem diferença de/ é... procurar aprender inglês na zona rural e na cidade?

M3: Sim

P:Qual é essa diferença?

M3: Porque, tipo, aqui na zona rural a gente só tem a escola, né? Mais nada. E na cidade tem a escola, tem cursos também pra estar fazendo de inglês, que ajuda muito na aprendizagem e na zona rural somente a escola.

P: E você, M1?

M1: Eu acho que na cidade eles incentivam mais a aprender uma outra língua, porque como a gente é de cidade pequena parece que a gente nunca vai sair do lugar, já nas cidades maiores eles vão sair, eles vão para qualquer lugares que eles quiserem.

P: Interessante. Por que você acha que pensa assim?

M1: Foi o que me ensinaram a pensar, mas depois eu aprendi que eu realmente podia sair para onde eu quisesse

E você, M4?

M4: É isso... é tipo porque a gente mora em zona rural, assim, onde a gente mora, como muitas pessoas não teve o estudo de inglês, então tipo, você acha também que / você fica meio assim porque as pessoas vão falar para você que elas estão ali, mas que elas não estudaram inglês, elas não precisaram de inglês, então muita gente da roça nunca saiu da roça para usar, entendeu? E já os de fora, os de cidade grande, eles usam bastante, tipo eles já têm aquela noção que eles vão usar inglês e se eles quiserem, eles vão para onde quiserem/

M2: E só para pontuar uma coisa que M3 falou sobre os cursos, é muito mais difícil alguém tomar a iniciativa de sair de casa, acordar cedo, fazer um curso todo dia em outra cidade porque aqui não tem é outra coisa que desmotiva a gente e que faz ter uma dificuldade muito maior sobre a acessibilidade em estudar qualquer coisa, qualquer outro curso é mais difícil pra gente, porque aí a gente tem que gastar mais, tem que sair de casa, tem que sair da nossa zona de conforto, e eles não... eles vão para o curso e depois já estão em casa, e a

gente não. Dependendo do horário a gente tem que ir para dormir... então muda a rotina de quem mora na zona rural

P: Entendi.../ então por uma questão de tradição, como você falou, aí as vezes é mais difícil em zona rural/ por uma questão de oferta e por uma questão de incentivo... excelente, okay! E... quando foi que ocorreu a experiência mais positiva de vocês na língua inglesa? ... quando foi que vocês tiveram uma experiência boa e foi “ôh, que legal” conseguiram usar o inglês, conseguiram entender alguma coisa... já tiveram uma experiência assim?

M2:Não... eu acho que a gente/

P: A mais positiva?

M2: A mais positiva foi tipo assim “nossa, eu aprendi a letra dessa música agora e sei do que ela está falando”, mas eu não digo que foi uma experiência com inglês porque eu não sabia exatamente o que cada palavra significava, eu só sabia do que a música estava falando porque eu decorei o texto, então eu não tive uma experiência “nossa, olha isso, eu entendi” é algo que me cativou, claro que a gente entendeu algumas coisas, mas nada que “meu deus! Olha, eu aprendi”

P: Entendi! E você, M3? Você lembra de alguma experiência positiva que você teve em relação a matéria?

M3: Ainda não (risos)

P: Até hoje ainda está esperando (risos) tá esperando ainda...

M3: Estou esperando/

P: E você M1?

M1: Eu lembro de uma minha quando eu comecei o ginásio a aprender inglês, que minha irmã pequenininha chegou escutando uma música em inglês, aí eu peguei e parei um minuto e falei “eu sei a tradução” e eu fiquei muito feliz gritando para a minha mãe “eu sei a tradução, eu sei a tradução” e ela ficou rindo da minha cara

((risos))

Mas eu fiquei muito feliz

P: E você, M4?

M4: Qual foi a pergunta mesmo?

P:Se você já teve alguma experiência positiva com inglês que você lembra e fala “pô, que legal, eu já sei usar isso” ou.../

M4: Eu tive uma esse ano porque em 2019 minha irmã estudava aqui no terceiro ano então ela já chegava em casa com umas questões de inglês, ela já conhecia mais do que eu. E aí esse quando eu cheguei aqui por causa do online que estava tendo e conhecia algumas palavras já é muito bom

P: Ah, que bom! E a experiência mais negativa?

M2: Mais negativa?

P: Mais negativa ... alguma vez que você ficou frustrado, com raiva, chateado... com a disciplina...

M2: Não...

P: Não? Não teve.../

M2: Algo muito negativo, não

P: Experiência ruim, não?

M2: Não

P: E você, M3?

M3: É... negativo não, só teve uma vez que fui estudar e não entendi nada do assunto... nadinha de nada

P: Alguma vez você foi estudar e não entendeu o assunto e você já ficou triste, chateada

M3: Foi

M1: Não que eu lembre, assim...

P: Experiência negativa...

M1: Não

M4: Sim... uma vez eu fui ler um anúncio e não consegui traduzir aquilo, foi.../

P: Quando não consegue entender, aí fica frustrado

M4: Sim/

M2: Outra frustração, não com a matéria, mas quando a gente vê aqueles vídeos, por exemplo, dos tiktokers falando que aquele pessoal de lá, sabe? No *omegle*, a gente se frustra por não saber fazer isso... acho que minha maior frustração é não saber me comunicar com alguém de lá

P: Para isso ter que ter paciência, com o tempo, né? Sua frustração é não ter a proficiência que você gostaria de ter

M2: Exatamente

P: Pronto, perfeito. Gente, muito obrigado.

Alunos do Noturno

P: Pronto, vamos lá. A primeira pergunta é a seguinte: vocês se consideram alunos motivados para estudar e pra abrir escola? Você se considera N4? Motivada?

N4: Motivada por mim mesmo porque eu tenho uma filha sabe? Aí eu quero vim terminar meus estudos pra poder ser alguém para ela/

P: Pra ser m exemplo para sua filha pra terminar os estudos

N4: É, entendeu? É isso mesmo!

P: E você N3? Você se considera motivado?

N3: Motivado, motivado não...

P: Por que?

N3: É... Sei lá professor; tem hora que a escola cansa as vezes, sei lá.

P: Perfeito. Concordo.

N1: Eu me sinto motivada porque, além de trabalhar, eu venho de conquista que não é fácil/ venho pra escola e o que me motiva mais vim à escola é mostrar pra minha filha que realmente ela tem que seguir os estudos dela/ é uma forma de demonstrar que ela não pode parar por qualquer besteira, aí sim eu me sinto motivada sim

P: E você, N2? Você se considera motivado?

N2: Mais ou menos, você do trabalho tarde, cansado...

P: Aí a escola cansa mais?

N2: É... à noite cansa mais.

P: E você, N5:

N5: Eu me sinto motivada. Quero ter um futuro melhor pra mim, para meus pais...crescer/

P: Sua motivação tem um futuro melhor. Muito bem.

N5: Isso!

P: Certo. E o que vocês consideram ser um aluno motivado?

N1: É sempre se dedicar sempre mais e mais à escola isso sim me motiva muito.

N4: Ter disposição, né? Essas coisas assim, querer vim pra escola, se arrumar naquela empolgação e querer vim/ né?

P: Isso é ser motivado?

N4: É, em minha opinião.

N2: Empolgação.

N5: Ainda mais pela que eu moro.

P: Então muito bem. E o que falta pra vocês ficarem mais motivados com o estudo? O que faltava assim?

N1: Ah, é uma estrada melhor, pra não cansar demais, um transporte bom... isso sim motivaria bem mais...

P: Olha; interessante isso... Principalmente pro pra quem falou que não era motivado, N3 e/ os dois meninos falaram que não são motivados. O que faltava pra você ficar mais motivado pra vim pra escola?

N3: Sei lá, ter mais projetos, essas coisas assim.

P: Por que projeto?

N3: É, sei lá... Uma escolinha talvez assim; que eu gosto muito de jogar futebol, aí talvez/ como aqui de noite num, não tem essas coisas aí...

P: Aulas mais práticas, mais fora da sala?

N3: Isso.

P:E você?

N2: Termos tudo mais avançado. Uma escola mais digna do aluno do estado...

P: Não entendi. Isso que você falou ume sobre um espaço só da escola do estado, é isso?

N2: É, uma escola nossa e um estudo mais avançada um pouco.

P: Como assim mais avançado? Explica pra mim.

N2: Pelo que o estudo não é mais avançado, é mais pra baixo.

P: Cê acha? Interessante... Eh vamos lá. Quando vocês estudam e vem pra escola o que fazem pra melhorar; desculpa/ vocês vêm pra escola pra melhorar a aprendizagem pra de vocês, para obter boas notas ou por outros motivos? O que eu quero saber com essa pergunta é: o que motiva vocês pra vim pra escola? É só terminar o estudo? É tirar boas notas? O que inspira vocês pra estudar?

N4: Pra mim é só terminar.

P:Só terminar. Tirar boas notas e acabar logo?

N4: Uhum/

N2: Pra mim é receber mais conhecimentos e entrar no mercado de trabalho que devido o estudo você.../ dependendo do estudo você não entra no mercado de trabalho bom.

P: Então você acredita que/

N2: [...] Ajuda lá na frente

N5: Pretendo terminar, estou com as boas notas, graças a Deus e talvez fazer algum curso, alguma faculdade, ainda não sei...

P: Então, a escola/ você fica motivado pra ir pra escola porque você acha que é uma forma de chegar nisso.

N5: Isso.

P: E você, n2, o que motiva você pra vim pra escola?

N2: Terminar os estudos, ingressar no mercado de trabalho e ir pra frente mesmo.

P: Muito bem.

N3: Terminar os estudos pra tentar um trabalho melhor. Ficar aí se queimando no sol quente/

((Risos))

P: Certo. E qual o papel do professor na motivação de vocês? Algumas falam que são motivados, alguns falaram que não. Eu perguntei o que que falta pra ficarem mais motivados, falaram da estrada, da escola, eu queria saber se tem a opinião de vocês, os professores tem papel na motivação de vocês. Vocês acham que os professores motivam, desmotivam? Como é que é isso aí?

N1: Alguns motivam e alguns não.

P: Explica pra mim direitinho como é que é isso aí

N5: Tem uns que fala, fala, falam, só que a gente não aprende. No meu caso, né? ()Eu. Tem pessoas que falam muito, a gente não aprende. Tem pessoas que fazem um resumo e eu acabo aprendendo.

P: Entendi. Por que você acha que é assim?

N5: Porque eu me sinto assim, sabe? Uhum. Tem hora que eu eh tenho poucas coisas que eu não tenho a cabeça muito boa. Né? Eu tive uns problemas aí, e pra mim quando é mais resumido, mais pouca coisa entra mais na cabeça do que quem fala muito, muito, muito e não entra.

P: E te motiva mais então quando o professor faz uma coisa mais resumida, cê fica mais animada para aula?

N5: Isso!

P: E você?

N4: uma professora já desmotivou falando assim, jogamos na cara que a gente

repetir/ não aqui no ensino médio, lá na sexta série. E ela acertou, repeti. Ela me desmotivou e eu entrei na cabeça que ela falou que eu ia repetir, que eu não ia passar e eu fiquei tão pra baixo que eu nem me esforcei, simplesmente repeti. Aí hoje em dia, eu acho que um pouco de empatia, a gente quer conversar uma coisa muito importante com a nossa amiga, não deixa, mas é muito importante mesmo. Mostrar que pode conversar. Uma cara legal, um sorriso motiva, porque ninguém quer chegar na sala um professor está lá, é... ruim, a cara fechada, a gente pergunta leva uma resposta, um rapa a gente tem até medo de perguntar as coisas. Ah, eu acho que é uma motivação né? Dos professores com a gente colocar a palavra assim que a gente vai passar, a gente vai conseguir e tal, essas coisas. Eu acho que.

P: Com palavra de incentivo. E uma boa atitude em relação aos alunos ajuda.

N4: É. Sim. E também outra coisa, tarefa de casa me desmotiva.

P: Por quê?

N4: Ah, por exemplo que eu gosto de fazer na escola a pra poder me perguntar, tirar minhas dúvidas, eu fico desmotivada. Eu fico me sentindo sozinha pra responder sem saber.

P: Entendi. E você, N3? Como é que o professor motiva e o professor que desmotiva? Como é que é?

N3: Professor que desmotiva pra mim é o que fica falando muito blábláblá, tem professor que vai direto ao ponto pra mim é o que me motiva.

P: Então você gosta de uma aula mais objetiva?

N3: É isso.

N1: Aí eu da mesma forma. Aqui no ensino médio estou gostando todos os professores que eu peguei no estudo são todos diretos. Então independente disso não tem o que reclamar. Só que lá atrás () é... N4 falou lá no ensino fundamental teve muito desmotivação dos professores porque eles chegam assim 'ah você não conseguir isso e aquilo', então você vai botando aqui na cabeça e vai criando aquela ideologia de você não vai conseguir nada. E realmente é o que Desmotiva é isso. O professor chegar pra você e falar que você não vai conseguir () eu acho.

P: E você, N2?

N2: Quando o professor motiva o aluno lá na frente ele vai ter bem mais sabedoria pra saber as coisas.

P: Então todos vocês concordam que o professor tem alguma função na motivação?

Todos: Sim.

P: Certo. O que o professor deveria fazer pra melhorar o desempenho de vocês no estudo? Como você acha que o seria o papel do professor? O que ele pode fazer pra oferecer uma motivação maior pra vocês estudarem?

N1: Ser mais acolhedor, conversar mais, interagir mais com os alunos, independente se o aluno entendeu/ que tem professor, que quando o aluno entende, vai perguntar novamente, o professor não gosta. Então, eu acho que ele tem que se interagir mais com a turma, isso sim faria todo mundo/

P: Então pra você o professor devia ter uma aproximação com o aluno.

N1: Isso.

P: Certo.

N3: Concordo com ela.

P: É?

N3: Uhum.

P: E você?

N5: Concordo com ela também.

((risos))

N2: Ela falou por nós tudo

P: Então pra melhorar o desempenho no estudo de vocês é só conversar mais com vocês. Vocês acham que só isso ajudaria?

N1: Isso aí.

N4: Não, a conversa é sim. Explicar com mais a vontade porque isso tem hora que explica sem vontade pela metade ou manda a gente tirar dúvida com outro aluno que tá mais perdido que a gente, entendeu? E ter paciência, porque eu sei que é terceiro ano é ensino médio, outras salas aqui. Com certeza. Só que a gente não sabe de tudo. A gente quer saber mínimos detalhes/

N1: Não te interrompendo, mas tem ensino médio aqui que tem seis anos que veio da escola, saiu da escola/ eu falo de mim porque eu tenho o quê? Seis anos fora da escola. Então eu o que eu lembrava lá atrás que eu tinha na minha cabeça eu não lembro mais... Só vai lembrando tipo, a motivação, vai dia a dia você estudando você vai relembrando as coisas.

N4: Hm-huh.

N1: Mas não são todas de vez. Então você sempre terá dúvidas. E aí tem professor que entende. Aí já vai pra brutalidade. Aí na hora que entra a ignorância aí depois fala com o aluno que aí que seu aluno é aquilo. Então o professor deveria ser mais amigável com o aluno.

N4: É.

P: Interessante. Muito bom. Agora a gente vai falar um pouquinho da disciplina da gente, que é de inglês. Na opinião de vocês, estudar inglês é considerado atividade importante? Sim ou não?

Todos: Sim.

P: Todos acham que estudar inglês é importante?

Todos: Sim.

P: O que você acha N2? Você acha estudar inglês importante inglês especificamente?

N2: É importante que se um dia você chegar a viajar pra fora do país.../

P: É que eu perguntei se era importante, e você ficou assim retraído...

((Risos))

P: Certo, agora vou fazer a próxima pergunta: pra quê? Que ele já respondeu que ele acha importante porque pode ser que um dia ele pode viajar pra fora do país, mas pra que estudar inglês é importante?

N1: Porque tem muito estrangeiro de lá de fora pra cá, né? Então se uma pessoa lá do dos Estados Unidos chegar pra conversar comigo eu não sei, eu não sei responder nada, eu quero dizer aí eu vou falar o quê? Não sei.

P: Então N2 está pensando em ir, você tá pensando num pessoal que vem de lá?

N1: Que vem de lá pra cá porque aí () então sempre vai e vem.

N4: Assim, eu quero ver uma vida de blogueira, então eu quero ficar viajando sempre, é meu sonho. Aí eu queria ir ficar que nem Anitta, Bruna Marquezine, falar super bem sabe? Nem parece que é brasileiro de tão bem que fala que só, saber falar pra poder ir lá.

P: Pra viajar.

N4: É.

P: E você, N5?

N5: Ah, eu acho interessante aprender algumas outras línguas. Eu fazia um umas aulas de espanhol, inglês, só que aí eu acabei parando, né? Por causa

do tempo. Eh e assim, eu tenho vontade de aprender inglês, porém é um pouquinho difícil, né? Mas /

P: Pra quê?

N5: Não sei ((risos))

P: Não sabe. Cê acha importante saber, mas.../

N5: É, saber/ ou então, por exemplo, você arrumou um emprego, no caso tenho vontade de ser secretária. E quem sabe alguém que chega de viaja de fora pra/ né? Em uma empresa grande.

P: E você, N3?

N3: No caso que eu gostaria de ser jogador do futebol, porque é tudo mais fácil você aprender a língua inglesa, sair para fora do Brasil, pra ter uma adaptação melhor essas coisas.

P: Muito bom. E pra você, como deve ser um bom aluno de inglês? Todos você sabe que é importante estudar inglês, saber inglês/ Pensando assim, como é que seria um aluno ideal de inglês, pra ele aprender inglês ele precisa fazer o quê?

N1: Se focar mais na língua.

P: Como?

N1: Estudar mais e ter mais tempo em inglês/ porque eu falo de mim, eu não tenho tempo e muito menos não pego rápido as coisas de inglês. Assunto nenhum de inglês eu consigo pegar rápido. Então se torna uma dificuldade.

P: O que vocês acham?

N4: Assim, pra mim deveria prestar atenção na aula e depois ver no YouTube, ter interesse.

P: Então não só na aula. Tem que pesquisar fora também.

N4: É, então usava isso um curso, mas só pra quem tem muita vontade mesmo.

N1: É. É e muito tempo, né?

N4: É

P: E você, N2? Como é que deve ser um bom aluno de inglês, um aluno de inglês excelente? O que ele precisa fazer pra aprender inglês?

N2: Ter um bom estudo de Inglês porque a gente aqui não tem um bom estudo.

P: Como é que é que seria um bom estudo pra você?

N2: Aprender basicamente tudo desde lá do começo do fundamental do zero,

aqui a gente já começa pela metade tem pouco o incentivo.

P: Entendi, e você N5? O que o aluno tem que fazer pra aprender inglês? Como é que é um bom aluno de inglês?

N5: Todo mundo já falou, esforçar, estudar em casa, ter tempo, né? Precisa de bastante tempo, foco ali. Se você quer aprender, você tem que ter foco naquilo. Né? Então/

P: Então tem que estudar. Tem que estudar. Tem que pesquisar em casa. Vocês me falam que tudo isso são coisas de um bom aluno de inglês. Vocês fazem isso?

N4: Não.

N1: Eu não faço e nem tempo eu tenho.

P: Você não faz porque não tem tempo. E você?

N4: Adiado.

P: Você fica adiando? (risos)

N4: É. (risos)

P: E você? Estuda em casa?/

N5: Eu tinha até um aplicativo aquele Dome.../

P: Duolingo?

N5: Acho que é isso aí. Eu estudava ali. Mas depois eu acabei parando porque meu tempo foi ficando curto. Daí final de semana eu saio pra trabalhar, só chego segunda/

N4: Oh professor, e outra coisa, eu tinha vontade de fazer um curso. Só pra gente que mora aqui pra pegar um ônibus. Vinte reais de passagem por cada ida e ainda pagar um curso não fica bom. Mas futuramente eu quero morar em Conquista. Eu morando lá vai ficar bem mais perto aí eu posso até fazer, mas morando aqui impossível. Não dá nem vontade. A gente fica desmotivado pela distância.

N1: É, a distância desmotiva.

P: E vocês estudam inglês em casa?

N2: Não

P: Por quê?

N2: Porque se tivesse começado lá do zero lá no meio dos estudos, acho que tinha mais motivação pra aprender falar inglês.

P: Você acha que o carro já está andando e está difícil acompanhar agora/

N2: É, porque ficou muita coisa pra trás sem aprender, sem saber assim

P: Entendi. Faz sentido. E você N3?

N3: Não porque, sei lá, por falta de interesse mesmo, meu caso é esse.

P: Ok. Vamos lá, vocês gostam de inglês?

N1: Eu gosto, porém não sou aquela aplicada, acho lindo quem fala inglês.

P: Você gosta?

N4: Eu gosto, deixa eu explicar. Teve uma época bem na minha adolescência assim sabe? Que eu gostava de ouvir/ eu só ouvia música em inglês. Aí eu queria saber o que estava falando, aí eu ia lá ficar lendo parte por parte, a outra parte embaixo em português pra ficar vendo várias músicas, aí eu aprendi várias palavras por conta das músicas entendeu? Mas não tanto estudando, mas eu gosto por conta das músicas.

P: Mas vocês acham uma disciplina difícil? Considera difícil?

N4: Sim.

N5: Sim pra quem não sabe, sim.

N2: Eu acho muito difícil.

P: É mesmo? OK. Vocês considerarem inglês uma disciplina difícil, vocês acham que isso influencia no desempenho de vocês durante as aulas?

N1: Se isso influencia?

P: É

N1: Acho que sim porque você já vai nessa onda. A matéria é difícil, não vou aprender nada.

P: E aí, vocês concordam com ela?

N4: Assim, na nossa sala você explica bem, fica fácil. O que o que mata é as frases, é porque aqui é de um jeito, ela inverte aí fica chato.

P: Aqui que você fala língua em português? A estrutura é uma e lá é outra, aí fica chato?

N4: É. Lá vem antes umas palavras, você sabe do que eu estou falando né?

P: Uhum.

N4: Aí você tem que ficar toda hora explicando, 'não, é porque é antes e não sei o quê', fica até que fácil, mas outras coisas assim não é muito legal, é difícil demais.

P: Você acha que você considerar é uma disciplina difícil isso influencia no seu desempenho na sala, N3?

N3: Não, professor.

P: Não? Então você é considerado fácil ou difícil você estudaria ou não estudaria da mesma forma?

N3: É.

P: É? E você, N2?

N2: Não.

P: Não tem influencia?

N2: Não.

P: E pra você, N5? Você considerar inglês a disciplina fácil/

N5: Eu tenho vontade de aprender inglês, né? Então/

P: Por que?

N5: Como assim?

P: Você tem vontade de aprender? Pro trabalho?

N5: Tenho. Pro trabalho, mas também eu tenho vontade de aprender algumas outras línguas. Não só falar português.

P: Excelente, muito bom. Você já se sentiu desmotivado pra estudar inglês? Algum momento da vida você já pensou 'poxa, inglês... ' /

N5: Já.

N4: Todo dia.

P: Todo dia? Por quê? De onde vem a desmotivação de vocês pra estudar inglês?

N4: Daqui. A gente mora na roça, estuda na roça, daqui que a gente vai poder ficar rico pra poder viajar, pra poder usar o inglês, meu irmão... já estou gagá. Então já estou desmotivada só de agora.

((risos))

P: E você? Você ia sentir desmotivada pra estudar inglês?

N5: Já.

P: Por que?

N5: Não agora, mas nos tempos mais atrás na/ no nono, oitavo ano, passavam umas coisas tipo meio que nada a ver sabe? E aí a gente acaba/

P: Como assim as coisas nada a ver? Como é que são as coisas agora?

N5: Coisa difícil sabe?

P: E você, N2? Já se sentiu desmotivado pra estudar inglês? Por quê?

N2: Já. Porque eu até tive vontade de falar inglês ()

P: Você teve vontade e o quê?

N2: Falar inglês.

P: Sim, você já tem vontade de falar inglês mas..?

N2: O ensino não me ajudou

P: Não te ajudou? E você, N3?

N3: É, professor, eu já senti desmotivado porque sei lá, às vezes, como eu tenho a intenção de ser jogador de futebol aí vai passando com o tempo, aí vai dando uma desmotivação, sabe? Pra que eu vou querer saber inglês se eu nem vou sair do Brasil?

P: Interessante () achei muito interessante, vocês acham que existe alguma diferença de estudar inglês na cidade e na zona rural?

N4: Sim, com certeza.

P: Tanto de estudar, quanto de saber. Por que? Que diferença é essa? Saber/ estudar inglês na zona rural e na cidade?

N4: Porque só porque na cidade além da escola pública, tem escola particular, tem curso, tem projetos, tem muita outras coisas que só tem uma aula na semana ou duas na escola que a gente vê a cara do professor a cada quinze dias que é meio difícil.

N2: Não dá pra aprender, dá pra ficar conteúdo atrasado.

P: Então aqui você acha que não dá pra aprender porque o conteúdo fica na cidade você acha que é diferente? Como é que você acha que é na cidade?

N2: Acho que lá o ensino é mais empregado, mais avançado

P: Dentro da escola pública mesmo?

N2: Pública ou particular.

P: Uhum. O que você acha, N4?

N4: A gente sente que por ser na roça está mais desvalorizado, entendeu? É isso.

N1: É.

P: Por quê?

N4: Não sei, só pelo fato de estar na roça, a gente acha que não está tão igual seria você dar uma aula em Conquista/ Então só de exemplo, você vai dar aula em Conquista no Padre Gilberto, você não vai vim com a mesma animação de lá. A gente pensa assim, entendeu? Que só porque está na roça longe, duas horas de viagem, sei lá. Aí todo mundo chega aqui/ vocês exaustos, a gente

também, né/ não dá muito ânimo.

N1: É cansativo.

P: É cansativo? Você acha que é diferente o ensino e aprendizagem em inglês na cidade?

N1: Sem comparação, professor.

P: Por quê?

N1: Porque de manhã em Conquista, você já acorda motivado. Pensa aí, você acorda seis horas da manhã, sai para a escola, né? Aqui não a gente fica ó, eu falo de mim, saio quatro hora da manhã de casa pra ir pra Conquista trabalhar, venho seis horas pra cá de volta pra estudar e aí cadê? Se você ficasse em Conquista, morasse em Conquista, tudo seria mais fácil, você faria um curso, você estudaria mais as aulas, eu tenho certeza que as aulas de inglês seria até mais/ Aqui na semana só tem uma aula de inglês. Então o que eu vou aprender em uma aula?

P: E vocês acham que na cidade vocês são mais seriam mais motivados do que aqui?

N1 e N4: Sim.

P: Por quê?

N4: Porque a gente já iria estar lá, professor/

N1: Aqui a gente já sai cansado () /

N4: Lá você ia pegar um ônibus, um uber é quinze minutos, aqui é duas horas.

P: Então a motivação pra vocês seria o acesso às escolas.

N1: Isso!

P: Só isso?

N2: O ensino também teria que ser mais () /

N4: Eu acredito que as escolas lá têm mais/ até essa própria escola, só que a de lá, eu acho que eles se preocupam mais. A gente aqui se sente muito excluído.

N1: É

N4: Não sei todo mundo, né? Tô falando eu e a minha sala.

N1: Mas é verdade.

N4: Porque sempre a gente tá levando na cara, né? Da escola que é emprestada e é não sei o que e não sei o que, a gente acha que junta tudo.

P: Eh, vocês já tiveram alguma experiência positiva inglês, em algum momento

vocês estavam estudando inglês, vocês entenderam alguma coisa ou alguns tipos ou vocês puderam ouvir alguma coisa, entenderam, já tiveram alguma experiência positiva em relação ao inglês na vida?

N1: Eu já,

N4: Já, eu já tive.

P: Ah, me fala como é que foi.

N1: Foi bom!

N4: Ah! É bom! É tipo assim/

P: Qual foi a experiência?

N4: Por exemplo, é quando você fala umas palavras que aí a gente vai lá e fala “nossa! Graças a Deus, eu sei que palavra é essa.” Quando lê uma frase assim que não precisa de tanto quebra-cabeça pra entender, porque pelo que você sabe já consegue entender o que é aquela frase, isso aí é bom ()

P: E você já teve alguma experiência positiva?

N3: Positiva? Já professor, por exemplo, tive uma nota boa na prova, cê já sabe que se entendeu ao menos alguma coisa ali.

N1: Com certeza.

P: E você?

N1: A mesma coisa dele, eu gostei. ((risos))).

P: E você, N2?

N2: A mesma coisa/

P: Ah, já foi? Quando tira a nota boa, tá feliz.

N2: É.

P: E você.../

N1: Mostra que você sim, realmente entendeu. E ali na prova sozinha, né? Então/

P: Então, nota pra vocês é importante?

N4: Também.

N1: Porque mostra que você entendeu o assunto.

N2: Principalmente quando vem a prova fechada.

P: Quando vem com a prova fechada?

((mais de um aluno falou ao mesmo tempo um trecho ficou indecifrável))

P: E vocês tiveram experiência muito negativa com inglês?

N4: Ainda não.

N1: Negativa? Não, muito ainda não.

P: então só experiências boas.

N5: Por enquanto sim.

P: Muito bem. A entrevista que eu queria/ as perguntas que eu queria fazer pra vocês eram essas. Muito obrigado pela participação.

(APÊNDICE F) Narrativas

M1

O meu primeiro contato com o inglês foi através da minha irmã que escutava muita música em inglês então eu também comecei a gostar, tenho muito contato atualmente com inglês através de música, filmes e pela internet.

Eu vejo o inglês como algo muito importante, porque ele te pode dar muitas oportunidades novas, eu sempre tento usar o inglês nem que seja em pequenas coisas como traduzir uma música que eu gosto, se eu soubesse inglês eu iria viajar para os Estados Unidos porque eu sempre quis sair do Brasil, por conta disso, mesmo sem o meu professor pedir, eu tento estudar a matéria.

Eu acho muito importante aprender inglês mesmo morando na zona rural, já que isso me traria muitas oportunidades no futuro, mesmo que na zona rural tenha dificuldades se comparada com a cidade, já que não há cursos e muitas pessoas tentam desmotivar falando que um inglês seria inútil, mesmo assim isso nunca me afetou.

A minha vontade de aprender inglês só cresceu mais quando minha tia viajou para Irlanda, foi aí que eu tive certeza que eu poderia, assim como ela, aprender inglês e seguir meu sonho de morar em outro país.

M2

Olá, me chamo NM2, tenho 17 anos e estou cursando o 2º ano no ensino médio. Meu primeiro contato com o inglês (como matéria) foi no 6º ano do ensino fundamental 2, experiência essa que por falta de conhecimento foi ilusória, pois acreditava que seu estudo dentro de uma escola iria fazer com que eu fosse fluente nessa língua.

Atualmente tenho contato com o inglês em diversos espaços (redes sociais, músicas, filmes, séries... etc.), tenho visto a mesma em uma proporção maior do que quando a iniciei na escola, só que agora sabendo que a matéria não serve pra me deixar fluente.

A importância do inglês na minha vida é importante, porém, dentro de um ambiente escolar ela é importante apenas por um ponto de vista didático, pois normalmente não tenho o costume de usar o que aprendi sobre a mesma em outros espaços.

Houve uma época que o inglês era mais importante na minha vida, pois meus planos convergiam com a mesma, pois se eu fosse fluente nela, poderia assim um dia com mais facilidade morar nos Estados Unidos.

Se eu soubesse falar inglês, com certeza usaria isso para investir em alguma área que eu o usasse, mas também o usaria para conversar com pessoas que tem como o inglês sua língua oficial, isso ainda é uma vontade minha, por isso que as vezes estudo o inglês por conta própria mesmo sem o professor pedir, porém não acho importante saber inglês no lugar onde sou, o que desmotiva, já que não temos oportunidades de trabalho com a mesma.

Minha dificuldade para aprender inglês é lembrar o significado de suas palavras, palavras essas que eu lembraria se fosse mais motivado, porém acredito que as outras matérias tem nos deixado sobrecarregados, fazendo assim que o foco no inglês será tirar boas notas.

M3

Primeiro contato que tive com inglês foi na escola, pois não ouvia músicas e nem assistia nada em inglês. Tenho muita dificuldade para aprender inglês.

Na zona rural para estudar essa matéria é bem complicado, pois só tem simplesmente a escola, que nas zonas urbanas é muito mais fácil, pois tem muitos métodos de estudo para isso.

O inglês é muito importante, pois se precisar se comunicar com pessoas que falam essa língua, sair para outro lugar, ou até mesmo no mercado de trabalho.

Seria muito bom se na zona rural tivesse vários métodos de estudo de inglês como: cursos, bancas, etc., têm muitas pessoas que tem vontade de

aprender, portem não tem condições de se deslocar para cidade para estar estudando.

É uma matéria que me motiva muito, mesmo com todas as dificuldades que existem para aprender, pois um dia posso precisar usar ela.

Muitos falam que é uma matéria sem futuro, mas sei que tem futuro, e é muito valiosa.

M4

Meu primeiro contato de verdade com o inglês foi em 2019, quando minha irmã chegava da escola com atividades de inglês e eu via ela fazendo e falando as palavras e depois revelando o significado, eu achava aquilo muito incrível e hoje em dia eu acho mais incrível ainda, eu escuto músicas em inglês e vejo muita coisa em inglês nas redes sociais.

Eu acho que o inglês muito importante na minha vida, pois eu tenho muita vontade de ser fluente e de aprender de verdade, e acredito que todos deveriam estudar inglês, porque é uma língua muito incrível, e sabendo falar ela você pode abrir muitas portas no seu futuro, eu também acredito que para aprender é importante treinar no seu dia a dia, eu particularmente eu gosto de brincar com minha irmã de tentar se comunicar falando inglês, mesmo que seja um bom dia, boa tarde ou boa noite.

E mesmo treinando uma vez fui ler uma propaganda que estava em inglês e não consegui. Eu fiquei triste e frustrada mas acredito que um dia irei conseguir, porém eu já queria saber, e se eu soubesse queria estar ajudando outras pessoas, compartilhando meu aprendizado, eu gosto muito de estudar inglês, e estudo por conta própria, pois acho muito importante, mesmo que onde eu moro não tenha tanta precisão, ou até mesmo pelas pessoas dizerem que nunca vai ser preciso utilizar, e que eles nunca estudaram inglês e mesmo assim conseguiram muitas coisas.

Eu moro na zona rural, e tem um pouco de dificuldade para estudar inglês, porque muitas pessoas não acreditam que é importante, até pelo motivo dois mais velhos nunca terem estudado o inglês e pelo motivo de não ter lugares

aqui para se utilizar, e isso, inclusive, desmotiva bastante.

Eu não conheço e nunca tive contato com alguém que sabe inglês fluente, mas espero um dia aprender e ter a oportunidade de conhecer e saber me comunicar com ela, e para esse aprendizado eu considero muito a importância do professor de inglês, pois ele ajuda a como usar e quando se usar algumas palavras, e até mesmo explicar o porque se usa certas palavras, o professor também ajuda a entender a importância de aprender inglês, e essa dificuldade vem de ouvir que tanto faz aprender inglês, mas eu sou uma pessoa motivada a continuar estudando e aprendendo.

N1

O meu primeiro contato com o inglês foi na escola quando estava no ensino fundamental, no 6º ano. Foi de forma positiva porque aprendi várias palavras e cores. Através dessas palavras do conhecimento eu comecei a conhecer palavras vistas em filmes, músicas e internet. Nos dias atuais o inglês se tornou fundamental para todos nós, porque tem várias palavras que usamos no dia a dia, e o que mais motiva a estudar essa língua no mundo é ter mais conhecimento, pois sempre está chegando gente dos países de fora e para mostrar e praticar mais a língua inglesa. Até o momento não tive a experiência de conhecer alguém com a língua inglesa mais séria, seria uma grande experiência. O que você teria vontade de fazer se já soubesse inglês? Iria para qualquer país a vorá, para eu estudar inglês só estudo quando tenho aula da matéria, pois acabo ficando sem tempo devido ao trabalho para praticar mais e também devido a dificuldade que é para estudar com a distância e a falta de transporte. Tendo só uma aula por semana se torna muito difícil estudar e ficar craque em inglês.

O professor se tornou uma figura extremamente importante para o aprendizado e é um dos maiores membros que ajuda cada um de nós na escola para a vida.

N2

O meu primeiro contato com inglês foi já na 5ª série. Com nenhuma experiência eu ficava perdido imaginando como que eu iria falar inglês sem saber de nada. Mas atualmente quando conseguir ter meu primeiro celular, conseguir mais contato com o inglês, com músicas, filmes e outros jogos, mas na aprendi muito, O inglês para mim seria muito importante se eu aprendesse desde criança. O inglês seria uma boa língua para a gente falar. Eu não uso inglês para praticamente nada porque não tenho nada que eu possa usar.

Se eu já soubesse o inglês eu teria vontade de trabalhar em negócios que usa o inglês, mas como não tenho nenhum conhecimento mais profundo fica bem mais difícil. Eu estudo mais quando o professor pede, eu tenho mais vontade de saber a falar inglês principalmente aqui na zona rural que é mais dificuldades com duas aulas por emana, às vezes nem tendo, dificulta muito e aprende bem pouco. Em época de chuva, nem se fala, nem aula tem por conta das estradas e dificuldade dos professores se descolarem da cidade para cá.

Para mim, eu era bem mais influente quando era mais pequeno mas agora não sou mais, agora eu penso em trabalhar e seguir para frente e terminar esse ano e fazer o ano que vem o terceiro ano e trabalhar. Sou servente de pedreiro com orgulho que meu pai me ensinou, mas trabalho com tudo que eu topar pela frente.

N3

- 1) Foi quando eu estudava no fundamental. Foi negativa porque eu não sabia nada sobre inglês.
- 2) Na escola e nas redes sociais.
- 3) Para quando eu necessitar eu já estar bem prático.
- 4) Eu acho que quanto mais idiomas eu falar é melhor.
- 5) Em atividades e nas redes sociais.
- 6) Sim. Quando eu queria ser jogador.
- 7) Viajar o mundo
- 8) Quando o professor pede.
- 9) Não
- 10) Sim, transporte e falta de oportunidade. Sim.

- 11) Mais ou menos, foi boa.
- 12) Muito importante.
- 13) Falta de coragem e oportunidade
- 14) Sim, estudo para tirar boas notas.

N5

- 1) Conheci o inglês na quinta série, Não era muito bom porque não passava nada de interessante, só coisa do livro.
Negativo porque o livro não tem atividades boas para incentivar a aprender o inglês.
- 2) Música e internet.
- 3) Aprendendo o idioma é possível obter diferencial no mercado de trabalho,
- 4) Para quando você fizer uma entrevista de emprego mais altos, eles vão te dar mais prioridade porque você sabe falar mais línguas.
- 5) Nas redes sócias, tipo quando posta uma foto aí você coloca na legenda em inglês.
- 6) Sim. É importante quando você quiser viajar para um lugar fora do Brasil, poder falar com uma pessoa de outro país ou ingressar numa empresa grande
- 7) Viajar para os Estados Unidos ou Califórnia.
- 8) Estudo o inglês quando eu vou para a escola e quando passa atividade eu faço em casa.
- 9) Não kkkk... Porque eu moro na zona rural e só tem 5 casas, é tudo rodeado de morro.
- 10) Sim. Primeiramente conheci o inglês na quinta série e nesse período de 5, 6, 7, 8 e 9 serie eu não aprendi nada. Não foi falta de interesse, mas sim tinha pouca aula ou o professor faltava muito. Tinha dias que passava pouca coisa ou passava tarefas nada a ver.
- 11) Não.
- 12) O professor tem que incentivar e mostrar aos alunos o quanto é importante aprender inglês.
- 13) Poucas aulas e acaba perdendo o interesse de aprender inglês.
- 14) Sim. Eu gosto, só acho difícil aprender. Graças a Deus tiro boas notas.