



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DIFICULDADES, DESAFIOS, ORIENTAÇÃO E (DES)MOTIVAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: uma pesquisa etnográfica com um grupo de
estudantes do ensino técnico integrado do Instituto Federal do Amazonas

ANDREZZA BARBOSA CARVALHO

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2025

ANDREZZA BARBOSA CARVALHO

**DIFICULDADES, DESAFIOS, ORIENTAÇÃO E (DES)MOTIVAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: uma pesquisa etnográfica com um grupo de
estudantes do ensino técnico integrado do Instituto Federal do Amazonas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2025

C321d

Carvalho, Andrezza Barbosa.

Dificuldades, desafios, orientação e (des) motivação da aprendizagem da língua inglesa: uma pesquisa etnográfica com um grupo de estudantes do ensino técnico integrado do Instituto Federal do Amazonas. \ Andrezza Barbosa Carvalho, 2025.

212f.

Orientador (a): Dr. Flavius Almeida dos Anjos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. 194 – 202.

1.Lingua Inglesa – Ensino e Aprendizagem. 2. Orientação – Motivação – Desafios à aprendizagem. 3. Desmotivação – Dificuldade – Motivação – Obstáculos. I. Anjos, Flavius Almeida dos. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGCEL. III.T.

CDD 420.7

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos – Orientador
(UFRB/PPGECEL/UESB)

Prof.^a Dr.^a Edith Santos Corrêa
(UFAM)

Prof.^a Dr.^a Zamara Araujo dos Santos
(UESB/PPGCEL)

Vitória da Conquista, 28 de agosto de 2025.

*Ao meu bem, meu pai, Raimundo Xavier Carvalho (in memoriam), exemplo de integridade e força.
À minha mãe, Iracema Barbosa Carvalho, meu braço direito, que sempre esteve ao meu lado, me inspirando com seu amor incondicional e sua força inabalável.
À minha amada filha, Maria Flor Carvalho de Araújo, meu tudo, minha vida, o ar que eu respiro, que trouxe luz e propósito para cada passo que dou.
Ao meu marido, William de Araújo Rodrigues, meu norte, meu porto seguro e parceiro em todas as jornadas, por compartilhar comigo os sonhos, os desafios e as alegrias da vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão, por me sustentar e me manter viva até este momento. Ele permitiu-me chegar até aqui e escrever este agradecimento.

Aos meus ancestrais, com reverência, peço licença para seguir. Sou fruto da coragem e legado deles, que seguem iluminando minha jornada.

À vovó Maria De Jesus Xavier Carvalho (*in memoriam*), e ao Vovô Eurico Damião Carvalho (*in memoriam*), cujo olhar atento à educação inspira-minha caminhada!

À vovó Inês Mascarenhas Barbosa (*in memoriam*), exemplo de inteligência e sabedoria, mesmo sabendo mal assinar o próprio nome.

Aos que virão, que minhas sementes frutifiquem e minha jornada inspire novos caminhos.

Aos meus pais, pela presença constante, pelas brincadeiras no café da manhã e pelos sorrisos largos que marcaram minha vida. Ao meu amado pai, Raimundo Xavier Carvalho (*in memoriam*), dedico estas palavras de gratidão com todo o meu coração, sua calma, paciência e retidão, são os faróis em minha jornada. Engenheiro exemplar, cidadão honesto e, acima de tudo, um pai incrível. Sua presença vive em minha memória a cada novo dia. À minha mãe, Iracema Barbosa Carvalho, minha alegria e minha maior fonte de força, sempre ao meu lado, me ensinando, com seu exemplo, de mulher forte.

Ao meu marido, William de Araújo Rodrigues, pai dedicado e amigo fiel, agradeço por ser meu parceiro de todas as horas. Sua força, paciência e presença constante ao meu lado são fundamentais para mim e para nossa filha. Obrigada por compartilhar os desafios e as alegrias da vida comigo.

À minha amada filha, Maria Flor Carvalho de Araújo, agradeço por ser meu amor incondicional. Você transformou minha vida de maneiras indescritíveis, e me tornou uma pessoa melhor desde o momento em que você foi concebida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos, por ter acolhido o projeto inicial, confiado no potencial deste trabalho, pela leitura criteriosa e atenta dos materiais e pelas sugestões ao longo da pesquisa. Agradeço por sua paciência e dedicação ao longo deste processo.

À professora Dr.^a Fernanda de Castro Modl, professora e pesquisadora fonte de inspiração. Agradeço por seu olhar humano, cativante e brilhante na e pela educação. Foi uma honra participar de suas aulas, ouvir sua voz, dialogizar e ampliar meus horizontes.

À professora Dr.^a Zamara Araujo dos Santos, por ampliar meus horizontes sobre a filosofia e enriquecer minha jornada acadêmica e pessoal.

À professora Dr.^a Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque, minha gratidão por me revelar a poderosa linguagem do corpo. Suas aulas foram a inspiração para o primeiro capítulo desta dissertação.

À professora Dr.^a Edith Santos Corrêa, pela disponibilidade e pelo carinho.

Ao professor Dr. Kanavillil Rajagopalan, por compartilhar suas memórias e por nos ensinar tanto sobre educação, pesquisa e, principalmente, sobre a humildade que marca o verdadeiro educador.

Ao professor Ícaro Soares Assis pela empatia e atenção.

Aos alunos do Ifam que responderam ao questionário e participaram das entrevistas, por terem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Edith Santos Corrêa, pela valiosa contribuição tanto na Banca de Qualificação quanto na Defesa, e Prof.^a Dr.^a Zamara Araujo dos Santos, por prontamente aceitar compor a banca de defesa e enriquecer este trabalho com sua participação.

Aos suplentes da banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Fernanda de Castro Modl e Prof.^a Dr.^a Shirley Tiara de Sousa Moreira pela disponibilidade.

À Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela formação pública e de qualidade de novos pesquisadores.

Ao coordenador do Programa, Prof. Dr. Marcus Antônio Assis Lima, e à Secretária Damaris, por todo o serviço prestado com zelo.

À comadre, Vanessa de Salles Marruche, por ser um ser humano excepcional, professora inspiradora e por seu apoio em todos os momentos que precisei.

Ao professor João Jeisiano Salvador da Silva Fernandes, por ser tão solícito e aos colegas servidores de profissão e trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas pelo apoio recebido em diversos momentos.

A todos os amigos queridos por fazerem parte da minha trajetória. À Célia, Dani, Débora, Edgar, Gio, Igor, Theus, Woshiton, Yanna e demais pesquisadores pelas partilhas, solidariedade e encorajamento diante da pesquisa acadêmica brasileira.

Ao meu irmão, Márcio Barbosa Carvalho, pela torcida constante.

Ao meu irmão e compadre, Celso Carvalho, e à minha cunhada e comadre, Mariana Tonin Carvalho, pelo apoio.

Ao meu primo-irmão Tiago Pereira, pela bênção da sua existência.

À irmã da Bahia, Ju, gratidão por todo o acolhimento.

Às minhas amadas sobrinhas, Ana Valentina e Maria Fernandinha, fontes de inspiração e afeto.

Às vizinhas do Riverside (Aline, Amanda, Ana, Beca, Joaquina, Ju, Reneila, Thalita, Simone e Suzy) pelas caronas, pelas risadas, pelo apoio e pelo cantinho do bate-papo.

À amiga Lívinha, por ter se dado tão bem com a gente e ter construído uma amizade linda com a Maria Flor e a todas as crianças do condomínio, por representarem a alegria em vida.

Ao vizinho, tio Chico e família, por serem maravilhosos.

Aos meus vizinhos de Presidente Figueiredo, por sempre acreditarem em mim e torcerem pelo meu sucesso.

À amiga, Dona Matilde Carvalho e família pelo carinho e apoio.

À prima do coração, Núbia Cristina Cavalcante Martins e Dione Martins pelo apoio quando eu mais precisei.

À Anna Carolina Nascimento Vilela, ex-aluna do IFAM, por me fazer sentir parte de sua família e por fortalecer nossos laços de amizade.

Ao querido Vilmar do Nascimento Rocha, pelo tempo de mentoria e pelo encorajamento.

Ao gestor Ricardo Henrique Oliveira Soares, por me ensinar o verdadeiro significado da escola pública, inspirando-me a acreditar em seu valor e importância para a transformação social;

Às intérpretes de Libras, Prof.^a Mileide e Prof.^a Kelly, pela sensibilidade, paciência e dedicação no ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Ao meu amigo, Prof. Luiz Carlos Silva de Sales, por todo encorajamento e pelos valiosos conselhos de estudo.

“A motivação é o impulso interno que move o aprendiz a enfrentar desafios, enquanto a desmotivação representa as barreiras invisíveis que dificultam o progresso” (Marchesi, 2006).

“Learning a new language is not only about mastering grammar and vocabulary, but also about overcoming psychological barriers, cultural differences, and persistent challenges that shape the learner’s journey” (Nunan, 1991).

RESUMO

A pesquisa investiga o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no contexto do Ensino Técnico de Nível Médio, com foco em estudantes do curso de Agropecuária (Iagro) do Instituto Federal do Amazonas – Campus Presidente Figueiredo (IFAM/CPRF). Em um cenário marcado por desigualdades históricas, limitações logísticas e distanciamento cultural em relação à língua inglesa, o estudo busca compreender como se manifestam as dificuldades, os desafios, as orientações e os processos de (des)motivação desses aprendizes. Alicerçada na perspectiva crítica da Linguística Aplicada, a pesquisa adota um enfoque etnográfico e integra métodos qualitativos e quantitativos, por meio de questionário, entrevistas e observações de aulas (*fieldnotes*). Os resultados revelaram que os principais obstáculos à aprendizagem envolvem tanto aspectos linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia e compreensão auditiva) quanto desafios logísticos, como distância da escola, precariedade de conectividade e carga horária reduzida da disciplina. Constatou-se que a escola é o principal espaço de contato com o inglês, reforçando seu papel central na mediação do processo de aprendizagem, ainda que a internet e outros recursos digitais apareçam como complementos relevantes. Quanto às atitudes, observaram-se manifestações positivas, negativas e neutras. A orientação instrumental voltada a objetivos práticos foi a mais recorrente, seguida da integrativa, associada ao desejo de interação cultural. A desmotivação esteve relacionada à ausência de base escolar, à sobrecarga logística e à metodologia pouco significativa. Contudo, tais atitudes mostraram-se, em certa medida, reversíveis mediante práticas pedagógicas diferenciadas, que reconheçam desigualdades de acesso e valor

Palavras-chave: Aprendizagem; língua inglesa; atitudes; orientação; motivação; desmotivação; dificuldades; desafios.

ABSTRACT

This research investigates the teaching and learning of the English language within the context of Technical High School Education, focusing on students enrolled in the Agricultural Technical Course (Iagro) at the Federal Institute of Amazonas – Presidente Figueiredo Campus (IFAM/CPRF). In a scenario marked by historical inequalities, logistical limitations, and cultural distance from the English language, the study seeks to understand how difficulties, challenges, orientations, and processes of (de)motivation manifest themselves among these learners. Grounded in the critical perspective of Applied Linguistics, the research adopts an ethnographic approach and integrates qualitative and quantitative methods through questionnaires, interviews, and classroom observations (fieldnotes). The findings revealed that the main obstacles to learning involve both linguistic aspects (grammar, vocabulary, pronunciation, and listening comprehension) and logistical challenges, such as the distance from school, precarious connectivity, and reduced class hours for the subject. It was found that the school constitutes the primary space of contact with English, reinforcing its central role in mediating the learning process, even though the internet and other digital resources appear as relevant complements. Regarding attitudes, positive, negative, and neutral manifestations were observed. Instrumental orientation, aimed at practical goals such as employability, travel, and social mobility, was the most recurrent, followed by integrative orientation, associated with the desire for cultural interaction. Demotivation was mainly linked to lack of prior schooling, logistical overload, and limited teaching methodologies. However, such negative attitudes proved to be, to some extent, reversible through differentiated pedagogical practices that acknowledge inequalities of access and value meaningful experiences both inside and outside the classroom. The study highlights the urgent need for pedagogical practices that consider English as a cultural mediator and instrument of emancipation, valuing students' real-world experiences, such as spontaneous contact with the language through music, social media, and digital games. By listening to the voices of Amazonian public school students, this research reaffirms the importance of a more inclusive, contextualized, and sensitive approach to language education—one that amplifies voices that sometimes remain invisible in educational policies.

Keywords: Learning; English language; attitudes; orientation; motivation; demotivation; difficulties; challenges.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 1: Você gosta de estudar a língua inglesa?	74
Quadro 2: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 1: Você gosta de estudar a língua inglesa?	75
Quadro 3: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 2: Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?	77
Quadro 4: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 2: Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?	79
Quadro 5: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 3: Você acredita que a falta de internet pode limitar o conhecimento da língua inglesa?	81
Quadro 6: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 3: Você acredita que a falta de internet pode limitar o conhecimento da língua inglesa?	82
Quadro 7: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 4: Você mora perto ou longe da escola?..	84
Quadro 8: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 4: Você mora perto ou longe da escola?..	85
Quadro 9: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 5: Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?	87
Quadro 10: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 5: Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?	88
Quadro 11: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 6: De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?	90
Quadro 12: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 6: De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?	92
Quadro 13: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 7: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	94
Quadro 14: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 7: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	96
Quadro 15: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 8. Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a língua inglesa?	98
Quadro 16: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 8. Quais são as principais barreiras que	

você encontra ao estudar a língua inglesa?	99
Quadro 17: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 9: Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?	101
Quadro 18: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 9: Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?	103
Quadro 19: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 10: Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?	104
Quadro 20: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 10: Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?	106
Quadro 21: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 11: Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?	107
Quadro 22: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 11: Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?	109
Quadro 23: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 12: Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?	111
Quadro 24: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 12: Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?	113
Quadro 25: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 13: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	114
Quadro 26: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 13: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	116
Quadro 27: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 14: O que motiva você a aprender inglês?	118
Quadro 28: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 14: O que motiva você a aprender inglês?	120
Quadro 29: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 15. Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?	122
Quadro 30: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 15. Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?	123

Quadro 31: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 16: Para você, aprender inglês é algo...	124
Quadro 32: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 16: Para você, aprender inglês é algo...	126
Quadro 33: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 17: Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...	127
Quadro 34: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 17: Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...	129
Quadro 35: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 18: Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?	131
Quadro 36: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 18: Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?	133
Quadro 37: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 19: Como você aprende inglês melhor?	134
Quadro 38: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 19: Como você aprende inglês melhor?	136
Quadro 39: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 20: O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?	137
Quadro 40: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 20: O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?	139
Quadro 41: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 21: Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?	140
Quadro 42: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 21: Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?	142
Quadro 43: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 22: Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por quê?	143
Quadro 44: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 22: Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por que?	145
Quadro 45: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta: 23: Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?	147
Quadro 46: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta: 23: Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?	149
Quadro 47: Síntese dos Fatores de Desmotivação no Aprendizado de Inglês	157
Quadro 48: 1º movimento de triangulação dos dados	174
Quadro 49: 2º movimento de triangulação dos dados	185

Quadro 50: 3º movimento de triangulação dos dados.....	187
Quadro 51: Movimento geral da triangulação dos dados.....	189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas da pergunta "O inglês na visão dos alunos" da pesquisa de Selhorst (2016)	51
Gráfico 2: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 1: Você gosta de estudar a língua inglesa?	74
Gráfico 3: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 1: Você gosta de estudar a língua inglesa?	76
Gráfico 4: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 2: Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?	78
Gráfico 5: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 2: Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?	80
Gráfico 6: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 3: Você acredita que a falta de internet pode limitar o conhecimento da língua inglesa?	82
Gráfico 7: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 3: Você acredita que a falta de internet pode limitar o conhecimento da língua inglesa?	83
Gráfico 8: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 4: Você mora perto ou longe da escola? ..	85
Gráfico 9: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 4: Você mora perto ou longe da escola? ..	86
Gráfico 10: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 5: Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?	87
Gráfico 11: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 5: Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?	89
Gráfico 12: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 6: De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?	91
Gráfico 13: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 6: De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?	93
Gráfico 14: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 7: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	95
Gráfico 15: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 7: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	97
Gráfico 16: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 8. Quais são as principais barreiras que	

você encontra ao estudar a língua inglesa?	98
Gráfico 17: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 8. Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a língua inglesa?	100
Gráfico 18: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 9: Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?	101
Gráfico 19: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 9: Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?	103
Gráfico 20: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 10: Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?	105
Gráfico 21: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 10: Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?	107
Gráfico 22: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 11: Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?	108
Gráfico 23: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 11: Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?	110
Gráfico 24: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 12: Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?	112
Gráfico 25: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 12: Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?	113
Gráfico 26: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 13. Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	115
Gráfico 27: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 13. Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?	117
Gráfico 28: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 14: O que motiva você a aprender inglês?	119
Gráfico 29: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 14: O que motiva você a aprender inglês?	121
Gráfico 30: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 15: Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?	122
Gráfico 31: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 15: Devido ao seu alcance global e relevância	

no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?	123
Gráfico 32: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 16: Para você, aprender inglês é algo...	125
Gráfico 33: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 16: Para você, aprender inglês é algo...	126
Gráfico 34: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 17: Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que.....	128
Gráfico 35: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 17: Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que... ..	130
Gráfico 36: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 18: Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?	132
Gráfico 37: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 18. Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?	133
Gráfico 38: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 19: Como você aprende inglês melhor?	135
Gráfico 39: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 19: Como você aprende inglês melhor?	136
Gráfico 40: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 20: O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?	138
Gráfico 41: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 20: O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?	139
Gráfico 42: Percentual de alunos motivados e desmotivados	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cefets – Centros de Educação Tecnológica;

CLE – Centro de Línguas Estrangeiras;

CEL/Ufam – Centro de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Amazonas;

CPRF – Campus de Presidente Figueiredo;

Esat – Escola Superior de Artes e Turismo;

ESA – Escola Superior de Ciências da Saúde;

FNE – Fundação Nokia;

Iagro – Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade integrada do Curso de Agropecuária;

ICBEU – Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos;

Ifam – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas;

IFs – Institutos Federais;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MEC – Ministério da Educação;

ProInt – Programa de Interiorização do Ensino Superior;

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

Seduc/AM – Secretaria de Educação do estado do Amazonas;

Sesc – Serviço Social do Comércio;

UEA – Universidade do Estado do Amazonas;

Ufam – Universidade Federal do Amazonas.

SUMÁRIO

APROXIMAÇÕES E ENCONTROS.....	22
CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS	35
1.1. As pesquisas Qualitativa e Quantitativa	35
1.2. A Pesquisa Etnográfica e a Etnografia na prática educacional.....	38
1.3. Instrumentos e procedimentos para a produção dos dados.....	42
1.4. O contexto de pesquisa e os participantes	44
CAPÍTULO 2: AS BASES TEÓRICAS NOS EIXOS: DIFICULDADES, DESAFIOS, MOTIVAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO E ATITUDES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	45
2.1. O que queremos dizer com dificuldades e desafios enfrentados pelos aprendizes de língua inglesa	46
2.1.1. Dificuldades no aprendizado da língua inglesa	46
2.1.2. Desafios no aprendizado da língua inglesa	49
2.1.3. Desafios educacionais.....	51
2.1.4. Desafios contextuais globais	52
2.1.5. Desafios e dificuldades logísticos	52
2.1.6. Compreendendo motivação, desmotivação, atitudes e as orientações	54
2.2. O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras	62
2.3. A língua inglesa no Ensino Técnico Integrado Federal: uma abordagem da língua franca global da contemporaneidade	64
2.3.1. Histórico dos Institutos Federais (IFs)	65
2.3.2. A língua inglesa como língua franca global	66
2.3.3. A presença da língua inglesa nos IFs.....	67
2.3.4. Fatores logísticos e dificuldades no ensino de inglês no Ifam	68
2.3.5. Desafios e problemas no ensino da língua inglesa no Ifam.....	70
2.3.6. A interação entre a Pedagogia Crítica e a Educação Linguística	71
CAPÍTULO 3: O QUE REVELAM OS ESTUDANTES DO IFAM SOBRE DIFICULDADES, DESAFIOS, MOTIVAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO E ATITUDES NO	

CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	73
3.1. As questões objetivas.....	73
3.2. As questões discursivas	140
3.2.1. Análises das questões discursivas	150
3.2.1.1. Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?	150
3.2.1.1.1. A metodologia de ensino	151
3.2.1.1.2. Baixa carga horária destinada ao componente curricular de língua inglesa .	152
3.2.1.1.3. Preocupação em apenas ser aprovado na disciplina ao final do ano letivo ..	153
3.2.1.1.4. Desmotivação escolar decorrente de dificuldades linguísticas no aprendizado de inglês.....	154
3.2.1.1.5. Desmotivação vinculada à pressão institucional ou social para aprender inglês.....	155
3.2.1.2. Você se sente motivado (a) para aprender inglês no IF?	158
3.2.1.2.1. Na metodologia de ensino	158
3.2.1.2.2. Motivação baseada na orientação Instrumental.....	160
3.2.1.2.3. Motivação baseada na orientação integrativa.....	161
3.2.1.2.4. Motivação baseada nas duas orientações – Instrumental/Integrativa	162
3.2.1.3. Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?	164
3.2.1.3.1. Dificuldades por conta dos aspectos gramaticais	165
3.2.1.3.2. Dificuldades por conta da pronúncia	165
3.2.1.3.3. Dificuldades por conta do vocabulário	166
3.2.1.3.4. Dificuldades por conta da baixa compreensão auditiva	167
3.2.1.3.5. Dificuldades por conta da falta ou limitação da infraestrutura tecnológica .	168
3.2.1.3.6. Dificuldades por conta dos fatores logísticos	169
3.3. A Entrevista Livre-Narrativa	170
3.3.1. Dificuldades e desafios para se aprender inglês	170
3.3.2. Percepções discentes frente à LI.....	175
3.3.3. Sobre as atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras.....	176
3.3.4. A motivação dos alunos para aprender inglês no Ifam.....	179
3.1.5. A desmotivação para aprender inglês no Ifam	180

3.1.5.1. Desmotivação com base na carga horária do componente LI.....	181
3.1.5.2. Desmotivação pela preocupação em apenas ser aprovado na disciplina de LI..	181
3.1.5.3. Desmotivação vinculada à pressão institucional ou social para aprender inglês	182
3.1.5.4. Desmotivação com base na metodologia de ensino/aprendizagem.	183
3.1.6. A orientação dos alunos para aprender inglês	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO	202
APÊNDICE 2: ENTREVISTA LIVRE-NARRATIVA	206
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	207

APROXIMAÇÕES E ENCONTROS

“O saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”
Cora Coralina.

Desde a década de 1990, com os avanços tecnológicos e o uso crescente da *internet*, impulsionando o processo de globalização, o ensino da Língua Inglesa passou desempenhar um papel fundamental no sistema educacional, sendo cada vez mais importante nas relações internacionais (Lingnau; Navarro, 2018). Esse destaque é notável em diversos países, incluindo países em que o inglês não é a língua materna, como a China. De acordo com He Gang, assistente do presidente da Escola Beijing Nova Oriental e porta-voz da *New Oriental Foreign Language School* — a maior instituição de ensino de idiomas da China, fundada em 1993 —, o curso de inglês registrava mais de dez mil inscrições diárias, tornando-se a opção mais popular entre os diversos cursos oferecidos pela instituição. Esse fenômeno reforça a necessidade de que o ensino da Língua Inglesa também seja promovido de forma eficaz nas escolas públicas, garantindo que os estudantes tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Além disso, conforme reportagem do *China Daily* (jornal oficial chinês transmitido em Língua Inglesa), a demanda por aulas de inglês cresceu significativamente, movimentando algo em torno de US\$ 3,945 bilhões anualmente (Qingfen, 2007).

No Brasil, também houve um avanço significativo no número de estudantes aprendendo a Língua Inglesa, embora de forma mais gradual. O estudo de Nascimento (2009) serve como uma importante referência, evidenciando o aumento no número de escolas de idiomas em Salvador, a exemplo do que ocorreu em outras capitais. Em 1979, havia apenas uma escola de idiomas na cidade, número que cresceu para dezesseis em 2001. Esse aumento está diretamente relacionado ao processo de globalização do Brasil e à crescente importância atribuída pelas famílias ao aprendizado de inglês para seus filhos.

Concomitantemente, o Governo Federal reconheceu essa importância e, ao criar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN) (Brasil, 1996), incluiu o § 5º do art. 26, que determina que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da

¹ Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

Dessa forma, o inglês tornou-se uma disciplina obrigatória, integrando-se à matriz curricular das escolas públicas e privadas, devido à sua reconhecida relevância e influência no cenário global. Ao longo dos anos, o inglês assumiu um papel fundamental nas escolas particulares. De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue, em 2014, o mercado de escolas bilíngues registrou um crescimento de cerca de 10%, movimentando, aproximadamente, duzentos e cinquenta milhões de reais (Vieira, 2019). No estado de São Paulo, há 71 instituições de ensino bilíngue e 8 internacionais, com o número de alunos aumentando de 2.800 para 4.600 em apenas cinco anos, conforme dados da Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (Vieira, 2019). Esses dados confirmam o crescente interesse dos brasileiros em aprender línguas estrangeiras, especialmente, o inglês, refletido na maior procura pelo ensino bilíngue no Brasil (Filizola, 2019). O Ministério da Educação (MEC), também, relata um aumento na demanda por uma segunda língua, enquanto a Rede Internacional de Escolas Bilíngues celebra esse crescimento (Nicolau, 2023). Além disso, o mercado de escolas de idiomas também tem sido impulsionado pela crescente importância do inglês (Portal Sua Franquia, 2023).

Nesse contexto, torna-se evidente a relevância do apogeu da Língua Inglesa. Aqueles que não possuem conhecimento, nem que seja básico, desse idioma, podem ser privados da capacidade de explorar avanços em diversas áreas do conhecimento a nível global. Além disso, a ausência de proficiência em uma língua estrangeira pode ser um fator desfavorável na busca por emprego, visto que, em muitos casos, a fluência em inglês é essencial para determinadas vagas, especialmente em setores que exigem interação com tecnologias e informações apresentadas nesse idioma.

Portanto, a capacidade de comunicação, ou ao menos o conhecimento básico de inglês, pode proporcionar melhores oportunidades de emprego para os estudantes. Dentro de uma organização, esse conhecimento pode ser essencial para o avanço na carreira, além de resultar em benefícios adicionais, como celular, carro, diárias, entre outros (Marques, 2023).

É fundamental ressaltar que a comunicação em uma língua estrangeira, como o inglês, é uma ferramenta essencial para a preparação para o mundo contemporâneo. O conhecimento do idioma possibilita não apenas o crescimento e desenvolvimento pessoal ao viajar e interagir com pessoas de diversas culturas, mas também oferece vantagens significativas no âmbito profissional. Além disso, a globalização exige constante atualização em diversos campos: culturais, econômicos,

políticos e sociais, nos quais o inglês desempenha um papel crucial. Em última análise, o estudo da Língua Inglesa abre novas perspectivas e amplia o acesso a uma variedade de oportunidades, seja no âmbito profissional, acadêmico ou pessoal.

No entanto, o ensino desse idioma nas escolas regulares nem sempre acontece de forma eficaz. Existem dificuldades que configuram desafios para os aprendizes. Assim, o estudo, que gerou estes escritos tem como objetivo investigar as dificuldades, os desafios, a orientação e a (des)motivação para aprender a língua inglesa por parte de um grupo de aprendizes do Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade Integrada do curso de Agropecuária (Iagro) do Instituto Federal do Amazonas/Campus Presidente Figueiredo (Ifam/CPRF). No que diz respeito aos objetivos específicos, buscamos: (i) mapear as dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso Iagro do Ifam/CPRF no aprendizado do Inglês nas disciplinas língua inglesa, Módulos 1 e 2; (ii) compreender como as dificuldades são originadas nos alunos pesquisados; (iii) investigar os desafios enfrentados pelos alunos citados para aprender a língua inglesa e; (iv) pesquisar o tipo de orientação e a presença da motivação ou desmotivação nos alunos do curso Iagro do Ifam/CPRF.

Para além dos objetivos propostos para o nosso estudo, é fato que a nossa pesquisa possui um caráter social atrelado ao aprendizado da Língua Inglesa dos futuros técnicos. Para além dos objetivos propostos, esta pesquisa possui um caráter social atrelado ao aprendizado da Língua Inglesa pelos futuros técnicos. Nesse sentido, busca responder às seguintes questões:

- i. Quais são as principais dificuldades enfrentadas por um grupo de estudantes do curso Iagro do Ifam/ CPRF para aprender a língua inglesa?
- ii. Quais são as origens das dificuldades enfrentadas pelos participantes da nossa pesquisa?
- iii. Quais são os desafios enfrentados por um grupo de estudantes do curso Iagro do Ifam/CPRF para aprender a língua inglesa?
- iv. Quais são as principais barreiras que os estudantes do curso Iagro do Ifam/CPRF encontram ao estudar a língua inglesa?
- v. Qual é a conexão entre o nível de motivação dos alunos do curso Iagro do Ifam/CPRF e o seu desempenho na aprendizagem do inglês?

Ademais, o estudo incluirá a análise da presença da língua inglesa no cenário global, refletindo sobre questões à luz da Pedagogia Crítica e da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (LE), além de questões políticas e geopolíticas, e os desafios enfrentados na oferta desse idioma no âmbito nacional.

Por fim, ao analisar o histórico das pesquisas já realizadas com as palavras-chave "dificuldades", "desafios", "orientação" e "(des)motivação", apresentaremos os dados coletados, incluindo gráficos e tabelas, a fim de fortalecer a coerência do estudo. Verificaremos que a Linguística Aplicada (LA) oferece uma abordagem multidisciplinar, possibilitando diferentes perspectivas a partir dos objetivos do estudo, e permite explorar as interações com áreas como a Psicologia Social, a Análise do Discurso, a Pedagogia Crítica e a Etnografia, que são férteis para o diálogo dentro dos estudos investigativos da LA.

Nesse sentido, para construirmos a nossa justificativa, iniciamos citando Kumaravadivelu (2006, p. 32), que afirma que “a abordagem do ensino de línguas estrangeiras deve ser holística e crítica”, portanto, deve-se considerar não apenas a compreensão do aluno sobre a própria língua em si, tais como aspectos meramente gramaticais, mas, sobretudo, o uso da forma contextualizada da língua, para atender às demandas comunicativas, voltadas para questões práticas da vida social. Essa reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras tem sido discutida no âmbito da Linguística Aplicada. A respeito disso, Rajagopalan (2003) aborda o tema da linguística além da simples prática, ao afirmar que:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. 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).

O autor ressalta a importância da linguística, ao sugerir que ela pode ser empregada em prol do bem-estar coletivo e do aprimoramento das condições cotidianas (*ibid.*, p. 17). Ele também argumenta que tanto os docentes quanto os discentes, estes últimos incentivados pelos primeiros, deveriam examinar a própria linguagem com um “verdadeiro espírito crítico [...] direcionado, ocasionalmente, para si mesmos” (*ibid.*, p. 12), a fim de avaliar de forma crítica se a linguagem empregada está contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento das diferentes áreas em que estamos inseridos (Almeida, 2015).

Por outro lado, há pessoas que se opõem ao uso das línguas estrangeiras, especialmente o inglês, pelos brasileiros. Como destaca Leffa (2011), sobre as investidas ideológicas para desqualificar o ensino das línguas estrangeiras, “para que estudar a língua dos outros se não sabemos nem a nossa?”. Além disso, parte da elite brasileira argumenta sobre a xenofobia enfrentada no exterior pelos brasileiros devido à falta de fluência no idioma nacional, como

observado na França. No entanto, esse preconceito e discriminação sofrida por parte dos brasileiros devem ser superados, especialmente, no âmbito acadêmico, visto que a aprendizagem de idiomas, como o inglês, traz inúmeros benefícios ao estudante, incluindo a promoção de ações educativas e o envolvimento dos alunos no processo de transformação social (Alves; Torres; Anjos, 2021).

Considerando essa problemática, sob a égide da Linguística Aplicada, enveredamos pela investigação com um grupo de alunos no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (Iagro) do Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Os alunos que participaram deste estudo cursavam as disciplinas “língua inglesa” (Módulos 1 e 2), no campus Presidente Figueiredo (CPRF), um dos campi do Ifam localizado no interior do Amazonas. Nessa região, observamos desafios relacionados ao limitado contato com línguas estrangeiras pelos alunos, somado à escassa carga horária oferecida nos cursos profissionalizantes nesse contexto específico. Essa questão não se restringe apenas ao âmbito local, mas também regional e, possivelmente, nacional.

Desse modo, a relevância desse estudo está na possibilidade de contribuir com dados que proporcionem uma compreensão e alternativas para mudanças de quadros de insucesso, tomando como referência o contexto da sala de aula de língua inglesa, no contexto aqui especificado.

Portanto, devemos considerar os fins práticos (Rajagopalan, 2003) do aprender inglês no contexto da nossa pesquisa. Entendemos, portanto que as possibilidades da empregabilidade estão diretamente ligadas às possibilidades do agronegócio da região, uma vez que se trata de um ramo da economia que engloba várias atividades de negócios.

Ademais, o Campus Presidente Figueiredo do IFAM está localizado no município de Presidente Figueiredo, cujos estudantes são oriundos tanto da sede municipal quanto de comunidades ao longo da BR-174 chegando próximo à reserva indígena Waimiri-Atroari, além da rodovia AM-240, que conecta o município à Vila de Balbina. Com uma área de 25.422 km², segundo dados do IBGE (2022), Presidente Figueiredo é um município colossal no contexto brasileiro, maior que muitos estados e países menores, considerado o maior município do estado do Amazonas em extensão territorial.

O município está situado a aproximadamente 136 km de Manaus, cerca de 1h58min de viagem pela BR-174, onde se encontra a Zona Franca de Manaus, o maior polo industrial do Brasil, responsável por cerca de 130 mil empregos diretos, seja na comercialização de insumos ou na venda de bens finais. Nesse cenário, o domínio da Língua Inglesa revela-se fundamental para que

os estudantes possam ampliar suas oportunidades, alcançando posições mais qualificadas tanto no mercado regional quanto no cenário nacional (IBGE, 2022).

No que diz respeito à nossa motivação para a pesquisa, esta dissertação remete a uma viagem de barco pelo Encontro das Águas, às vezes passando pela calmaria das águas do Rio Negro e outras percorrendo o turbulento Rio Solimões, como evidenciado ao longo desta Introdução. Deveras que toda a minha trajetória no mestrado, desde o momento que antecede o processo seletivo até a etapa final, foi uma época marcada por dificuldades, desafios, (des)orientação, (des)motivação e escolhas. Desde a minha admissão no Programa de Pós-Graduação e a mudança com a minha família do Norte para o Nordeste do país, além das alterações físicas devido à nova localização geográfica, especialmente, a altitude no Sudoeste da Bahia, experimentei transformações pessoais e profissionais. Recebo-os, calorosamente, nessa jornada, na expectativa de que as correntes nos conduzam em direção ao discurso e à prática decolonial.

Como diz Cora Coralina, em umas das suas ilustres frases sobre a vida , “o saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”. Me refiro a essa citação da poetisa, a qual foi nossa escolha para a epígrafe desta Introdução, pois parte da minha vida e ao longo da minha graduação, eu trabalhava com a minha mãe na banca de jornais e revistas no centro de Manaus, minha terra natal. Desde cedo, assumi diversas responsabilidades, trabalhando das seis da manhã ao meio-dia, para depois seguir para a universidade à tarde. Essa dupla carga horária me proporcionou aprendizados precoces e a busca constante por conhecimento acadêmico no curso de Letras.

O interesse pelo inglês desde a infância conduziu-me, naturalmente, à decisão de buscar uma carreira como professora, optando pela Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) de 1997 até 2001. Durante a graduação, cursei disciplinas com abrangência nas áreas de Linguística, Literatura, Cultura e Metodologia de Ensino de Línguas e no decorrer do curso, foi possível notar a preocupação docente com rigor na gramática normativa e na crença ao inglês estadunidense ou britânico dito perfeito. Isso refletia a ênfase na correção gramatical e na conformidade com os padrões estabelecidos, seja no inglês estadunidense ou anglicano, em detrimento da comunicação. A disciplina Leitura I e II direcionava para a proposta de Inglês para Fins Específicos. Foi obtido o acesso à leitura proficiente de textos acadêmicos em língua inglesa, bem como a convergência para uma sala de aula com pensamento e leitura crítica e reflexiva. Nessa disciplina, a habilidade de leitura em língua inglesa possibilitou a adequação de

ferramentas de reconhecimento e compreensão de gêneros textuais acadêmicos, como também a seleção das informações neles contidas e a apresentação de técnicas de apoio, utilizáveis no exame de proficiência linguística. Além disso, foram trabalhadas a seleção e adequação de materiais didáticos, preparando em mim, um olhar crítico tanto para a carreira docente, como para a vida.

O primeiro e único contato de fato com a Linguística na graduação ocorreu em uma disciplina optativa que exercia um recorte com a Análise do Discurso (AD). Essa experiência foi extremamente significativa, uma vez que todo o conteúdo era inédito para mim. Aprofundei-me no embasamento teórico e fiquei fascinada com as palestras do professor acerca desse campo interdisciplinar que investiga a produção, reprodução e interpretação do discurso em diversos contextos sociais, políticos e culturais. Em disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, Cultura Brasileira e afins, os docentes incorporavam atividades em diálogo crítico em suas práticas de ensino, o que contribuiu significativamente com o meu desenvolvimento comunicativo, contextualização de conteúdos e promoção de reflexão e debate.

Como disse Freire (2003, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Nesse período, comecei a questionar as minhas premissas e a considerar diferentes pontos de vista. Isso me permitiu transcender o contexto acadêmico e expandir meu horizonte para a vida em sociedade como estudante naquele universo. Durante o período da graduação em Letras, então, a matriz curricular do curso incluía a disciplina de Estágio em Língua Inglesa, porém a prática supervisionada era restrita ao Centro de Estudos de Línguas da Ufam (CEL)². Possivelmente, essa limitação foi o motivo pelo qual concluí a minha Licenciatura sem ter experiência na rede pública de ensino.

Ouvia-se, frequentemente, críticas desfavoráveis a esse ambiente, descrevendo-o como um lugar onde o ensino e aprendizado eram deficientes. Essa narrativa me instigava, principalmente, por vir de uma formação educacional privada, incapaz de conceber as dinâmicas desse cenário desconhecido. Esse desejo de explorar, aprender e encontrar respostas para as minhas indagações conflituava com o receio do desconhecido e diversificado universo da escola pública. A atração

² O Projeto CEL (Curso de Extensão em Línguas) é uma iniciativa da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) criada nos anos 90. Este projeto foi concebido com dois objetivos principais: proporcionar aos estudantes do curso de Letras uma experiência prática de ensino e oferecer à comunidade local a oportunidade de aprender línguas estrangeiras. Em resumo, o Projeto CEL não apenas fortalece a formação acadêmica dos estudantes de Letras, mas também desempenha um papel transformador na formação inicial de professores de línguas e na comunidade ao promover o ensino de línguas estrangeiras como um recurso educacional e cultural acessível e enriquecedor. CEL. Projeto CEL. [2022]. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/projeto-cel>. Acesso em: 26 jun. 2024.

ambígua por esse ambiente ainda misterioso exercia sobre mim um fascínio inexplicável naquela época. De qualquer forma, adquiri experiência como docente de cursos livres de idiomas no projeto de extensão CEL/Ufam. Ademais, durante o meu estágio, atuei como professora bolsista (1999-2002) e, posteriormente, como Coordenadora Pedagógica de Inglês (2003-2004).

Em 2002, assumi o cargo de professora de inglês na Fundação Matias Machline³ (2002-2005) e de Coordenadora Pedagógica de Inglês técnico (2006). A instituição, que passou por alterações em sua mantenedora, foi posteriormente denominada Fundação Nokia de Ensino (FNE). Destaco a riqueza de experiências técnico-pedagógicas e sociais que contribuíram para o meu percurso profissional. A valorização salarial assegurava a longevidade dos docentes na instituição, o que valia para a permanência de décadas, até a aposentadoria ou falecimento. Contudo, senti a necessidade de seguir em frente, em busca de compreender melhor o processo de aprendizagem e as demandas dos alunos, bem como as minhas próprias. Em um fluxo contínuo de reflexão, assim como as águas de um rio fluem, revisava minhas práticas pedagógicas e seguia adiante em minha jornada de conhecimento.

Atuei como professora substituta na Universidade Federal do Amazonas (Ufam) entre 2003 e 2004 e entre 2007 e 2008, buscando experiência como docente universitária e desenvolvendo minha formação crítica. Lecionei disciplinas como Estágio II, Prática Escrita III, Compreensão de Textos, Compreensão Oral, Língua Inglesa VI, Inglês Instrumental e Literatura Inglesa, proporcionando tanto experiência quanto aprendizado significativo. Durante esse período, enfrentei desafios como a carga burocrática e conflitos internos no Departamento de Ensino, que revelaram dinâmicas marcadas por desrespeito mútuo entre alguns colegas. Além de ampliar meu conhecimento no ensino superior, aprendi a gerenciar extensas cargas horárias e baixos salários, experiência que me motivou a iniciar pesquisas sobre políticas públicas para enfrentar desafios sociais.

³ A Fundação Matias Machline é uma instituição educacional brasileira localizada em Manaus, Amazonas. Fundada em 1985, seu foco principal é oferecer educação técnica de qualidade nas áreas de informática e automação industrial, além de cursos regulares de ensino médio. A fundação também se destaca por suas atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, colaborando com o setor industrial e promovendo a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho. **Fundação Matias Machline.** Fundação Matias Machline. Manaus: Fundação Matias Machline, 1985. Disponível em: <[Projeto Social Amazonas - Fundação Matias Machline \(fundacaomatiasmachline.org.br\)](http://fundacaomatiasmachline.org.br)>. Acesso em: 26 jun. 2024.

Em 2004, amparada nos conhecimentos adquiridos no Projeto CEL, tanto no ensino quanto na coordenação pedagógica, idealizei um projeto de extensão na antiga Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) e lancei o Curso de Línguas Estrangeiras (CLE). Nesse projeto, ofereci aulas de inglês acessíveis à comunidade amazonense. Assumi o papel de Coordenadora Pedagógica do CLE de 2004 a 2006.

No mesmo ano, fui aprovada em concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (Seduc/AM) e iniciei minhas atividades de docência no ensino médio noturno no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre (2004-2007), conhecido como "Brasileiro". É uma escola de grande porte, com expressivo número de alunos, situada no centro de Manaus. A partir desse momento, assumi o papel de educadora, com diversas responsabilidades sociais.

À época, eu era a única professora de inglês do turno noturno, lecionando para 10 turmas, com média de 50 alunos por classe. Essa experiência permitiu-me experimentar o que aguardava desde o tempo em que era graduanda em Letras, vivenciar a docência, suas dificuldades e desafios na sua totalidade, na esperança de fornecer subsídios para melhorar as ações, edificar a classe docente e contribuir com a formação de pessoas. Conheci vários perfis de alunos(as), a exemplo: o(a)s (des)estimulados(as), o(a)s estudiosos(as), o(a)s (des)interessados(as), o(a)s (des)motivados, entre muitos outros. Convivi com professores desmotivados devido a diversos fatores, como turmas numerosas, baixos salários, falta de material didático ou de material complementar. As atitudes frente a esse cenário em sala de aula e nos corredores do colégio eram variadas. Entretanto, também encontrei os motivados que davam o seu melhor enquanto educadores.

O diretor do colégio, na época, Ricardo Henrique Oliveira Soares, era muito mais do que de educação e gestão. Usando de muita responsabilidade na administração e organização do ambiente escolar, ele conseguia delegar tarefas e gerenciar conflitos de uma forma diplomática e empática, bem como promovia festas comemorativas, como festa junina, dias dos professores ou Natal, que aproximava e transformava aquele corpo docente em uma unidade. Desse contexto, pude extrair o melhor da sala de aula, que é ensinar e aprender, e elaborei um Projeto de Música e Dança em Inglês (não publicado), que se torna parte da minha pesquisa na especialização *lato sensu* (2003-2004) em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa feita na Ufam intitulada: “A Língua Inglesa e a música como recurso de aprendizagem: uma análise da música no contexto de implementação do ensino aprendizagem de Inglês na escola pública” (não publicada). Devido à alta carga horária da Seduc/AM concomitante com outras atividades na educação, solicitei exoneração do cargo, o qual

me orgulho de ter dado contribuição na escola pública, durante 3 anos.

Em 2008, fui aprovada como aluna regular no curso de Mestrado do Programa Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), com um pré-projeto em políticas públicas. Dou início às minhas pesquisas, mas, fragilizada com o falecimento do meu pai, Raimundo Xavier Carvalho, em dezembro de 2007, não consigo cursar o mestrado e decido trancar a minha matrícula, e o meu olhar brilhante junto à pesquisa se ofusca por alguns anos. A admiração pela escola pública começou com as histórias contadas pelo meu pai, de que os professores são agentes transformadores de vidas, semelhantes a super-heróis. Sua vida pessoal e acadêmica inspira-me e me faz persistir na e pela Educação, mesmo com as agitações do rio. Nascido em 1942, em uma pequena cidade do interior do Pará chamada Abaetetuba, cursa o ensino primário, hoje, equivalente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Em Abaetetuba, na época, tinha apenas o ensino primário, então, meu pai fica sem ir à escola por quase 10 anos, mas continuava, diariamente, estudando em casa sob a luz do candeeiro. Meus avós lutam para migrar para a capital para que meu pai continuasse à sua vida acadêmica. Após uma década, conseguem migrar para Belém do Pará (1964), retornando aos estudos formais e concluindo o atual Ensino Médio de 1964 a 1967. Em 1968, é aprovado no curso de Engenharia Mecânica na Universidade Federal do Pará (UFPA) e, em 1973, recebe o seu título. Aqui, temos o primeiro afro-indígena descendente da família Carvalho com diploma de nível superior, outorgado por uma Universidade Pública.

Ainda na busca por uma experiência de nível superior, atuei como professora temporária de inglês na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em 2008 e 2009, na Escola Superior de Artes e Turismo (EST) e, ainda, na Escola Superior de Ciências da Saúde (ESAT).

Em 2010, recebi um convite para lecionar no Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos (ICBEU) de 2010 a 2012, um centro binacional de excelência reconhecido pela embaixada dos Estados Unidos. Nesse momento, chego ao ápice da minha carreira nos aspectos financeiro e de reconhecimento social. Como estudei no ICBEU (1993-1998), imaginava que eu iria ancorar o meu barco nesta instituição. Fui escolhida, então, pela instituição para ministrar aulas a um grupo de 10 estudantes, com idades entre 13 e 15 anos, provenientes de uma escola pública. Esses alunos não possuíam conhecimento prévio do idioma inglês e foram selecionados para participar do programa Jovens Embaixadores⁴. O objetivo era prepará-los para uma fase classificatória em São Paulo, onde

⁴ O "Projeto Jovens Embaixadores" é uma iniciativa promovida pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil em parceria com organizações educacionais e sociais. O projeto tem como principal objetivo selecionar jovens brasileiros para participarem de um programa de intercâmbio cultural e educacional nos Estados Unidos.

teriam a oportunidade de representar o Amazonas nacional e internacionalmente. Os 10 estudantes saíram do zero à fluência em 12 meses. E esse feito me fez regressar para a escola pública.

Acumulava experiência nas esferas públicas e privadas, ano em que fui aprovada no concurso público do Instituto Federal do Amazonas (Ifam) de 2012, onde estou até hoje. Optei por abandonar a abordagem multitarefas e, em vez disso, assumi a carreira docente no Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no serviço público federal do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), em um Campus do interior do Amazonas. A experiência adquirida tanto na escola pública quanto no instituto de idiomas ICBEU foi fundamental para impulsionar minha trajetória acadêmica. Essas vivências não apenas fortaleceram minha dedicação ao ensino e à extensão, mas também despertaram meu interesse pela pesquisa.

Em 2018, com o nascimento da minha filha e a sua linguagem, encontrei motivação para retornar para os fluxos das águas da Educação, mais precisamente para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na vereda teórica, com o intuito de conhecer e aprofundar a minha ação em sala de aula.

Em 2022, participei de um edital de afastamento *stricto sensu* decidida a me afastar para me dedicar integralmente à pesquisa a partir de 2023. Consegui aprovação no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA), no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB/ UFPA) e Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/ UESB).

Com a aprovação nos programas, eu me submeti às entrevistas em março de 2023. Durante minhas interações com os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Uesb, percebi que minha vocação como pesquisadora deveria se concentrar em Linguística Aplicada, mantendo uma abordagem crítica e reflexiva em relação à Educação. Assim, ao optar por ingressar no Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, busquei abordar minhas inquietações sobre o tema e compreender os fatores que influenciam o contexto específico.

Por fim, a motivação, então, para conduzir este estudo emerge de um senso de responsabilidade social que se alinha com a minha própria trajetória profissional, que é atravessada pelo ensino e pela aprendizagem da língua inglesa, e advém também da possibilidade que os resultados deste estudo podem apresentar, do potencial de estimular a reflexão e o debate sobre questões relacionadas às dificuldades, desafios, orientação e (des)motivação dos alunos em sala de

aula. Assim, com o intuito de promover atitudes positivas e superar obstáculos, almejo criar um ambiente escolar e educacional mais propício para todos os envolvidos na nossa pesquisa.

A presente dissertação, então, está organizada em três capítulos, além desta Introdução das Considerações Finais, das referências e apêndices.

Nesta Introdução, intitulada: “**APROXIMAÇÕES E ENCONTROS**”, apresento algumas considerações gerais sobre o tema em questão, conto a minha história com detalhes para que o leitor possa entrar na economia do texto sabendo quem eu sou e o que esperar de mim (de fato! Eu abro o meu coração neste texto!), bem como falo dos motivos que levaram à pesquisa. Discuto, também, o problema, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No **CAPÍTULO 1, "CAMINHOS METODOLÓGICOS"**, tratamos das questões metodológicas que direcionam a pesquisa. Assim, a base deste capítulo se concentra nas pesquisas qualitativa e quantitativa, nos princípios fundamentais da etnografia, nas informações transformadas fornecidas pelos participantes da pesquisa através dos instrumentos e no contexto que me é tão familiar: o Ifam de Presidente Figueiredo.

No **CAPÍTULO 2, “AS BASES TEÓRICAS NOS EIXOS DE DIFICULDADES, DESAFIOS, MOTIVAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO E ATITUDES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA”**, dedicamos exclusivamente à reflexão teórica acerca da aprendizagem da língua inglesa, além das dificuldades, dos desafios, orientação e (des)motivação na aprendizagem da língua. Além disso, analiso as atitudes dos estudantes frente ao ensino de inglês, com foco nas questões enfrentadas nas escolas públicas brasileiras. Para todas essas questões, isso, baseamo-nos em Ellis (2008), que das dificuldades linguísticas, Kramsch (1993), que fala sobre competência comunicativa em uma língua, Anjos (2024), que elucida sobre a relação dos fatores logísticos, da formação, da carga horária, dos componentes, dos recursos e dos materiais didáticos com o aprendizado de LI. Nos fundamentamos, ainda, em Menken (2008), que ressalta um ponto fundamental sobre a qualidade do ensino de línguas estrangeiras: a política educacional, além de Lima (2011), que discute as diferentes perspectivas sobre o ensino de inglês nas escolas públicas e os múltiplos desafios que os educadores e alunos enfrentam nesse contexto.

O **CAPÍTULO 3** intitulado “**O QUE REVELAM OS ESTUDANTES DO IFAM SOBRE DIFICULDADES, DESAFIOS, MOTIVAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO E ATITUDES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**”, mostramos os resultados da pesquisa nas falas dos participantes, aos responderem os questionários objetivos e discursivos,

além de participarem da entrevistas.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** trazemos apontamentos sobre os nossos resultados e a retomada dos nossos objetivos, em um movimento de reflexão sobre até onde chegamos e de onde partiremos, a partir de agora.

O texto se encerra com as nossas **REFERÊNCIAS**, com os **APÊNDICES** e o **ANEXO**.

CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2000, p. 29)

Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse (Bortoni- Ricardo, 2008, p. 58)

Neste capítulo, apresentamos a metodologia para a condução da pesquisa que gerou esta dissertação. O texto está organizado em torno dois elementos que nos ancoramos para o nosso caminhar: as pesquisas qualitativa e quantitativa; a etnográfica e a etnografia na prática educacional; o contexto da pesquisa; os participantes envolvidos; os instrumentos e os procedimentos eleitos para a geração dos dados e os métodos de análise.

1.1.As pesquisas Qualitativa e Quantitativa

Ao iniciar uma pesquisa, é fundamental que o pesquisador compreenda a complexidade da tarefa em questão. A investigação requer foco no objeto de estudo, o que conduzirá à escolha dos instrumentos e procedimentos mais adequados para se obter sucesso no que se almeja descobrir, embasado no rigor científico necessário para fazer a pesquisa. A seleção desses elementos e todo o trajeto percorrido são essenciais para assegurar a qualidade e relevância dos resultados obtidos ao longo do processo de pesquisa.

Como exposto na Introdução, embora o paradigma predominante do nosso estudo seja qualitativo, haverá uma busca igual para integrar elementos quantitativos, embasado nas pesquisas de Bortoni-Ricardo (2008), que destacam a influência desses paradigmas na pesquisa em sala de aula. Nesse contexto, a autora esclarece que o paradigma quantitativo deriva do Positivismo, enquanto o qualitativo tem origem no Interpretativismo. Bortoni-Ricardo (2008, p. 13) com base em Hughes (1980) argumenta que:

Antes de refletir sobre a metodologia da pesquisa qualitativa, temos que traçar, em esboço, um quadro descritivo do conflito das duas vertentes das ciências sociais a partir do século XX: a tradição lógico-empirista — que estamos denominando **paradigma positivista** — e a tradição interpretativista ou hermenêutica — dialética — que denominamos **paradigma interpretativista**. A primeira privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. A segunda pressupõe

a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais (grifos do autor).

O Interpretativismo abraça, na esfera da pesquisa qualitativa, uma variedade de metodologias e práticas, tais como a pesquisa etnográfica, a observação participante, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a pesquisa fenomenológica, a pesquisa construtivista, dentre outros.

Durante a condução da pesquisa, os princípios da abordagem qualitativa serviram como guia. Nesse sentido, sofri forte influência da corrente do interacionismo simbólico, que fundamentou o estudo. A esse respeito, André (1995, p. 20) ressalta que “é por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade”.

O autor destaca a importância das interações sociais na formação das interpretações e significados que os indivíduos constroem a partir das suas experiências. No contexto da aprendizagem da Língua Inglesa, isso é particularmente relevante, pois as interações sociais, sejam elas na escola, na família ou em outros espaços, influenciam diretamente a forma como os estudantes percebem e se engajam com o idioma. As experiências sociais, como as interações com colegas, professores e até com a mídia, são fundamentais para a construção de significados em torno da língua inglesa. Dessa forma, a maneira como o aluno se relaciona com essas interações pode impactar sua motivação e no seu desempenho na aprendizagem, o que reforça a importância de se criar um ambiente educacional que favoreça essas experiências de forma positiva e enriquecedora.

Assim, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), no que se refere à pesquisa qualitativa, advoga que “as escolas, e especialmente as salas de aulas, provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo”. A esse respeito, essa autora compreende:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou — o que é mais sério — têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49).

Para Bolster (*apud* Grunwaldt, 1986), a pesquisa qualitativa é reconhecida como a abordagem metodológica mais apta a produzir conhecimentos simultaneamente rigorosos e proveitosos para o aprimoramento do ensino. Em outras palavras, as pessoas são concebidas tanto como agentes moldadores quanto como produtos das circunstâncias sociais que as rodeiam. Sob essa ótica, é essencial reconhecer que a relação entre o indivíduo e a sociedade é caracterizada por uma interdependência dinâmica.

A imersão no fenômeno do nosso interesse ocorreu em uma unidade do Instituto Federal (IF), uma instituição de ensino público, que promove o desenvolvimento integral de seus alunos por meio do ensino, pesquisa e extensão. Ao investigar as dificuldades, os desafios, a orientação e a (des)motivação de um grupo de estudantes do interior do Amazonas, matriculados no curso de Agropecuária do Ensino Técnico integrado, verificamos que esses fatores poderiam ser compreendidos pelas lentes da pesquisa qualitativa.

Nessa abordagem, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

André (1995), então, descreve a abordagem qualitativa como uma nova forma de pesquisa, denominada “naturalística”. O termo “naturalística” ou “naturalista” é empregado devido à ausência de manipulação de variáveis ou experimentação, focando-se no estudo dos fenômenos em sua manifestação natural. Por outro lado, a abordagem qualitativa contrasta com o paradigma quantitativista, que fragmenta a realidade em unidades mensuráveis para estudo individual, defendendo uma visão holística dos fenômenos, considerando todos os elementos de uma situação em suas interações e influências mútuas.

Apesar da intenção inicial de se abordar, também, o paradigma quantitativo, é reconhecido que existe o debate entre pesquisadores sobre a suposta dicotomia entre abordagens qualitativas e quantitativas. Sugere-se, então, que ambas as denominações sejam utilizadas “para diferenciar técnicas de coleta, ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido” (Gamboa, 1995, p. 24). De acordo com a sua perspectiva, é viável realizar uma avaliação qualitativa mesmo ao utilizar dados quantitativos, uma vez que esses conceitos não são necessariamente excludentes. Ainda nesta vertente, a pesquisa qualitativa, entendida por Minayo (2007), envolve o participante e sua subjetividade:

Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (Minayo, 2007, p. 26-27).

Já Flick (2004), sobre o método, discorre que: “cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto. No entanto, os métodos qualitativos não podem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e do assunto em estudo” (Flick, 2004, p. 17). O autor, ainda, completa que:

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2004, p. 20).

Diante desse cenário, a pesquisa qualitativa revelou-se como a abordagem mais adequada para este estudo. Embora existam diferentes terminologias e debates acerca desse conceito, o cerne de nossa investigação é analisar elementos que permitam compreender as interações sociais dos participantes. O objetivo é explorar as dinâmicas sociais do grupo investigado e desvendar a ocorrência de determinadas atitudes.

1.2. A Pesquisa Etnográfica e a Etnografia na prática educacional

A etnografia é uma metodologia de pesquisa que implica a imersão em uma comunidade ou grupo social específico, com o propósito de compreender as suas práticas culturais, crenças e valores. Originado do grego, o termo etnografia deriva de *ethnos*, que se refere a uma sociedade específica, e *graphia* significa escrita, implicando, portanto, a escrita acerca de povo, sociedade ou comunidade. Esse enfoque possibilita aos pesquisadores uma descrição minuciosa dos modos de vida de diferentes grupos sociais, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas culturas. A etnografia surgiu no final do século XIX como uma abordagem investigativa focada no estudo das desigualdades, comportamentos e exclusões sociais.

Inicialmente, os estudos etnográficos careciam de elementos antropológicos. Em consonância, Sousa e Barroso (2008) observaram que a etnografia, em seus primórdios, restringia-se à investigação de civilizações exóticas por meio da análise de seus artefatos, demonstrando escasso o interesse na compreensão das relações interpessoais, dos pensamentos e comportamentos

das pessoas. A investigação era conduzida, sem contato direto entre o pesquisador e os participantes. Para gerar os dados, o etnógrafo enviava questionários por intermédio de viajantes e missionários, solicitando que trouxessem uma variedade de produtos manufaturados, como flechas, objetos de barro, vestimentas, entre outros. Esse método, que caracterizava uma etnografia discriminatória e estereotipada, é veementemente rejeitado.

Ademais, o método etnográfico surgiu a partir da convicção de antropólogos de que as especulações infundadas dos filósofos sociais eram inadequadas para compreender os grupos humanos (Angrosino, 2009). Para os antropólogos, apenas indo a campo, o pesquisador poderia compreender a dinâmica e, assim, obter um entendimento profundo da experiência e vivência humana. Outrossim, segundo Mattos (2011, p. 50), são notados avanços nos estudos:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais, por alguns motivos entre eles estão: preocupa-se com uma análise dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas.

A etnografia consiste não apenas na descrição da cultura, mas também na imersão do pesquisador no ambiente cultural ou social em estudo. Essa abordagem possibilita uma compreensão aprofundada e minuciosa das práticas, crenças, interações e valores das pessoas inseridas no contexto de pesquisa. Desse modo, a etnografia revela o que as pessoas realizam, constroem e utilizam, além do conhecimento preexistente que direciona a interpretação das experiências e a manifestação de comportamentos, como salientado por Spradley (1979 *apud* André 1995). Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) reforça que:

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Esse tipo de observação, conforme relata o autor, é realizada pelo etnógrafo, que, ao adentrar um campo de pesquisa, busca interpretar os significados das experiências sociais. Aplicando esses princípios no contexto do dia a dia do espaço escolar e incluindo o registro sobre as múltiplas diversidades culturais dentro desse espaço, podemos argumentar que essa pluralidade está presente diariamente no contexto escolar e pode ser observada na música, na dança, na

culinária, na língua e em inúmeras outras atividades do cotidiano. Contudo, reconhecer essa diversidade exige daqueles envolvidos no processo educacional um esforço consciente para construir um espaço mais justo e igualitário, transformando as diferenças em particularidades dentro de uma unidade harmoniosa. Por isso, é essencial que a escola incentive professores e gestores a utilizarem recursos etnográficos para descrever, refletir, analisar e interpretar os significados que os atores sociais atribuem às relações dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, compreendemos que uma das principais tarefas da etnografia deve ser a construção de uma compreensão investigativa, que considere os elementos comuns a todos, sem ignorar as particularidades e os elementos que as compõem. Em adicional, é possível discutir sobre a etnografia e sua aplicação no estudo da prática escolar cotidiana, a qual oferece uma ampla gama de vantagens e *insights* significativos. A primeira vantagem se pauta na profunda compreensão do contexto:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2015, p. 51)

A citação de André (2015) ressalta a importância das técnicas etnográficas, como a observação participante e as entrevistas intensas, para se aprofundar na realidade da prática escolar. Essas metodologias permitem uma compreensão mais rica e detalhada do ambiente educacional, pois, ao documentar o que normalmente não é registrado, elas revelam as dinâmicas e as interações que fazem parte do cotidiano escolar. Para o ensino de língua inglesa, isso é particularmente significativo, pois a maneira como os alunos se relacionam com o idioma está profundamente influenciada pelas características do microcosmos e da cultura escolar local, que significa:

Princípios de um mesmo código cultural escolar (tudo aquilo que historicamente se cristalizou como característica da instituição escola) aparecem sob diferentes roupagens no cotidiano dos grupos, instituindo diferentes procedimentos para se cumprir certas restrições com vistas ao comportamento em sala de aula (Modl; Biavati, 2016, p. 109).

A etnografia permite, portanto, uma visão mais holística das dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos, bem como das motivações e atitudes em relação à aprendizagem da língua, facilitando a construção de soluções mais eficazes e contextualizadas para o ensino.

O *insight* significativo está na própria observação em tempo real:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 2015, p. 51-52).

A autora aponta, portanto, para a importância da observação *in loco*, como um meio privilegiado para compreender as dinâmicas mais profundas dentro do contexto escolar. Ao permitir a aproximação direta com a prática pedagógica cotidiana, essa abordagem oferece *insights* sobre como se entrelaçam, de forma simultânea, os mecanismos de dominação e resistência, bem como os processos de opressão e contestação que permeiam as interações entre educadores e estudantes.

Esses elementos, então, não são apenas aspectos negativos ou de conflito, mas estão também relacionados à forma como os conhecimentos, atitudes e valores são veiculados e reelaborados no dia a dia escolar. No contexto do ensino de língua inglesa, essa observação pode revelar como as crenças e atitudes dos alunos influenciam a relação deles com a língua, seja como uma ferramenta de ascensão social ou como uma barreira imposta por fatores externos, como as condições socioeconômicas e culturais. A pesquisa etnográfica, portanto, não só descreve as interações, mas também desvenda as tensões e as complexidades que moldam a experiência de aprender e ensinar uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, Erickson (2003, p. 13) explica:

[...] a responsabilidade do etnógrafo é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutores. Os relatos da pesquisa etnográfica compreendem respostas às perguntas que alguém elaborou. [...] As questões são respondidas [...] por meio da observação e participação de longa duração dos pesquisadores e, na maioria deles, através de gravação, seja em áudio seja em vídeo. O etnógrafo usa dois meios primários de coleta de dados: observar e perguntar. [...] O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos.

Corroborando com a ideia de pesquisa etnográfica realizada na escola ou em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2006) sustenta que os pesquisadores devem abordar três questões crítico-reflexivas antes de iniciar seus estudos: (i) o que está acontecendo aqui? (ii) o que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em

diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida pela cidade e ou pelo país?

Essa abordagem sublinha que a etnografia é uma ferramenta para observar e compreender o ambiente em sala de aula, auxiliando na coleta e geração de informações essenciais, no registro das atividades e na interpretação das ações dos envolvidos. O uso da etnografia no contexto educacional permite, portanto, reconstruir e registrar as experiências diárias da escola, utilizando técnicas como entrevistas semiestruturadas e conversas informais, que podem ser gravadas para possíveis análises, inclusive, multissemióticas.

Em suma, a etnografia oferece uma maneira rica e abrangente de explorar e compreender a prática escolar cotidiana que pode contribuir para a melhoria da Educação e das experiências escolares para todos os envolvidos. Após essas considerações sobre a etnografia, trataremos, na próxima seção, sobre os instrumentos para a coleta dos dados-

1.3. Instrumentos e procedimentos para a produção dos dados

Nesta seção, então, temos o intuito de detalhar os instrumentos que elegemos para a produção dos dados. O nosso estudo tem como foco os estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária (Iagro) do Ifam Campus Presidente Figueiredo (CPRF) (cf. seção 1.4) e categoriza as atitudes dos alunos em três vertentes: positivas, negativas e supervalorizadas (cf. Crystal, 2003; Anjos, 2018; Anjos; Scheyerl, 2018; Ur, 2000; Duarte; Lima, 2020; Anjos, 2024).

Os instrumentos para que a categorização fosse possível em uma perspectiva da pesquisa etnográfica foram os questionários semiestruturados, seis observações em sala de aula, acompanhadas de anotações de campo e, por fim, as entrevistas.

O questionário é essencial em levantamentos qualitativos, conforme advoga Hill (2014). Para esta pesquisa elaboramos um modelo contendo perguntas objetivas, discursivas e mistas, com intuito de facilitar a produção flexível e aprofundada das respostas dos participantes, contribuindo para a compreensão dos fenômenos pesquisados.

Em relação ao segundo instrumento, os dados para a pesquisa também foram produzidos a partir das seis observações de aulas. Para tanto, utilizamos os *field notes*, para anotar cada detalhe das aulas.

Nas anotações de campo, constam os registros escritos realizados durante ou imediatamente após a observação das turmas Iagro 11⁵ e Iagro 21⁶. Esses registros etnográficos foram fundamentais para a pesquisa, pois permitiram um detalhamento minucioso das experiências, interações, comportamentos, falas, impressões e reflexões que vivenciei ao longo da minha trajetória investigativa. Em cada aula observada, também obtivemos imagens das turmas e de suas atividades, o que contribuiu para a consolidação dos dados.

Nessas observações, registramos indícios que auxiliam na compreensão das atitudes, da (des)motivação e das manifestações dos alunos frente ao processo de aprendizagem da língua inglesa, revelando posturas positivas, negativas ou de supervalorização em determinados aspectos.

Com o terceiro instrumento eleito, a entrevista, “pode-se chegar à compreensão mais profunda dos fatos e de seus personagens, desvendando mistérios que nos pareciam indecifráveis e colhendo relatos que nos ajudam a formar visões e concepções plurais da realidade que nos cerca” (Bicudo, 2005). Assim, “a estrutura local e temporal apresenta-se menos claramente delimitada do que em outras situações de entrevista nas quais tempo e lugar são organizados exclusivamente para a entrevista” (Flick, 2009, p. 159).

A eleição desses instrumentos em diferentes momentos possibilita, então, a triangulação dos dados:

A triangulação é método de localização de um ponto a partir de dois outros cuja distância entre si é conhecida, dados os ângulos do triângulo formado por três pontos. Por meio de repetida aplicação do princípio, se uma série de pontos forma os ápices de uma cadeia de triângulo em redes ou conectados, cujos ângulos são medidos, os comprimentos de todos os lados desconhecidos e as posições relativas dos pontos podem ser calculados quando o comprimento de um dos lados for conhecido. (Clark, 1951, p. 145 *apud* Flick, 2009b, p. 61).

As etapas de produção dos dados seguem a seguinte lógica. Inicialmente, aplicamos um questionário contendo 24 (vinte e quatro) perguntas de natureza diversificada, abrangendo questões objetivas, discursivas e mistas. Esse questionário visou compreender as atitudes dos alunos em relação à língua inglesa, às aulas de inglês, aos falantes nativos, ao professor e ao aprendizado desse idioma. O principal objetivo da utilização do instrumento foi identificar a ocorrência dos três tipos de atitudes mencionados, as orientações bem com as dificuldades e os desafios enfrentados pelos participantes desse estudo.

⁵ Correspondente à 1ª série do Ensino Médio.

⁶ Correspondente à 2ª série do Ensino Médio.

Na etapa seguinte, foram observadas 6 (seis) aulas com o intuito de produzir dados sobre as atitudes dos alunos em seu curso natural. O foco, então, foi registrar as interações dos alunos durante as aulas de língua inglesa de maneira abrangente para verificar a ocorrência de atitudes, as dificuldades e os desafios dos participantes.

Posteriormente, foram conduzidas entrevistas etnográficas, realizadas individualmente e em grupo, com duração média de cinco minutos cada, todas gravadas em áudio. O propósito foi identificar as atitudes expressas nos discursos dos alunos. Com esse instrumento, buscou-se verificar, de forma natural, as reações dos participantes em relação ao aprendizado da língua inglesa e como essas reações os influenciavam.

1.4.O contexto de pesquisa e os participantes

A investigação concentra-se no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária (Iagro) do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), localizado em Presidente Figueiredo, município integrante da Região Metropolitana de Manaus, capital do Amazonas, a aproximadamente 136 km da capital. O campus atende alunos residentes na sede de Presidente Figueiredo, bem como comunidades conhecidas como ‘estradeiros’, situadas ao longo da BR-174, que conecta Manaus à cidade de Boa Vista, em Roraima. Também recebe estudantes de sítios e comunidades localizadas na AM-240, conhecida como Estrada de Balbina, além de moradores da Vila de Balbina. Os cursos ofertados no Campus Presidente Figueiredo (CPRF) incluem Administração, Agropecuária, Mecatrônica, Desenvolvimento de Sistemas nas modalidades integrado ao Ensino Médio, Administração e Eletrotécnica para os cursos subsequentes e graduação em Aquicultura.

O corpo docente é composto por 36 professores, 38 técnico-administrativos e 557 alunos regularmente matriculados nos cursos listados acima. Dentre os professores, dois são efetivos de Língua Inglesa. O curso em foco, o Iagro, compreende uma carga horária total de 2.700 horas, das quais 120 são destinadas à disciplina de Língua Inglesa, sendo 80 horas no 1º ano e 40 horas no 2º ano do Ensino Médio. A pesquisa contou com 55 participantes, regularmente matriculados na 1ª e 2ª séries do curso Iagro, com idades entre 15 e 18 anos, no Campus CPRF do Ifam.

CAPÍTULO 2: AS BASES TEÓRICAS NOS EIXOS: DIFICULDADES, DESAFIOS, MOTIVAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO E ATITUDES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

"O inglês se tornou a língua franca do mundo globalizado, sendo não apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta essencial para o acesso ao conhecimento e à mobilidade profissional no cenário internacional." (Crystal, 2003, p. 3)

A aprendizagem da língua inglesa é um campo vasto e dinâmico, essencialmente ancorado na atual era de globalização, em que o inglês emergiu como a língua franca predominante nos âmbitos empresarial, científico, diplomático e comunicativo internacional. Como idioma de intercâmbio global, o inglês desempenha um papel crucial na facilitação da colaboração transnacional, no acesso a informações e no desenvolvimento de relações culturais e econômicas entre países e indivíduos ao redor do mundo. Por essas razões o seu ensino se justifica. No entanto, como já afirmamos, nem sempre esse ensino tem sido consolidado da maneira a contemplar a aprendizagem, o que converge para dificuldades e desafios enfrentados pelos aprendizes.

Nessa linha de raciocínio, este capítulo visa discutir sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes de inglês, os desafios multifacetados associados à aprendizagem, as variáveis motivacionais que influenciam positivamente ou aquelas que representam barreiras ao progresso nesse processo, além das diversas atitudes dos aprendizes em relação ao aprendizado da língua inglesa em contextos globais.

Além disso, nesse contexto, levaremos em consideração a ocorrência das atitudes, quer sejam positivas, negativas ou de supervalorização, que podem, de algum modo, sinalizar motivação ou desmotivação para aprender a língua inglesa. Vamos, também, discutir e investigar as orientações dos aprendizes para aprender a língua inglesa (LI).

Desse modo, precisamos trazer para esta reflexão teórica alguns conceitos que são essenciais para compreender este estudo: o que compreendemos como dificuldades e desafios, os conceitos de atitude, motivação, desmotivação e orientação. Nas seções que integram este capítulo, serão apresentados, então, esses conceitos.

2.1. O que queremos dizer com dificuldades e desafios enfrentados pelos aprendizes de língua inglesa

Para compreendermos profundamente as dificuldades e desafios enfrentados pelos aprendizes de LI, é essencial explorarmos diferentes perspectivas teóricas e contribuições de diversos autores. Neste capítulo, exploraremos o significado desses termos e como são abordados na literatura.

2.1.1. Dificuldades no aprendizado da língua inglesa

As dificuldades no aprendizado de LI referem-se aos obstáculos e impedimentos que os aprendizes encontram durante o processo de aprendizagem. Essas dificuldades podem ser de natureza variada e incluem, por exemplo, aspectos linguísticos, culturais, psicológicos, contextuais e logísticos, que podem afetar o processo de aprendizagem.

No tocante aos aspectos linguísticos, Ellis (2008) destaca que as dificuldades linguísticas podem surgir de diferenças estruturais entre a língua materna do aprendiz e o inglês, como a gramática, pronúncia, vocabulário e uso de expressões idiomáticas. Essas diferenças podem resultar em erros de produção e compreensão que refletem na transferência de características da língua materna para o inglês.

A citação de Ellis (2008) traz à tona um ponto crucial no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: as dificuldades linguísticas que surgem devido às diferenças estruturais entre a língua materna do aprendiz e o inglês. No caso do português e do inglês, há uma série de diferenças que podem gerar dificuldades de produção e compreensão, no âmbito da gramática, da pronúncia, da sintaxe, do vocabulário e do uso de expressões idiomáticas. Essas diferenças, como aponta Ellis (2008), podem ser explicadas pela transferência de características do português para o inglês, um fenômeno comum no aprendizado de línguas.

Nessa perspectiva, Stephen Krashen, em sua teoria da hipótese da transferência linguística, argumenta que a linguagem materna pode facilitar ou interferir no aprendizado de um segundo idioma, dependendo da semelhança ou diferença entre as estruturas das duas línguas. Quando as estruturas são semelhantes, a transferência pode ser benéfica, como no caso de vocabulário compartilhado entre o português e o inglês (por exemplo: “informação” e “*information*”). No

entanto, quando as estruturas são muito diferentes, a transferência pode resultar em erros.

Além disso, a pronúncia também é uma área com diferenças significativas. O português apresenta um sistema vocálico mais fechado, enquanto o inglês tem sons que não existem em português, o que pode causar dificuldades aos não nativos de compreensão e, principalmente, na produção, como no caso de sons como o “*th*”, ou fonema /θ/ (desvozeado) ou /ð/ (vozeado), ou ainda, a diferença na ênfase das palavras.

Portanto, a compreensão dessas diferenças e a identificação das áreas de dificuldade podem ajudar a orientar os alunos a lidarem com os desajustes de transferência e melhorar sua aprendizagem do inglês, tornando o processo mais consciente e eficaz.

Para além disso, os aspectos psicológicos e afetivos são igualmente relevantes. Gardner (1985) propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual enfatiza que diferentes capacidades cognitivas podem influenciar a aprendizagem. No campo da aquisição de línguas, fatores como autoconfiança, ansiedade e motivação exercem influência direta no desempenho. A ansiedade, por exemplo, pode inibir a produção oral e prejudicar a interação em inglês, enquanto a motivação pode estimular a persistência e o engajamento no processo de aprendizagem.

Para além disso, os aspectos psicológicos e afetivos são igualmente relevantes. Gardner (1985) propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, destacando que fatores como a autoconfiança, a ansiedade e a motivação influenciam diretamente o desempenho no aprendizado de uma língua. A ansiedade, por exemplo, pode inibir a produção oral e prejudicar a interação em inglês, enquanto a motivação pode estimular a persistência e o engajamento no processo de aprendizagem.

Ademais, as pesquisas apontam que os fatores logísticos, como a formação docente, a carga horária dos componentes, os recursos e materiais didáticos têm relação com essas dificuldades que tanto o professor quanto o aluno têm, e, por isso também “o fracasso da aprendizagem da língua inglesa no contexto nacional tem sido tema de debate entre especialistas brasileiros. Muitos deles reconhecem o fracasso, identificam as causas e chegam a apontar soluções” (Anjos, 2024).

Anjos (2024) trata de inúmeros aspectos, já citados aqui, que fundamentam o nosso olhar. A respeito da formação do professor, Anjos (2024, p. 9-10) elucida que:

O descaso da má formação diz respeito ao pouco ou nenhum interesse que se tem com a formação profissional. No caso específico do professor, isso parece ocorrer de duas maneiras, por parte dele, que não vai em busca do conhecimento, ou do governo, que embora devesse assumir a frente desse projeto, nada faz, e nada acontece com ambos. Tais posturas impactam negativamente a aprendizagem, já que o despreparo profissional tem contribuído para a formação de uma geração com baixo domínio da língua inglesa.

Em suma, trata-se de um contexto em que o professor é colocado na condição de amador para o ensino de língua inglesa, resultado tanto do desinteresse docente quanto da falta de incentivo governamental à formação. No mesmo texto, citando um trabalho de 2018, o autor descortina aspectos sobre a carga horária insuficiente para o trabalho com a língua inglesa, o que, de fato, impacta negativamente no percurso, resultando em um fator de dificuldade de se aprender inglês.

Sobre a carga horária, a pesquisa etnográfica que conduzi com 91 alunos da graduação, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Anjos, 2018) verifiquei que a geração de atitudes negativas em relação à aprendizagem da língua inglesa estava relacionada com a carga horária ínfima destinada ao componente língua inglesa. Nos Bacharelados Interdisciplinares da UFRB, a língua inglesa é ofertada com carga horária semanal presencial de uma hora apenas. Isso estava gerando desmotivação em muitos aprendizes naquele contexto e, consequentemente, uma atitude negativa em relação à aprendizagem desse idioma (Anjos, 2024, p. 15).

Ademais, o apoio institucional e as políticas educacionais desempenham um papel fundamental na qualidade do ensino das línguas estrangeiras. Políticas insuficientes ou a falta de incentivos para o desenvolvimento profissional contínuo de professores de línguas podem comprometer seriamente os esforços educacionais, como destacado por Menken (2008). A autora ressalta um ponto fundamental sobre a qualidade do ensino de línguas estrangeiras: o impacto crucial das políticas educacionais e do apoio institucional no processo de ensino-aprendizagem. Como a autora aponta, a ausência de políticas eficazes e de incentivos adequados para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores de línguas pode afetar diretamente os resultados educacionais dos estudantes, comprometendo, assim, a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

O apoio institucional é imprescindível para garantir que os educadores de línguas possam se manter atualizados e melhorar suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira. Isso inclui formação contínua, participação em cursos e *workshops*, além de oferecer recursos didáticos adequados e atualizados. A falta dessas condições pode resultar na estagnação do ensino, em que os professores não têm as ferramentas necessárias para abordar as novas demandas do mercado de trabalho e do contexto global, como a fluência em línguas estrangeiras, especialmente, o inglês, que se tornou essencial em diversas áreas do conhecimento e do setor profissional.

Além disso, políticas educacionais descontinuadas podem agravar as desigualdades no ensino de línguas, perpetuando um ciclo de falta de qualificação para professores e desmotivação

para os alunos. Isso é especialmente problemático em escolas públicas, onde o apoio institucional pode ser mais limitado, e a formação contínua dos educadores, muitas vezes, não é uma prioridade. Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais adotem estratégias eficazes para fortalecer o ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no desenvolvimento dos professores e em uma infraestrutura educacional adequada, a fim de garantir que os alunos tenham a oportunidade de aprender de forma eficiente e consistente.

No que diz respeito ao material didático, encontramos as mais diversas situações no contexto da Educação nacional. Vejamos, por exemplo, o que Paiva (2014) diz a respeito da relação material didático e a condição econômica:

No Brasil, confrontados pela falta de condições financeiras de seus alunos, alguns professores de línguas estrangeiras adquiriram o hábito de compilar atividades de vários livros didáticos e produzir apostilas com reproduções fotocopiadas. Os alunos, por outro lado, adquiriram o hábito de fotocopiar os livros quando esses são adotados, o que ocasiona perda de qualidade com a eliminação das cores (Paiva, 2014, p. 346).

Assim, conseguimos, então, abordar itens que dificultam o aprendizado da língua inglesa. Então, passemos, a seguir, para os desafios.

2.1.2. Desafios no aprendizado da língua inglesa

Os desafios no aprendizado da LI são metas ou obstáculos que os aprendizes enfrentam ao tentar alcançar competência na língua inglesa. Esses desafios podem ser vistos como oportunidades de crescimento e desenvolvimento, mas também podem representar barreiras que exigem estratégias específicas para serem superadas.

A respeito das barreiras de aprendizagem, Cook (2008) discute que os desafios no aprendizado da LI incluem não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também a necessidade de lidar com a complexidade de diferentes registros, estilos e variedades de inglês usados em contextos diversos. A compreensão de sotaques regionais, por exemplo, pode ser um desafio adicional para os aprendizes.

Já em relação à adaptação a novos contextos envolvem a adaptação do uso da língua inglesa, como ambientes acadêmicos, profissionais ou sociais, Swain (2000) sugere que os aprendizes precisam não apenas estudar a estrutura linguística, mas também desenvolver habilidades

comunicativas que permitam participar de maneira efetiva em interações cotidianas e específicas.

Sobre a resolução de problemas linguísticos, citamos que os desafios no aprendizado de LI incluem a capacidade de resolver problemas linguísticos de forma independente, como identificar e corrigir erros gramaticais, melhorar a fluência na conversação e ampliar o vocabulário de maneira estratégica. Ellis (2008) destaca a importância do *feedback* e da prática deliberada para a superação desses desafios.

A citação de Ellis (2008) traz à tona um aspecto crucial no processo de aprendizado de línguas: a resolução de problemas linguísticos, que envolve não apenas a capacidade de identificar e corrigir erros, mas também a habilidade de melhorar a fluência e expandir o vocabulário de maneira estratégica. O autor destaca que, para que o aprendiz de língua inglesa possa avançar em sua aprendizagem de forma eficaz, é fundamental que ele desenvolva a capacidade de resolver esses problemas de forma autônoma, o que requer uma reflexão crítica sobre os próprios erros e dificuldades.

Nesse contexto, Ellis (2008) enfatiza a relevância do *feedback* e da prática deliberada como ferramentas essenciais para o aprendizado. O *feedback*, seja ele de professores, colegas ou de outras fontes, ajuda o estudante a identificar pontos de erro e a ajustar as suas estratégias de aprendizagem. É importante que o feedback não seja apenas corretivo, mas também orientativo, ajudando o aluno a entender por que determinado erro ocorreu e como evitá-lo no futuro. Além disso, esse *feedback* deve ser dado de forma regular e personalizada, para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Por outro lado, a prática deliberada é o processo de praticar com um propósito claro, com foco em melhorar aspectos específicos da língua, como a pronúncia, a gramática ou a fluência na conversação. Ao contrário da prática casual, que pode ocorrer de forma automática, a prática deliberada exige que o aprendiz esteja consciente de suas fraquezas e se concentre em áreas específicas que precisam de melhoria. Essa abordagem pode ser aplicada tanto em atividades formais, como em aulas de conversação, quanto em atividades informais, como interações diárias em inglês.

Desenvolver essa habilidade de autocorreção e reflexão contínua, aliada à prática deliberada, permite que o aprendiz se torne mais independente no processo de aprendizagem. Além disso, ele aprende a aproveitar as oportunidades de prática em diferentes contextos, sejam elas em sala de aula, na interação com falantes nativos, ou até mesmo ao se expor a mídias em inglês, como

filmes, músicas e leituras.

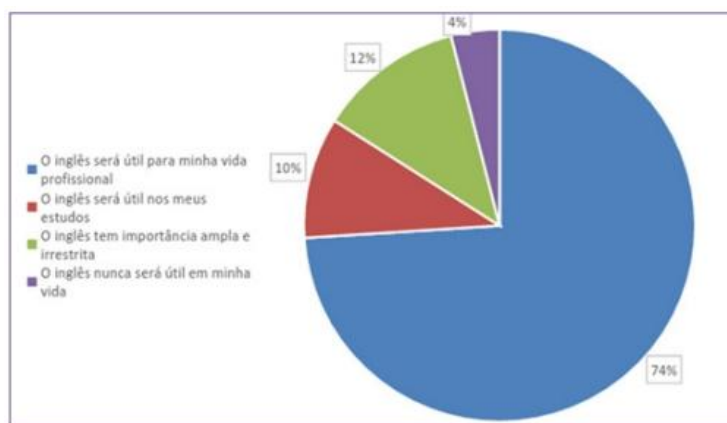
Assim, o processo de resolução de problemas linguísticos não se resume a corrigir erros, mas envolve uma abordagem estratégica para lidar com as dificuldades linguísticas e desenvolver a autonomia do aprendiz na língua, o que é fundamental para um aprendizado contínuo e eficaz.

2.1.3. Desafios educacionais

A qualidade do ensino de inglês como língua estrangeira varia significativamente em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo. Em muitas regiões, as políticas educacionais e as estratégias de ensino não são devidamente adaptadas às características e demandas dos alunos, o que limita o avanço na aquisição de habilidades linguísticas. A ausência de recursos adequados — como materiais didáticos atualizados e programas de formação continuada para professores (cf. subseção 2.1.1) — pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes e, conseqüentemente, em aprendizagens insatisfatórias. Além disso, a carência de suporte para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem e dificuldades específicas relacionadas ao idioma, como limitações de vocabulário, dificuldades de pronúncia, compreensão auditiva reduzida ou defasagem gramatical, contribui para ampliar as disparidades no desenvolvimento da competência linguística.

Em contrapartida, um estudo de Selhorst (2016) mostra a importância do estudo do inglês na visão de alguns alunos em que a maioria, responde que o inglês é útil na vida profissional, quando se perguntou acerca da visão do inglês na vida dos alunos, conforme Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Respostas da pergunta "O inglês na visão dos alunos" da pesquisa de Selhorst (2016)



Fonte: Selhorst (2016)

Em um cenário global desafiador, a integração das tecnologias digitais no ensino da língua inglesa oferece alternativas promissoras para melhorar a acessibilidade e eficácia do aprendizado. No entanto, essa integração também apresenta desafios significativos. O acesso equitativo a recursos digitais é uma preocupação crucial, pois nem todos os aprendizes têm acesso igual a dispositivos digitais e conexão estável à *internet*. A adaptação de plataformas tecnológicas para atender às necessidades diversificadas dos aprendizes, incluindo aqueles com diferentes estilos de aprendizagem e níveis de proficiência linguística, requer um planejamento cuidadoso e investimentos substanciais em infraestrutura tecnológica e formação de professores. Além disso, a eficácia pedagógica de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade virtual, ainda está sendo explorada e requer avaliações contínuas para garantir que contribuam positivamente para o processo de aprendizagem do inglês como segunda língua.

Desse modo, o investimento na formação do professor, em recursos didáticos e tecnológicos é um desafio para os envolvidos na educação, mas também essencial para o enfrentamento das dificuldades que podem surgir no contexto de aprendizagem.

2.1.4. Desafios contextuais globais

A globalização intensificou a necessidade de competência em inglês, especialmente, em contextos profissionais e acadêmicos internacionais. A Língua Inglesa não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um facilitador essencial para a colaboração global e o intercâmbio de conhecimentos em áreas como pesquisa científica, negócios internacionais e diplomacia. No entanto, as diferenças regionais no uso e nas variantes do inglês representam desafios significativos para os aprendizes, que precisam adaptar as suas habilidades linguísticas a contextos culturais diversos. Além disso, o desenvolvimento de competências interculturais torna-se fundamental para a construção de relações positivas e produtivas em um mundo cada vez mais interconectado.

2.1.5. Desafios e dificuldades logísticos

A aprendizagem de línguas estrangeiras apresenta diversos desafios logísticos que variam

conforme o contexto educacional, as condições socioeconômicas dos aprendizes e a infraestrutura disponível. Esses desafios não apenas influenciam o acesso aos recursos educacionais necessários, mas também têm um impacto direto na eficácia do ensino e da aprendizagem.

Apesar de ser uma disciplina obrigatória desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o ensino do inglês nas escolas públicas brasileiras enfrenta grandes desafios. De acordo com pesquisas recentes, a qualidade do ensino de inglês é desigual entre as diferentes regiões do Brasil, principalmente nas zonas mais periféricas, onde os recursos materiais e humanos são mais limitados. Isso gera uma disparidade no nível de fluência alcançado pelos estudantes, o que compromete o objetivo de formar cidadãos preparados para a globalização.

Um dos principais desafios é o acesso limitado a materiais didáticos adequados e atualizados, conforme discutido por autores como Warschauer (2000). A escassez de livros, *softwares* e recursos digitais pode prejudicar a qualidade da educação linguística oferecida pelas instituições educacionais.

A falta de infraestrutura tecnológica, também, desempenha um papel crucial. Enquanto o avanço das tecnologias digitais oferece oportunidades significativas para a aprendizagem de línguas estrangeiras mediante aplicativos móveis e plataformas *online*, nem todos os aprendizes têm acesso igual a essas ferramentas. Problemas como falta de conectividade à *internet*, escassez de dispositivos apropriados e deficiências no conhecimento básico em informática podem limitar a participação e o progresso dos alunos, como apontado por Selwyn (2010).

As barreiras geográficas e financeiras representam outro grande desafio. A falta de escolas ou cursos de línguas estrangeiras em áreas rurais ou periféricas dificulta o acesso à educação linguística, conforme discutido por Breen (2001) e Cummins (2000). Além disso, custos elevados de transporte para frequentar aulas presenciais ou participar de programas de imersão podem ser impeditivos para muitos aprendizes, reduzindo suas oportunidades de enriquecimento educacional.

A disponibilidade de espaço e tempo adequados também é empecilho para o aprendizado da língua inglesa. A organização de horários flexíveis para aulas de idiomas adicionais pode ser desafiadora, especialmente, para aprendizes que precisam conciliar estudos com trabalho ou outras responsabilidades familiares. A falta de salas de aula disponíveis ou de horários compatíveis com as necessidades dos alunos pode limitar opções de participação em cursos regulares ou intensivos.

Contextualizando, os fatores geográficos podem impactar diretamente a dificuldade de estudar, especialmente em contextos como o do Instituto Federal do Amazonas (Ifam) em um

campus do interior do Estado, aonde muitos alunos vêm de áreas rurais, oriundos tanto da BR 174 quanto da rodovia estadual que liga a cidade à Vila de Balbina. Aqui estão alguns dos principais desafios desse contexto:

1. Distância e acessibilidade:

- Muitos estudantes moram longe dos campi e enfrentam longas viagens diárias, em estradas, ramais ou picadas⁷ de difícil acesso.
- O tempo gasto no deslocamento pode reduzir as horas disponíveis para estudo e descanso.

2. Conectividade e tecnologia:

- Em regiões remotas, o acesso à *internet* é limitado ou inexistente, dificultando o uso de plataformas online.
- A falta de equipamentos tecnológicos adequados (computadores, celulares, impressoras) pode prejudicar o acompanhamento das aulas.

3. Condições climáticas:

- Chuvas intensas e estiagens podem afetar o transporte, causando atrasos ou impedindo o acesso ao transporte escolar.

4. Infraestrutura educacional.

- O fornecimento irregular de energia elétrica pode comprometer o funcionamento de equipamentos essenciais para o ensino.

5. Fatores socioeconômicos

1. Muitos alunos trabalham para ajudar suas famílias, em especial os oriundos da agricultura familiar, o que reduz o tempo disponível para os estudos.
2. A alimentação insuficiente ou de baixa qualidade pode afetar a concentração e o rendimento acadêmico.

Feitas essas breves considerações sobre as dificuldades e desafios, a seguir refletiremos sobre motivação, desmotivação, atitudes e as orientações, o que, pensamos, podem ser impactados por essas dificuldades e desafios.

2.1.6. Compreendendo motivação, desmotivação, atitudes e as orientações

Nesta seção, serão explorados os conceitos fundamentais de motivação, desmotivação,

⁷ Acessos abertos em regiões de florestas, muitas vezes, de forma artesanal.

orientações atitudes no contexto da aprendizagem da língua inglesa. Trata-se de bases epistemológicas-chave deste estudo. Esses elementos são importantes para compreender os fatores psicológicos e comportamentais que influenciam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Entendemos que a motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de línguas, influenciando, portanto, diretamente o engajamento e a persistência dos aprendizes. Para Ur (2000), a motivação é um fator-chave, que pode determinar o sucesso ou fracasso de um aluno ao tentar aprender uma língua estrangeira. A autora afirma que a motivação no ensino de línguas é particularmente complexa, uma vez que envolve tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos.

A motivação intrínseca, segundo Ur (2000), refere-se ao interesse genuíno do aprendiz pela língua, que pode ser gerado por um desejo pessoal de compreender outra cultura, viajar ou até mesmo uma curiosidade intelectual. Por outro lado, a motivação extrínseca envolve a busca por recompensas externas, como aprovação acadêmica, reconhecimento profissional ou oportunidades de carreira. Embora ambas as formas de motivação sejam essenciais, Ur (2000) argumenta que a motivação intrínseca tende a ser mais sustentável a longo prazo, já que ela está diretamente ligada ao prazer e ao envolvimento do aprendiz com o conteúdo.

No contexto da aprendizagem de línguas, a motivação não se limita, apenas, a uma simples “vontade de aprender”⁸. Ela é multidimensional, envolvendo fatores como o interesse pessoal pelo conteúdo, as metas a serem alcançadas, e as expectativas de sucesso. A motivação, por sua vez, também está relacionada aos aspectos emocionais do aprendiz, como a autoconfiança, o sentimento de pertencimento a uma comunidade linguística e a percepção do valor da língua no seu contexto social ou profissional.

Ainda de acordo com Ur (2000), os professores de línguas têm um papel crucial na promoção da motivação entre os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo desafiador e recompensador. Quando os alunos percebem que o aprendizado da língua está diretamente relacionado aos seus interesses e objetivos pessoais, isso pode aumentar sua motivação intrínseca. Ao mesmo tempo, metas claras, *feedback* claro e motivador além de recompensas adequadas podem reforçar a motivação extrínseca, ajudando, assim, os estudantes a manterem o foco e a persistência ao longo do processo de aprendizagem.

⁸ Expressão empírica.

Assim, a abordagem de Ur (2000) destaca a importância de um equilíbrio entre a motivação intrínseca e extrínseca, onde os professores devem ser capazes de integrar essas dimensões para criar um ambiente motivador e eficiente para o aprendizado de línguas.

Sobre isso, Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação, que explora diferentes tipos de motivação baseados na autonomia, competência e relações sociais. A palavra “motivação” tem origem no latim “*motivos*”, que significa “causa do movimento”. A teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) oferece uma perspectiva valiosa nesse sentido. Segundo esses autores, a motivação intrínseca surge da própria satisfação e interesse do aprendiz no processo de aprendizagem. Quando os aprendizes percebem valor e relevância pessoal na habilidade linguística adquirida, eles tendem a se engajar de forma mais intensa e persistente, buscando autonomia e competência na língua estrangeira.

No caso da língua inglesa, os fatores intrínsecos referem-se ao interesse pessoal na cultura anglofônica⁹, que pode incluir a apreciação de literatura, música, cinema e outras formas de expressão cultural em inglês. A vontade de aprender é um elemento determinante para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem de uma língua. Podemos, então, considerar que a motivação deveria receber uma maior atenção pelo corpo docente, pois de acordo com Lago (2000, p. 89), “um currículo baseado no aprendiz leva em consideração os fatores afetivos de muitas formas diferentes, todas buscando desenvolver uma autoestima mais elevada somada à autoconsciência do processo de aprendizagem”. Além disso, a busca por oportunidades de desenvolvimento profissional, como a necessidade de competências linguísticas para avançar na carreira e aspirações acadêmicas, como o desejo de realizar estudos em instituições de ensino internacionalmente reconhecidas, também, são poderosos motores intrínsecos de motivação (Deci; Ryan, 1985).

Já a motivação extrínseca envolve fatores externos, como recompensas tangíveis ou pressões sociais. Embora esses estímulos externos possam, inicialmente, motivar os aprendizes, seu impacto tende a ser mais passageiro se não estiverem alinhados com as necessidades e interesses individuais dos aprendizes. Assim, os fatores extrínsecos desempenham um papel complementar, oferecendo incentivos palpáveis que reforçam o engajamento contínuo dos aprendizes. Para Gardner e Lambert (1972, citado por Brown, 2001), a motivação extrínseca vem

⁹ A cultura anglofônica se refere ao conjunto de valores, costumes, tradições, expressões artísticas, literárias, cinematográficas e outras manifestações culturais associadas aos países e regiões onde o inglês é a língua predominante.

de fora, como por exemplo, as necessidades e anseios do aluno em conseguir algo, influências do grupo e família, cobranças sociais, entre outros. São fatores que acabam por influenciar de modo positivo ou negativo no comportamento do aluno, causando ou não a motivação intrínseca. Entre esses fatores, destacam-se o reconhecimento social associado à proficiência em inglês, que pode abrir portas para redes profissionais e oportunidades de colaboração internacional. Além disso, recompensas tangíveis, como certificações linguísticas reconhecidas globalmente e oportunidades de emprego mais amplas, servem como estímulos externos que incentivam a persistência e o aprimoramento das habilidades linguísticas (Gardner, 1985).

Por fim e em um movimento de compilação da conceituação de motivação, Anjos e Scheyerl (2018, p. 63) apresentam esse trabalho com maestria, tendo em vista que não se trata, portanto, de uma tarefa simples:

Para Fernández e Callegari (2009), por exemplo, mensurar motivação não é uma tarefa fácil, o que para Bzuneck (2011) pode ser aferida com base nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem ou na escolha da rota feita pelo aprendiz. Já Dörnyei (1994) ao entender que existem componentes motivacionais específicos do contexto de aprendizagem de línguas, acredita que motivação é um constructo eclético e multifacetado, que envolve os níveis do aprendiz, da língua e da situação de aprendizagem. Nas suas reflexões, Dörnyei (1994) oferece trinta (30) estratégias para motivar aprendizes de línguas, tais como provocar o desenvolvimento da sua consciência cultural, desenvolver a autoconfiança, discussão dos temas de aulas etc. Para Ahmed (2015), a motivação é uma espécie de direcionamento interno que encoraja alguém a buscar um curso de ação.

Por outro lado, a desmotivação refere-se à falta de interesse, energia ou entusiasmo para realizar uma determinada tarefa. No contexto da aprendizagem de línguas, a desmotivação pode surgir de experiências negativas passadas, por conta de fatores logísticos etc.

Sobre essa questão, Dörnyei (2001) destaca que a desmotivação pode ser combatida pela criação de um ambiente de aprendizagem positivo, reconhecendo e reforçando conquistas individuais. A palavra “desmotivação” é formada pelo prefixo “des-” (negativo) e “motivação”. Assim, é fundamental que as estratégias de ensino incentivem não apenas a motivação extrínseca, mas também cultivem um ambiente que promova a motivação intrínseca, reconhecendo e valorizando os objetivos pessoais e as aspirações dos aprendizes na aprendizagem de línguas. Logo, “é possível dizer que a desmotivação é o que gera atitude negativa e a desmotivação, por

sua vez, está assentada em dois fatores: 1. Resistência¹⁰ e 2. Ideologia¹¹” (Anjos; Scheyerl, 2018, p. 65).

Outro conceito fundamental para a compreensão do nosso estudo é o de atitude, exatamente pela sua relação com a motivação e com a desmotivação, a depender do tipo. As atitudes podem ser definidas como disposições mentais que orientam o comportamento em relação a objetos, pessoas ou situações. No contexto da aprendizagem de línguas, as atitudes dos aprendizes desempenham um papel significativo na motivação e no sucesso acadêmico, por isso, elas têm sido objeto de estudo da Psicologia Social e da Linguística Aplicada.

O conceito de atitude, portanto, é crucial para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas, pois, como apontado, trata-se de disposições mentais que influenciam o comportamento dos indivíduos. Essa influência é particularmente relevante no contexto da Educação, onde a atitude do aluno pode determinar o sucesso ou fracasso na aquisição de uma nova língua. A Psicologia Social e a Linguística Aplicada demonstram que, no caso do aprendizado de línguas, as atitudes dos aprendizes são um reflexo não apenas das características individuais dos estudantes, mas também dos fatores sociais e culturais que moldam suas percepções sobre a língua que estão aprendendo.

Desse modo, inicialmente, vamos tratar das atitudes positivas em relação à língua estrangeira, as quais tendem a motivar os alunos a se engajarem mais profundamente no processo de aprendizagem. Isso é particularmente importante quando consideramos que a motivação, como discutido em estudos anteriores, como os de Gardner (1985) de Deci e Ryan (1985) e de Anjos e Scheyerl (2018), é um dos principais impulsionadores do desempenho acadêmico. Estudantes que veem o inglês ou qualquer outra língua estrangeira como uma ferramenta útil para o seu futuro profissional ou pessoal tendem a desenvolver atitudes mais favoráveis, facilitando o aprendizado e a fluência.

¹⁰ Quando falamos sobre o fator resistência, fazemos referência ao fato de que aprendizes podem ter resistência ao professor, ao material didático, à metodologia, à carga horária de ensino/aprendizagem, à própria língua estrangeira ou à abordagem de ensino. Quanto a isso, Paiva (2009) enfatiza que tem percebido que muitos aprendizes passam por um percurso escolar mediado por cansativos encontros de explanação gramatical e conclui que os alunos da educação básica já perderam a esperança de ter aulas que façam sentido para eles e, por isso, são os mais desmotivados. Já Almeida Filho (1993) destaca que o desencontro marcado pela incompatibilidade entre a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensino de um professor gera resistência, dificuldades, fracasso e desânimo para aprender uma nova língua. (Anjos; Scheyerl, 2018).

¹¹ Seguindo o raciocínio de Almeida Filho (1993), Jorge (2009) alerta que tais desencontros sinalizam resistência por parte dos aprendizes, já que pelas suas condições de jovens, eles resistem a propostas que não sejam adequadas às suas realidades (Anjos; Scheyerl, 2018).

Conceituando, então, atitudes, assumimos que:

[...] Nessa perspectiva, Anjos (2013), ao levar em consideração o contexto de ensino/aprendizagem da língua inglesa, defende que ‘atitudes’ são posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis em relação aos elementos que constituem o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, que pode ser o professor, o material didático, a própria língua e a cultura estrangeiras, a metodologia ou a abordagem de ensino. Desse modo, quando se propõe investigar e registrar as atitudes, o pesquisador busca, portanto, mapear também elementos que geram as atitudes. Por exemplo, ao tentar compreender a ocorrência das atitudes negativas, o pesquisador irá se deparar com a desmotivação dos aprendizes, com a resistência e/ou com a ideologia, conforme defende (Anjos; Scheyerl, 2018, p. 62-63).

A partir do conceito eleito, podemos afirmar que elementos que geram atitudes negativas, como a falta de interesse ou até mesmo a aversão ao idioma, podem prejudicar significativamente a motivação do estudante. Quando os estudantes não percebem a língua como algo relevante ou útil para sua vida, a disposição para se envolver ativamente no aprendizado diminui, resultando em dificuldades maiores na assimilação do idioma. Ademais, a resistência ao aprendizado de uma língua pode vir de experiências anteriores negativas, influências culturais ou até mesmo de uma perspectiva social que desvaloriza o ensino das línguas estrangeiras.

Além disso, esses elementos que geram atitudes não surgem de maneira isolada, mas são construídos ao longo do tempo a partir de interações sociais, experiências de ensino e a maneira como os professores e o sistema educacional abordam o ensino das línguas. Portanto, é fundamental que para o ensino de línguas nas escolas públicas, em especial, o educador promova um ambiente positivo e motivador, no qual os alunos percebam que a língua não é apenas um conteúdo acadêmico a ser aprendido, mas uma ferramenta poderosa para suas vidas pessoais e profissionais.

Em suma, a motivação gera no aprendiz atitude positiva em relação à língua desempenha e, conseqüentemente, no seu desempenho acadêmico. Uma atitude positiva não só favorece o aprendizado, mas também torna o processo mais significativo e prazeroso para o estudante. Assim, ao reconhecermos a importância da atitude dentro do contexto educacional, podemos criar estratégias mais eficazes para melhorar o ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma atmosfera de aprendizagem mais envolvente e motivadora.

Além de serem disposições mentais que influenciam o comportamento, as atitudes no contexto da aprendizagem de línguas têm um impacto direto nas estratégias de aprendizagem e no desempenho dos alunos. De acordo com Gardner (1985), um dos principais estudiosos sobre o tema, as atitudes podem ser tanto positivas quanto negativas, e essas atitudes influenciam a forma

como os alunos abordam o processo de aprendizagem de uma nova língua. Contudo, Anjos (2013) e Anjos; Scheyerl (2018) nos ensinam, em um molde de atualização de conceito que são os elementos que levam as atitudes positivas, como o interesse, a curiosidade e a disposição para o aprendizado e tendem a levar os estudantes a se engajarem mais profundamente com o conteúdo, a praticar a língua com mais frequência e a persistir diante das dificuldades. Por outro lado, o desinteresse ou a relutância em aprender levam a atitudes negativas, que podem prejudicar o desempenho acadêmico e a motivação. Por exemplo, quando um aprendiz afirma: ‘não quero aprender inglês porque odeio a língua’, ele expressa resistência à aprendizagem por meio de uma atitude negativa. Logo, a resistência vem primeiro e a gente só desvenda isso depois, com base no discurso atitudinal. Mas não são as atitudes negativas que geram desinteresse ou relutância. Algo antecede as atitudes.

Além disso, as atitudes dos estudantes não são apenas influenciadas pelo que ocorre dentro da sala de aula, mas também por fatores sociais, culturais e psicológicos. Por exemplo, a forma como os alunos percebem a utilidade do idioma que estão aprendendo, bem como suas experiências anteriores com a língua, podem moldar a sua atitude em relação a ela. Estudantes que veem o inglês como uma ferramenta valiosa para o seu futuro, seja profissional ou acadêmico, tendem a demonstrar atitudes mais favoráveis em relação ao aprendizado da língua. Por outro lado, aqueles que não percebem o inglês como algo útil podem desenvolver atitudes marcadas pelo desinteresse ou pela resistência.

Essas atitudes também têm uma relação direta com a motivação, pois, como mencionado anteriormente, atitudes positivas podem reforçar a motivação intrínseca, enquanto atitudes negativas podem enfraquecer a motivação do estudante. A Psicologia Social e a Linguística Aplicada destacam a importância de criar ambientes de aprendizagem que incentivem atitudes positivas, uma vez que a motivação e o sucesso acadêmico estão profundamente ligados a essas disposições mentais.

Portanto, a atitude dos estudantes em relação ao aprendizado da língua não deve ser subestimada, pois ela pode ser um determinante crucial para o sucesso ou fracasso na aquisição de uma língua estrangeira. A interação entre atitudes, motivação e estratégias de aprendizagem será um ponto central a ser explorado no nosso estudo, pois as atitudes dos alunos impactam diretamente tanto a sua disposição para aprender quanto a forma como abordam os desafios no processo de aquisição de uma nova língua.

Nesse sentido, os conceitos de motivação e desmotivação estão intimamente relacionados com as atitudes, sendo necessário, portanto, considerar os fatores que promovem a motivação (ou a falta dela), uma vez que esses conceitos são fundamentais para a compreensão completa do tema. Quanto à (des)motivação e atitudes, recorreremos, então, a Anjos (2022, p. 77) que afirma que:

Sobre isso, quando um aprendiz se sente bem, aprendendo a língua inglesa, e, portanto, desenvolve motivação, isso gera atitudes positivas em relação à aprendizagem desse idioma, que possibilita continuar no processo de aprendizagem. O contrário também pode acontecer, isto é, se um aprendiz se sente tímido, inseguro, por alguma razão, para usar e/ou aprender a língua inglesa, isso pode levar ao surgimento da desmotivação que vai gerar atitudes negativas à aprendizagem, levando-o até desistir desse processo (Anjos, 2022, p. 77)

Atitude, então, para além do contexto de ensino/aprendizagem da língua inglesa, conforme defendida por Anjos e Scheyerl (2018) e assumida neste texto, à luz da Psicologia, Allport (1954, p. 79) citado por Anjos (2022), pode ser definida como um estado de prontidão neural e mental, estruturado por experiências, desempenhando uma influência dinâmica sobre as respostas do indivíduo aos objetos e situações com os quais ele está relacionado. Assim, compreende-se que as atitudes positivas ou negativas que são oriundas da emoção podem gerar motivação e/ou desmotivação e, sobretudo, podem influenciar a aprendizagem da LI.

Por sua vez, na visão de Eagly e Chaiken (1993), atitude se configura como uma tendência psicológica materializada, quando as pessoas avaliam uma entidade particular com algum grau de aprovação ou reprovação. Já para Hosseini e Pourmandnia (2013), atitude pode ser compreendida como uma tendência a responder positiva ou negativamente em relação a um certo referente, podendo ser um conjunto de ideias, objetos, pessoas ou situações e que podem estar relacionadas com questões culturais e experiências prévias. Em termos práticos, tomando como referência o contexto de ensino/aprendizagem da língua inglesa, é possível verificar a ocorrência de atitudes quando os aprendizes, por exemplo, avaliam as aulas, dizendo se são boas ou ruins; quando avaliam o material didático, a metodologia e até mesmo o professor.

Nesse sentido, pensamos que, de algum modo, as motivações se relacionam com as atitudes, aquelas geram essas. Em outras palavras, um aprendiz motivado, por exemplo, poderá avaliar positivamente as aulas de língua inglesa. Mas o contrário também é factível, um aprendiz desmotivado, por alguma razão, pode avaliar (atitude) negativamente a aprendizagem da língua inglesa. Assim, bons recursos didáticos podem gerar motivação e desencadear uma atitude positiva em relação à aprendizagem, do mesmo modo que metodologias, abordagens e materiais didáticos

inadequados podem gerar desmotivação e desencadear atitudes negativas.

Retomando, então, alguns aspectos sobre motivação, um dos pilares da presente pesquisa, Gardner (1985) postula que motivação é um “complexo” formado por três elementos. No contexto da sala de aula de língua estrangeira é a combinação do: *(i)* desejo de aprender uma língua, *(ii)* o esforço para alcançar a meta de aprender tal língua e *(iii)* atitudes favoráveis em relação ao aprendizado de uma determinada língua.

No sentido de findar esta (sub)seção, dizemos que, além das atitudes, a orientação, a motivação e as tendências etnocêntricas também desempenham papéis significativos nesse processo de aprendizagem de uma língua. “A compreensão intercultural não se limita apenas às atitudes, mas envolve também a orientação, a motivação e as tendências etnocêntricas como elementos essenciais” (Gardner, 1985). Sobre isso, precisamos considerar que para que pudéssemos levar o nosso estudo adiante, precisávamos compreender que as atitudes dos aprendizes de uma segunda língua estão relacionadas com dois tipos de orientação: *(i)* orientação instrumental: de acordo com essa orientação, o indivíduo aprende uma língua estrangeira por questões acadêmicas ou para o trabalho; e *(ii)* orientação integrativa: por causa dessa orientação, o indivíduo intenciona aprender uma língua estrangeira movido pelo desejo de integrar a uma outra comunidade linguística.

Findamos aqui esta seção e, a seguir, trataremos do ensino de LI nas escolas públicas e seguimos com outras considerações relacionadas com ensino dessa língua.

2.2. O ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras

Nos últimos anos, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras tem ganhado mais atenção, tanto pela sociedade quanto pelas políticas educacionais. A língua inglesa é considerada essencial para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, porém existem diversos desafios que dificultam sua implementação efetiva nesse contexto, como a infraestrutura inadequada, a falta de formação contínua para os professores e a disparidade no acesso aos recursos, o que Leffa (2011 *apud* Anjos 2024) chama de fracasso: “esse fracasso pode ser compreendido também como o que ele convencionou chamar de ‘carnavalização’, em que todos, professores, alunos e gestores seguem o percurso formativo impunemente, mesmo sem aprendizagem”.

Logo, as atitudes dos estudantes em relação ao aprendizado da língua inglesa nas escolas

públicas podem variar significativamente, dependendo da região, da formação dos professores e do contexto sociocultural. Além disso, a formação de competências interculturais é uma questão essencial no ensino de inglês. A capacidade de interagir com outras culturas e de compreender as diversas perspectivas culturais e sociais é cada vez mais necessária no cenário globalizado em que vivemos.

Toda essa passividade com relação à necessidade de assegurar os aspectos logísticos, a formação adequada e políticas eficientes para consolidar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa convergem para cenários de insucesso, por conta das dificuldades advindas. Nesse sentido, Rodrigues (2022) argumenta:

[...] as muitas dificuldades que o ensino de Língua Inglesa enfrenta no Brasil são provenientes de fatores que transitam desde questões histórico-sociais até interesses políticos. Contudo, podemos dizer que a regulamentação descentralizada contribui significativamente para o mau desempenho do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas (Rodrigues, 2022).

Além disso, a falta de uma abordagem pedagógica adequada também influencia a percepção de que o inglês é uma disciplina menos relevante para suas realidades. Os desafios, portanto, são inúmeros (cf. subseção 2.1.1 e 2.1.2), as dificuldades estão relacionadas à falta de treinamento contínuo aos professores, falta de materiais pedagógicos adequados e ao grande número de alunos em sala de aula, que limita a atenção individualizada. A falta de infraestrutura (cf. subseção 2.1.5), como laboratórios de informática adequados para o uso de recursos digitais e a escassez de professores especializados, ainda, são questões recorrentes.

Ademais, nos últimos anos, o Governo Federal tem implementado diversas políticas para melhorar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, como o programa “Inglês sem Fronteiras”, que visa ampliar o acesso ao ensino de inglês de qualidade. Contudo, programas como esse, ainda enfrentam desafios de implementação em muitas escolas, especialmente, nas mais distantes dos grandes centros urbanos.

A inclusão do inglês nas escolas públicas brasileiras é uma das formas de preparar os alunos para o mundo globalizado, mas é preciso repensar as estratégias pedagógicas adotadas. A criação de uma política de formação continuada para os professores de inglês, a exemplo disso, aliada ao uso de novas tecnologias no ensino, poderia tornar o aprendizado mais acessível e eficaz. Além disso, seria importante que o ensino de inglês fosse mais contextualizado com a realidade dos

estudantes, envolvendo temas atuais que despertem o interesse dos alunos e, assim, melhorem a motivação. Nesse sentido, Finardi e Porcino (2014) destacam a relevância da tecnologia para auxiliar no ensino da língua inglesa:

[...] novos artefatos tecnológicos possibilitam integrar numa só atividade as quatro habilidades básicas da língua, algo que sem dúvida vai ao encontro dos pressupostos da AC. Podemos dizer que é a partir da CALL integrativa¹² que a tecnologia, principalmente por meio da Internet, passou a ter um papel central nas metodologias de ensino de inglês e nas interações sociais através da língua como um todo (Leffa, 2006 *apud* Finardi; Porcino, 2014, p. 259)

Para além disso, Gorsuch (2017) também destaca a importância de preparar os alunos para o uso prático da língua em contextos profissionais. No cenário atual, a fluência em inglês não é apenas um requisito técnico, mas uma habilidade crucial para a realização de negociações, apresentações e discussões em ambientes multiculturais. Assim, espera-se que no contexto educacional, as habilidades sejam desenvolvidas para preparar os estudantes para se comunicar com eficácia em ambientes de trabalho e para enfrentar os desafios de um mundo profissional cada vez mais interconectado.

Assim, a sala de aula de inglês deve(ria), portanto, ser um espaço de aprendizado não apenas linguístico, mas também cultural, promovendo o entendimento das dinâmicas globais e da diversidade de experiências. Isso envolve discutir com os estudantes temas como a globalização, o papel do inglês como língua franca (cf. seção 2.3, a seguir), e a importância da comunicação intercultural no ambiente profissional e acadêmico.

2.3. A língua inglesa no Ensino Técnico Integrado Federal: uma abordagem da língua franca global da contemporaneidade

¹² A expressão "CALL" se refere a Computer-Assisted Language Learning, ou seja, Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador. A CALL integrativa, especificamente, busca envolver todas as habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva) em atividades que se complementam e se integram.

Diferente da seção 2.2, aqui, nesta seção, afunilamos o nosso olhar e escreveremos, especificamente, acerca do ensino de língua inglesa no Instituto Federal, locus da nossa pesquisa. Traçaremos um histórico dos IFs, a visão do instituto acerca da língua inglesa como língua franca, a sua presença nos IFs, refletiremos sobre as dificuldades de se ensinar inglês nessas escolas. Fecharemos a seção com a interação entre a Pedagogia Crítica e a Educação Linguística no IF.

2.3.1. Histórico dos Institutos Federais (IFs)

Os Institutos Federais (IFs) foram instituídos pela Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008), como parte de uma iniciativa estratégica do governo brasileiro para promover a expansão e a democratização da educação técnica e tecnológica de qualidade. Essa criação surge como resposta a uma necessidade crescente de qualificação profissional em um Brasil em processo de modernização e inserção mais assertiva no cenário global. A proposta dos IFs é não apenas expandir o acesso à educação, mas também garantir que ela seja de alta qualidade, com um forte compromisso com a inclusão social e o desenvolvimento regional (Brasil, 2008).

Esses institutos têm como objetivo a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento, pautada na integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que os diferencia de outras modalidades de ensino técnico. Essa tríade é fundamental para a formação de um profissional completo, capacitado tanto para os desafios imediatos do mercado de trabalho quanto para a inovação e o desenvolvimento tecnológico de seu campo de atuação. Segundo Ribeiro (2016), a integração dessas três dimensões permite que o conhecimento gerado na academia seja rapidamente transferido para a sociedade, promovendo benefícios para as comunidades locais e para a economia nacional.

Além de oferecer cursos técnicos de nível médio e superior, os Institutos Federais se destacam pela formação cidadã de seus estudantes, buscando atender as mais diversas camadas da sociedade brasileira, especialmente aqueles de baixa renda e com menor acesso a outras formas de educação superior. Este modelo visa garantir uma educação que não seja apenas tecnicamente sólida, mas também inclusiva e transformadora, com foco na equidade e na redução das desigualdades educacionais (Silva, 2019).

A fusão entre ensino técnico e acadêmico nos IFs proporciona uma formação diferenciada para os estudantes que além de adquirirem competências práticas, também têm acesso ao conhecimento teórico necessário para a inserção eficaz no mercado de trabalho e para o desenvolvimento de habilidades inovadoras. A combinação de teoria e prática, ou seja, a práxis¹³ (Freire, 1987, p. 72), se traduz em um currículo que prepara o estudante para enfrentar os desafios contemporâneos de um mercado de trabalho em constante evolução, capaz de atender às demandas de uma economia globalizada (Martins, 2020).

2.3.2. A língua inglesa como língua franca global

A língua inglesa tem se consolidado como a língua franca global, desempenhando um papel essencial na comunicação entre diferentes culturas e nações. No contexto da globalização, o inglês destaca-se como a principal língua de intercâmbio comercial, científico, acadêmico e cultural, sendo um dos principais meios pelos quais as sociedades compartilham conhecimentos e inovações. De acordo com Crystal (2003), o inglês não apenas facilita as relações internacionais, mas também tem se tornado um componente indispensável na construção de pontes globais, conectando indivíduos de diferentes origens, com diferentes línguas e culturas.

Em nações emergentes, como o Brasil, o desafio de integrar o ensino do inglês de forma eficaz é cada vez maior. A capacidade de comunicação em inglês não é apenas uma habilidade desejável, mas uma necessidade estratégica para garantir que os cidadãos possam interagir e competir no cenário global. Nesse sentido, o ensino da língua inglesa assume um papel central na preparação de indivíduos para um mundo cada vez mais interdependente e dinâmico, no qual as fronteiras entre as economias e as culturas estão cada vez mais tênues (García, 2015).

¹³ “‘Teoria do fazer’: não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente”.

O avanço das tecnologias da informação e a crescente interdependência entre nações aceleraram a necessidade do domínio do inglês, que passou a ser visto como uma chave para o acesso a oportunidades de trabalho e conhecimento. O inglês, como língua universal, é essencial não apenas para a troca comercial, mas também para a participação ativa em pesquisas científicas e inovações tecnológicas, especialmente em campos como tecnologia da informação, engenharia e ciências da saúde. Portanto, o ensino do inglês tornou-se uma prioridade nas instituições educacionais, especialmente nos Institutos Federais, que têm como missão formar profissionais qualificados e globalmente competentes (Silva; Pereira, 2017).

2.3.3. A presença da língua inglesa nos IFs

Nos Institutos Federais (IFs), então, o ensino de inglês adquire uma relevância ainda maior, pois estes institutos não só formam profissionais com uma base técnica robusta, mas também os preparam para um mercado de trabalho globalizado. A integração do inglês no currículo dos IFs é vista como um instrumento fundamental para ampliar o acesso dos alunos ao mercado de trabalho internacional e fomentar a inovação para permitir que os graduados desses institutos possam se comunicar e competir com profissionais de diferentes partes do mundo (Ferreira, 2019). Por isso, a adaptação da educação a esse novo cenário demanda uma transformação no ensino da língua, com o objetivo de torná-lo mais eficiente, dinâmico e alinhado com as necessidades contemporâneas dos estudantes e da sociedade.

Logo, a oferta do ensino de inglês segue a estrutura das políticas educacionais do Brasil, estando presente em muitos cursos, tanto como disciplina obrigatória quanto como parte do currículo de formação técnica e tecnológica. Essa inclusão reflete o esforço do país em adaptar sua educação ao cenário global, promovendo a internacionalização e a preparação dos estudantes para a realidade de um mercado de trabalho que transcende as fronteiras nacionais. De acordo com Nogueira (2018), a presença do inglês nos currículos das escolas técnicas é fundamental para a formação de profissionais com uma visão global, capacitando-os a competir no mercado de trabalho internacional e a colaborar com especialistas de diferentes partes do mundo.

No entanto, a implementação efetiva do ensino da língua inglesa nos IFs enfrenta diversos desafios. Conforme defendemos na seção 2.1, um dos maiores obstáculos é a qualificação do corpo docente, que muitas vezes necessita de atualização contínua para acompanhar as metodologias mais modernas de ensino de línguas estrangeiras. A adaptação de materiais didáticos também é um desafio, uma vez que é essencial garantir que o conteúdo oferecido seja relevante, dinâmico e alinhado com as necessidades dos alunos e às exigências do mercado global (Anjos, 2013; Anjos; Scheyerl, 2018; Anjos, 2022). Duarte e Lima (2020), por sua vez, ressaltam que a qualidade do ensino de inglês nos IFs depende da capacidade das instituições em atualizar seus materiais e práticas pedagógicas, adaptando-os ao perfil dos alunos e às demandas do mercado de trabalho internacional.

Além disso, a motivação dos alunos representa outro desafio considerável. Muitos estudantes nos IFs, que, frequentemente, estão mais focados em sua formação técnica, podem não perceber o inglês como uma prioridade. A abordagem do ensino de inglês, nesse contexto, precisa ser repensada para torná-lo mais atrativo e relevante. Dessa forma, Costa (2017) defende que a motivação no ensino de línguas pode ser ampliada quando o aluno percebe a língua como uma ferramenta prática para suas futuras oportunidades profissionais e para o acesso a conhecimentos que vão além do seu contexto imediato.

Portanto, a presença do inglês nas escolas técnicas, especialmente nos IFs, deve ser entendida como um elemento estratégico, e não apenas como uma disciplina curricular adicional. O ensino de inglês, portanto, deve ser considerado uma ferramenta essencial para a expansão de horizontes acadêmicos e profissionais, ampliando as possibilidades de atuação dos alunos tanto no mercado de trabalho nacional quanto global. Como Batista (2019) afirma, o ensino de inglês nos IFs não deve ser visto apenas como um requisito acadêmico, mas sim como um investimento no futuro dos alunos, proporcionando-lhes as competências necessárias para serem competitivos em um mundo cada vez mais globalizado.

2.3.4. Fatores logísticos e dificuldades no ensino de inglês no Ifam

Retomando e corroborando o que defendemos na subseção 2.1.5, o ensino de inglês no Ifam enfrenta uma série de dificuldades logísticas, entre as quais se destacam a escassez de recursos financeiros e a falta de infraestrutura adequada, especialmente em instituições localizadas em

regiões mais remotas ou com acesso limitado a recursos tecnológicos (Warschauer, 2000; Selwyn, 2010; Breen, 200; Cummins, 2000).

Em muitos casos, a ausência de laboratórios de informática, bem como de equipados com acesso à *internet* de qualidade e materiais didáticos atualizados dificulta a aplicação de métodos modernos de ensino e impede que os alunos se beneficiem das novas tecnologias educacionais que têm se mostrado tão eficazes no processo de aprendizagem de línguas (Oliveira; Gomes, 2018). A ausência de condições mínimas de infraestrutura compromete, portanto, a qualidade do ensino e dificulta a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho globalizado.

Além disso, a formação continuada dos professores de inglês se apresenta como outro desafio crucial. A exigência de que os docentes acompanhem as rápidas mudanças nas metodologias de ensino de línguas, incluindo novas abordagens pedagógicas e o uso de tecnologias digitais para o ensino, requer investimentos contínuos em capacitação e atualização profissional. Para Lopes (2017), a qualificação constante dos professores é fundamental para garantir que os métodos de ensino estejam alinhados com as melhores práticas pedagógicas e as necessidades de um mundo cada vez mais digitalizado e globalizado.

Outro fator que merece destaque são as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes, especialmente nas escolas públicas e nas regiões menos favorecidas. A falta de motivação, o baixo nível de proficiência e a resistência natural dos estudantes em aprender uma língua estrangeira são obstáculos recorrentes no cotidiano escolar (cf. subseção 2.1.4). De acordo com Almeida e Souza (2020), muitos alunos têm dificuldade em visualizar a importância do inglês para sua trajetória acadêmica e profissional, especialmente quando não percebem o retorno imediato desse aprendizado. A realidade socioeconômica também exerce uma influência significativa no processo de aprendizagem, uma vez que estudantes de famílias com menor poder aquisitivo enfrentam, frequentemente, outras barreiras que vão além da ausência de motivação, como a falta de acesso a materiais de apoio, à internet e a cursos complementares.

Esses desafios exigem uma reflexão crítica sobre as estratégias pedagógicas adotadas nos IFs, que devem ser adaptadas para lidar com as especificidades da realidade dos alunos e para garantir uma educação de qualidade em um contexto com limitações estruturais e financeiras. O ensino de inglês, nesse cenário, não pode ser apenas uma exigência curricular, mas uma ferramenta transformadora, capaz de abrir portas para oportunidades profissionais e acadêmicas, especialmente em um mundo globalizado.

2.3.5. Desafios e problemas no ensino da língua inglesa no Ifam

No Brasil, a oferta do ensino de inglês em escolas públicas, incluindo o Instituto Federal do Amazonas (Ifam), ainda enfrenta uma série de desafios estruturais que comprometem a sua eficácia. A falta de uma política pública consistente que valorize de forma eficaz o ensino de línguas estrangeiras é um dos principais obstáculos. Embora o inglês seja considerado uma competência essencial para a formação de cidadãos preparados para um mercado globalizado, o incentivo à aprendizagem entre os alunos ainda é insuficiente, dificultando o processo de ensino. De acordo com Costa e Silva (2017), a ausência de uma política nacional de educação linguística robusta resulta em uma defasagem no ensino de línguas, afetando diretamente o desempenho dos alunos e sua habilidade para interagir de forma competitiva no cenário internacional (cf. subseção 2.1.2 e 2.1.3).

Além disso, a desigualdade regional no Brasil e as diferenças no nível de formação dos professores constituem outro desafio significativo. Em muitas regiões do país, especialmente nas áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos, a qualificação docente é limitada, e o acesso a recursos pedagógicos modernos e eficazes é restrito. Essas disparidades educacionais geram um descompasso entre as oportunidades de aprendizagem oferecidas a alunos de diferentes regiões, tornando o ensino do inglês ainda mais desafiador. Lima (2018) aponta que a disparidade regional é uma das principais causas da desigualdade educacional, refletindo-se diretamente na qualidade do ensino de inglês e no acesso dos estudantes a uma educação de qualidade.

Apesar desses desafios, iniciativas como a política de expansão dos Institutos Federais e a crescente demanda por cursos técnicos e tecnológicos representam uma oportunidade para fortalecer o ensino de inglês no Brasil. O crescimento dos IFs abre espaço para a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras e para a valorização do ensino de línguas como uma ferramenta de inclusão social e de preparo para o mercado de trabalho globalizado. Assim, Rodrigues e Fernandes (2020) defendem que o fortalecimento dos IFs tem o potencial de democratizar o acesso ao ensino de alta qualidade, especialmente, para populações em áreas carentes, ao mesmo tempo em que capacita os estudantes para atuar de maneira competitiva em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. O ensino de inglês, portanto, deve ser encarado como um instrumento essencial para a inclusão social e o desenvolvimento profissional dos alunos, e, nesse contexto, o governo e as instituições de ensino precisam investir em políticas públicas consistentes e em programas de capacitação docente que visem superar os desafios

estruturais e promover uma educação de qualidade para todos.

2.3.6. A interação entre a Pedagogia Crítica e a Educação Linguística

A Pedagogia Crítica pode contribuir de maneira significativa para o ensino de inglês nos Institutos Federais (IFs). Essa abordagem pedagógica, que vai além do ensino tradicional de conteúdos, busca promover a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar as estruturas de poder e compreender as dinâmicas globais que envolvem a língua inglesa. Freire (2001) advoga que a pedagogia crítica visa empoderar o aluno, proporcionando-lhe uma educação que não se limita ao domínio de conteúdos, mas que também o desafia a refletir sobre seu papel e as relações sociais que o cercam. Como o próprio Freire afirma, “a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. E as pessoas mudam o mundo” (Freire, 2001, p. 23). Esse pensamento sublinha a importância de um ensino que vise a transformação social e a conscientização crítica dos indivíduos.

Integrar a Pedagogia Crítica ao ensino de línguas permite que os alunos não apenas aprendam a língua, mas também desenvolvam uma visão crítica sobre o mundo em que vivem, compreendendo as relações políticas, sociais e culturais que envolvem a língua inglesa e a sua difusão no contexto globalizado. O ensino de inglês, assim, deixa de ser um simples exercício linguístico e passa a ser visto como uma ferramenta para entender as dinâmicas de poder e as desigualdades que surgem em um mundo cada vez mais interconectado.

Kumaravadivelu (2006) afirma que a pedagogia crítica no ensino de línguas pode ajudar os estudantes a desconstruírem estereótipos e desafiar normas hegemônicas, promovendo uma educação que valoriza a diversidade cultural e linguística. Essa abordagem oferece aos alunos uma perspectiva mais ampla e transformadora, permitindo-lhes não apenas dominar o inglês, mas também desenvolver habilidades de pensamento crítico que os capacitam a agir de forma mais autônoma e consciente em um mundo globalizado. Ao incluir uma reflexão sobre os contextos históricos, sociais e culturais nos quais a língua inglesa se insere, o ensino de inglês nos IFs pode se tornar um instrumento para a emancipação do estudante, preparando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a construção de um mundo mais justo e igualitário, pois como defende Giroux(2011), a Pedagogia Crítica no ensino de línguas pode ser vista como um processo de libertação, que busca formar indivíduos capazes de compreender e transformar as

realidades sociais nas quais estão inseridos.

Por fim, integrar a pedagogia crítica ao ensino de inglês nos Institutos Federais contribui para a formação de cidadãos globais e conscientes, preparados não apenas para interagir com o mundo em termos linguísticos, mas também para compreender as dinâmicas de poder e cultura que permeiam a sociedade global.

CAPÍTULO 3: O QUE REVELAM OS ESTUDANTES DO IFAM SOBRE DIFICULDADES, DESAFIOS, MOTIVAÇÃO, DESMOTIVAÇÃO E ATITUDES NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Eu gosto muito de inglês porque quero fazer parte de outra sociedade, cidade ou país. Eu tenho muita vontade de morar em um país que fale inglês e viver lá pra sempre. Acho legal a cultura, o jeito das pessoas, tudo. Aprender a língua me faz sentir mais perto desse sonho (Estudante 21A17).

Eu tenho mais dificuldade em entender a matéria, e às vezes sinto que o jeito como o professor ensina não me ajuda muito. Parece que a explicação funciona melhor pra quem já entende mais, e aí fico meio perdida e com dificuldade de acompanhar a aula (Estudante 11A7).

Depoimento de participantes da pesquisa.

Neste capítulo, trazemos os resultados da nossa pesquisa, a partir da geração de dados com os instrumentos eleitos. Iniciaremos com as análises dos questionários com as perguntas objetivas, e, em seguida, as questões subjetivas.

Posteriormente, as entrevistas de livre narrativa serão analisadas e, por fim, os registros etnográficos.

3.1.As questões objetivas

O nosso primeiro movimento de análise se debruça sobre a parte objetiva do Questionário respondido pelos estudantes da 1ª e da 2ª série do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - Campus Presidente Figueiredo, as quais denominamos Turma: Iagro 11 e Iagro 21, respectivamente. A turma Iagro 11 conta com 44 estudantes regularmente matriculados, dos quais 27 participaram da pesquisa e a turma Iagro 21 conta com 28 estudantes matriculados e todos participaram da pesquisa.

A primeira parte do questionário contém 20 questões e está sequencialmente enumerada de 1 a 20. Os resultados estão dispostos da seguinte maneira: apresentaremos o quadro com a pergunta e a turma que a respondeu na legenda, as colunas com as alternativas de resposta, a quantidade de respostas para cada alternativa e a identificação dos participantes que escolheram aquela resposta. Após o quadro, uma observação será constada sobre quantidade de respondentes da questão

analisada.

Na coluna em que os participantes aparecem, elegemos um padrão de identificação, na qual se faz em uma sequência alfanumérica iniciado por uma dezena, seguido da letra A e mais uma dezena. A sequência idêntica a turma e o aluno. Exemplo: 11A1 é o aluno 1 da turma Iagro 11. 21A15 é o aluno 15 da turma Iagro 21.

Em seguida, apresentaremos os dados em um gráfico, mostrando a porcentagem das escolhas dos estudantes e logo após o gráfico, as devidas análises. Os quadros e gráficos estão ordenados da seguinte maneira: Turma Iagro 11: quadro e gráfico e, em seguida, Turma Iagro 21: quadro e gráfico.

Iniciamos, então, pela pergunta 1 do questionário: Você gosta de estudar a língua inglesa?

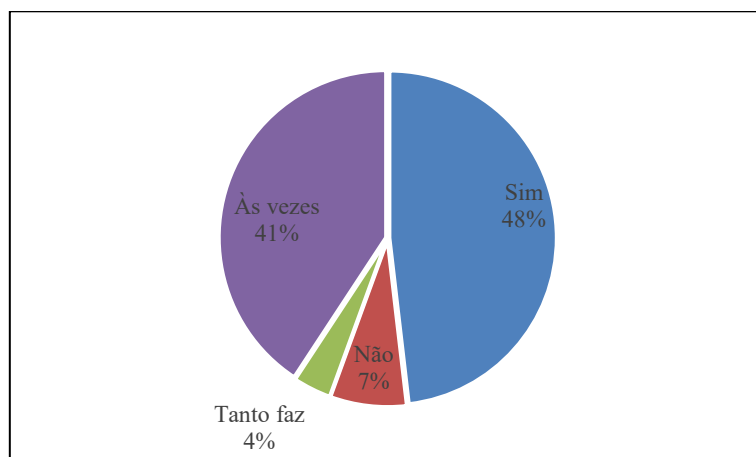
Quadro 1: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 1: **Você gosta de estudar a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	13	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A10, 11A13, 11A14, 11A16, 11A19, 11A21
Não	2	11A12, 11A18
Tanto faz	1	11A20
Às vezes	11	11A7, 11A9, 11A11, 11A15, 11A17, 11A22, 11A23, 11A24, 11A25, 11A26, 11A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos no Quadro 1 que todos os 27 alunos da turma Iagro 11 responderam à pergunta, representando 100% dos participantes. Vejamos esse resultado no Gráfico 1:

Gráfico 2: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 1: **Você gosta de estudar a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 2, referente à turma Iagro 11, evidencia que a maioria dos estudantes respondeu afirmativamente à pergunta “Você gosta de estudar a língua inglesa?”, revelando atitudes positivas frente ao aprendizado do idioma. Conforme Gardner (1985), tais atitudes favorecem a motivação, uma vez que predis põem o discente ao engajamento nas aulas, à persistência diante das dificuldades e à valorização do processo de aprendizagem.

As respostas neutras (“Às vezes” ou “Tanto faz”) refletem atitudes ambivalentes, que podem indicar interesse condicionado a fatores como a relevância percebida do conteúdo, a abordagem metodológica adotada ou experiências prévias pouco significativas. Essa condição, segundo Anjos (2018), demanda estratégias de intervenção pedagógica capazes de promover a ressignificação da relação do aluno com a disciplina, de modo a transformar a indiferença em interesse genuíno.

Já as respostas negativas (“Não”) representam atitudes desfavoráveis, que tendem a se relacionar com dificuldades de aprendizagem, percepções limitadas sobre a utilidade prática da língua inglesa ou vivências escolares anteriores que não despertaram identificação com o idioma. Anjos (2018) ressalta que, nesses casos, cabe ao professor criar oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas, significativas e motivadoras, a fim de ampliar o envolvimento e a autoconfiança do estudante. A mesma pergunta foi feita aos alunos da turma Iagro 21, conforme Quadro 2:

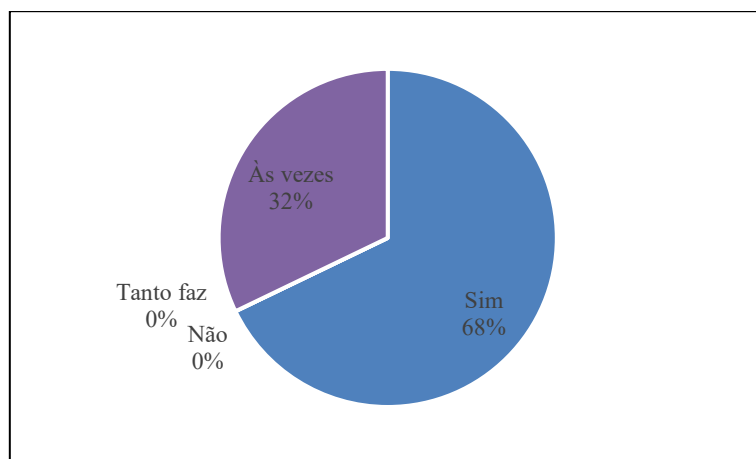
Quadro 2: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 1: **Você gosta de estudar a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	19	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A20
Não	0	-
Tanto faz	0	-
Às vezes	9	21A19, 21A21, 21A22, 21A23, 21A24, 21A25, 21A26, 21A27, 21A28

Fonte: Dados da pesquisa

Na turma Iagro 21, 68% dos estudantes demonstram atitudes positivas em relação ao estudo da língua inglesa, o que, segundo Gardner (1985), favorece a motivação e o engajamento. Os 32% que responderam “Às vezes” indicam atitudes neutras, que, conforme Anjos (2018), podem ser revertidas com estratégias pedagógicas mais significativas. Não houve respostas negativas, sugerindo predisposição geral favorável ao aprendizado. Vê-se os resultados em gráfico.

Gráfico 3: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 1: **Você gosta de estudar a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 3 mostra que a maioria absoluta dos estudantes da turma Iagro 21 (68%) respondeu “Sim” à pergunta “Você gosta de estudar a língua inglesa?”, proporção significativamente superior à observada na turma Iagro 11 (48%). Esse resultado sugere um nível mais elevado de interesse e apreço pela disciplina entre os alunos da Iagro 21, o que pode estar relacionado a fatores como experiências de aprendizagem mais positivas, identificação maior com a língua e sua cultura ou percepção ampliada de sua relevância no contexto acadêmico e profissional. Tal cenário reforça a análise de Crystal (2003), que caracteriza o inglês como língua franca, capaz de ampliar oportunidades de comunicação e inserção em contextos globais.

Os 32% restantes responderam “Às vezes”, opção que indica gosto pela disciplina, mas condicionado a circunstâncias específicas — por exemplo, dificuldades linguísticas, métodos de ensino menos alinhados ao perfil do estudante ou falta de contato frequente com a língua fora da sala de aula (Swain, 2000).

A ausência de respostas nas alternativas “Não” e “Tanto faz” é um dado relevante, pois aponta que, mesmo entre os que demonstram menor constância no interesse, não há rejeição explícita nem indiferença em relação ao estudo do inglês. Isso sugere que, de alguma forma, todos os alunos dessa turma reconhecem algum valor no aprendizado da língua. Continuemos para a pergunta 2 do questionário: Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?

Quadro 3: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 2: **Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	13	11A1, 11A2, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A10, 11A13, 11A14, 11A16, 11A18, 11A19, 11A21
Não	2	11A3, 11A12
Talvez	12	11A7, 11A9, 11A11, 11A15, 11A17, 11A20, 11A22, 11A23, 11A24, 11A25, 11A26, 11A27

Fonte: Dados da pesquisa

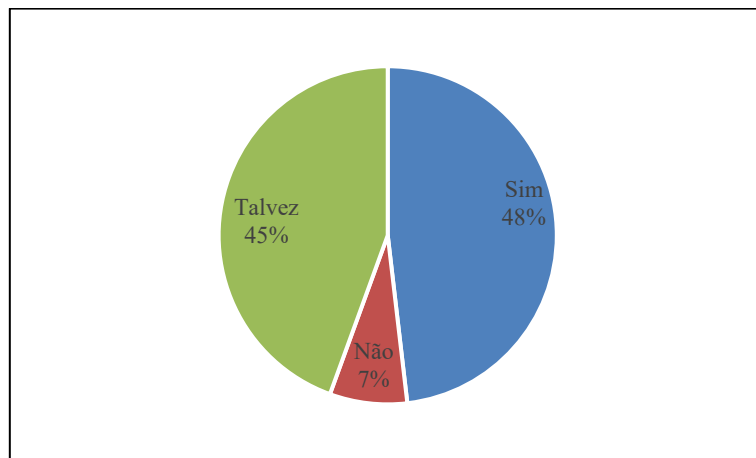
O Quadro 3 revela que 48% dos estudantes da turma Iagro 11 consideram ser um desafio aprender inglês no mundo globalizado. Esse dado indica que quase metade dos participantes percebe a aprendizagem da língua como uma tarefa que exige esforço significativo, o que pode estar relacionado a barreiras linguísticas, lacunas na formação escolar anterior ou à própria complexidade da língua inglesa enquanto sistema.

A opção “Talvez” foi escolhida por 44% dos estudantes, percentual próximo ao do “Sim” e que sugere ambivalência na percepção do desafio. Esse grupo pode reconhecer que a aprendizagem do inglês demanda dedicação, mas não a considera como um obstáculo absoluto – possivelmente, por entender que o contexto globalizado oferece mais recursos, oportunidades e motivações para o aprendizado.

Apenas 7% responderam “Não”, indicando que uma minoria não percebe o aprendizado do inglês como um desafio no cenário globalizado. Essa visão pode refletir confiança pessoal nas próprias habilidades, maior exposição à língua ou experiências anteriores bem-sucedidas no contato com o inglês.

Esses resultados evidenciam uma divisão de percepções dentro da turma, sugerindo que estratégias pedagógicas diferenciadas podem ser necessárias para atender tanto aos que veem o aprendizado como um desafio significativo quanto aos que o encaram com mais naturalidade. Os dados em gráfico estão dispostos a seguir:

Gráfico 4: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 2: **Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 4 mostra que 48% dos estudantes da turma Iagro 11 consideram ser desafiador aprender inglês no mundo globalizado. Essa percepção pode estar relacionada a fatores linguísticos, como a complexidade estrutural da língua e a necessidade de desenvolver múltiplas competências comunicativas (Cook, 2008), mas também a elementos contextuais, como disponibilidade de materiais didáticos, acesso a recursos tecnológicos e oportunidades de uso da língua fora da sala de aula.

Por sua vez, 45% dos alunos optaram por “Talvez”, sinalizando uma percepção intermediária: reconhecem que o aprendizado do inglês exige esforço, mas não necessariamente o veem como uma barreira intransponível. Esse posicionamento pode indicar que, embora identifiquem desafios, também percebem vantagens do contexto globalizado, como maior exposição à língua em mídias e ambientes digitais (Swain, 2000).

Apenas 7% afirmaram não considerar o aprendizado do inglês um desafio, o que pode refletir experiências prévias positivas, maior autoconfiança linguística ou acesso facilitado a oportunidades de contato com a língua, aspecto que Camilo (2017) associa, em parte, a condições socioeconômicas privilegiadas.

Esses resultados representam diferentes atitudes diante do aprendizado da língua inglesa e apontam que, para compreender plenamente como essas percepções se articulam com a motivação ou desmotivação dos alunos, é necessário avançar para análises qualitativas, observando de que

forma crenças, experiências e contextos individuais influenciam tais posicionamentos. A mesma pergunta foi feita, então, aos alunos da turma Iagro 21. Vejamos os resultados no Quadro 4 e no Gráfico 5.

Quadro 4: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 2: **Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	12	21A2, 21A5, 21A7, 21A9, 21A12, 21A14, 21A15, 21A17, 21A20, 21A22, 21A24, 21A27
Não	8	21A1, 21A4, 21A6, 21A11, 21A16, 21A18, 21A23, 21A28
Talvez	8	21A3, 21A8, 21A10, 21A13, 21A19, 21A21, 21A25, 21A26

Fonte: Dados da pesquisa

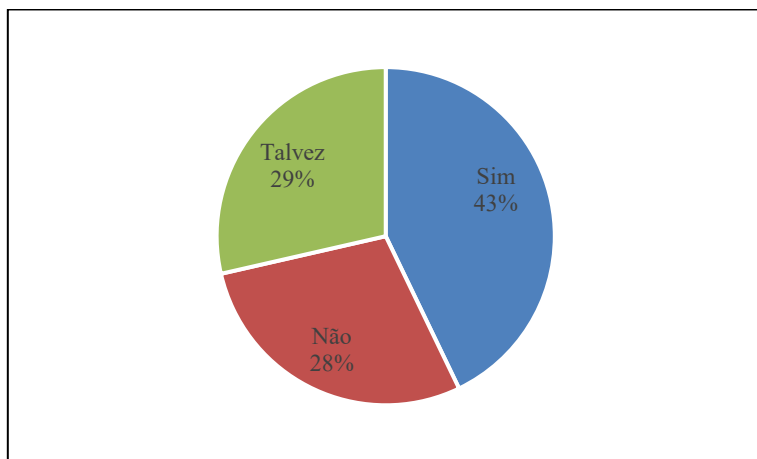
O Quadro 4 revela que 43% dos estudantes da turma Iagro 21 consideram ser um desafio aprender inglês no mundo globalizado. Essa percepção pode estar associada tanto a aspectos intrínsecos à língua, como a necessidade de desenvolver competências linguísticas complexas para diferentes contextos de uso (Cook, 2008), quanto a fatores extrínsecos, como acesso limitado a recursos didáticos ou oportunidades de prática.

Por outro lado, 29% dos alunos responderam que não veem o aprendizado de inglês como um desafio. Esse grupo pode incluir estudantes com experiências prévias positivas, maior familiaridade com a língua ou maior exposição a ambientes onde o inglês é utilizado, características que, segundo Camilo (2017), podem estar relacionadas a condições socioeconômicas que favorecem o contato e a aprendizagem.

Os 29% que responderam “Talvez” demonstram uma percepção intermediária, possivelmente refletindo a compreensão de que, embora o aprendizado possa ser exigente, há facilidades proporcionadas pelo contexto globalizado, como maior disponibilidade de conteúdo em inglês na internet e em mídias digitais (Swain, 2000).

Essas variações nas respostas sugerem que a percepção de desafio no aprendizado da língua inglesa é multifacetada, influenciada por fatores individuais, experiências de aprendizagem e contextos socioculturais. A compreensão mais profunda dessas diferenças demanda análise qualitativa complementar, considerando como esses fatores interagem para moldar as atitudes e a motivação dos alunos.

Gráfico 5: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 2: **Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 4 evidencia que, para a turma Iagro 21, a percepção de que aprender inglês no mundo globalizado é um desafio concentra-se em 43% dos respondentes. Esse dado indica que quase metade dos alunos reconhece a complexidade do processo, possivelmente vinculando-o tanto às exigências de domínio de múltiplas competências linguísticas para contextos variados (Cook, 2008) quanto a fatores externos que impactam a aprendizagem, como condições estruturais e acesso a recursos.

Já 28% afirmaram não considerar o aprendizado desafiador, sugerindo que parte dos estudantes pode contar com experiências prévias positivas, maior exposição à língua ou contato regular com ambientes que favoreçam o uso do inglês, elementos que, segundo Camilo (2017), tendem a reduzir a percepção de dificuldade.

Os 29% que optaram por “Talvez” indicam uma visão intermediária, que pode refletir tanto a percepção de obstáculos quanto o reconhecimento de facilidades proporcionadas pela globalização, como acesso a conteúdos em inglês por meio de mídias digitais (Swain, 2000).

Comparando com a turma Iagro 11, observa-se que apenas o percentual de respostas “Sim” mantém certa proximidade, enquanto “Não” e “Talvez” apresentam variações mais significativas, sugerindo diferenças de perfil, de contexto e de experiências prévias entre as duas turmas. Essas distinções apontam para a importância de considerar fatores socioculturais e institucionais, como o papel dos Institutos Federais no acesso à educação de qualidade, para compreender as atitudes frente ao aprendizado de inglês. Sigamos, então, para a pergunta 3: Você acredita que a falta de

internet pode limitar o conhecimento da língua inglesa? O Quadro 5 traz as respostas da turma Iagro 11 e o Quadro 6, da turma Iagro 21, bem como o Gráfico 6 representa as respostas da turma Iagro 11 e Gráfico 7, da turma Iagro 21.

Quadro 5: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 3: **Você acredita que a falta de *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	14	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A10, 11A14, 11A16, 11A18, 11A21, 11A22, 11A24
Não	7	11A7, 11A9, 11A11, 11A12, 11A13, 11A19, 11A26
Talvez	6	11A15, 11A17, 11A20, 11A23, 11A25, 11A27

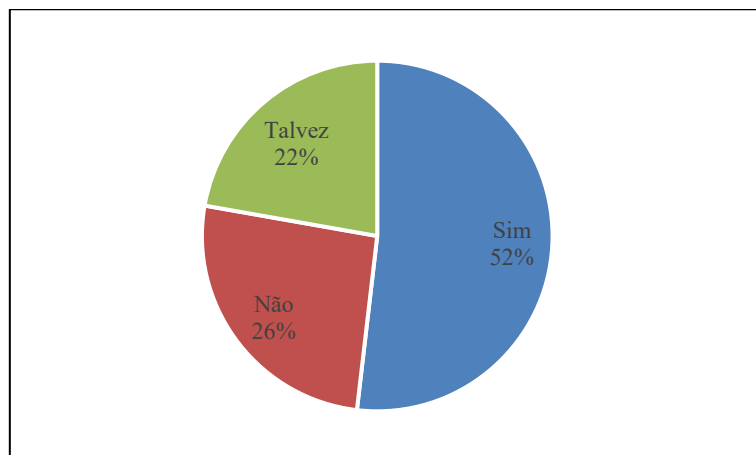
Fonte: Dados da pesquisa

A análise do Quadro 5 revela que, na turma Iagro 11, a maioria dos estudantes (52%) acredita que a falta de acesso à *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa. Esse resultado sugere que esses alunos reconhecem a *internet* como um recurso central no processo de aprendizagem, seja pelo acesso a materiais didáticos, vídeos, músicas, cursos *on-line* ou pela possibilidade de interação com falantes da língua em diferentes contextos. Essa percepção está alinhada ao entendimento de que, no cenário atual, a aprendizagem de línguas se beneficia fortemente de ambientes digitais e oportunidades de prática mediadas por tecnologia.

Por outro lado, 26% dos participantes responderam “Não”, indicando que, para essa parcela, a aprendizagem do inglês pode ocorrer de maneira satisfatória mesmo sem a *internet*, possivelmente, por meio de métodos tradicionais, livros, aulas presenciais e outras formas de estudo *offline*. Esse grupo pode considerar que o acesso à rede não é determinante, mas sim complementar, para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Já 22% escolheram “Talvez”, demonstrando uma percepção mais equilibrada ou cautelosa, reconhecendo o papel da *internet*, mas sem considerá-la absolutamente imprescindível. Esse posicionamento pode refletir a compreensão de que o impacto da falta de *internet* depende de outros fatores, como a motivação do estudante, o suporte pedagógico e o acesso a outros recursos educacionais. O Gráfico 6 mostra os resultados do Quadro 5.

Gráfico 6: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 3: **Você acredita que a falta de *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 6 mostra que 52% dos estudantes da turma Iagro 11 consideram que a falta de *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa, evidenciando a percepção de que os recursos tecnológicos e o acesso a conteúdos *on-line* desempenham um papel significativo na aprendizagem. Esse dado pode estar relacionado ao contexto do Ifam, localizado em região que enfrenta desafios estruturais e de conectividade, o que reforça a relevância da internet como meio de ampliar oportunidades de contato com a língua, conforme discutem Warschauer (2000), Selwyn (2010), Breen (2001) e Cummins (2000).

As respostas “não” (26%) e “talvez” (22%), somadas, não superam o percentual dos que responderam “sim”, mas indicam que há uma parcela considerável de alunos que reconhece a possibilidade de aprender inglês por outros meios, ou que enxerga a internet como um recurso importante, mas não essencial. Esses dois grupos podem refletir experiências de estudo baseadas em métodos mais tradicionais ou em contextos nos quais o contato com a língua se dá de forma presencial e mediada por materiais impressos.

Quadro 6: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 3: **Você acredita que a falta de *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa?**

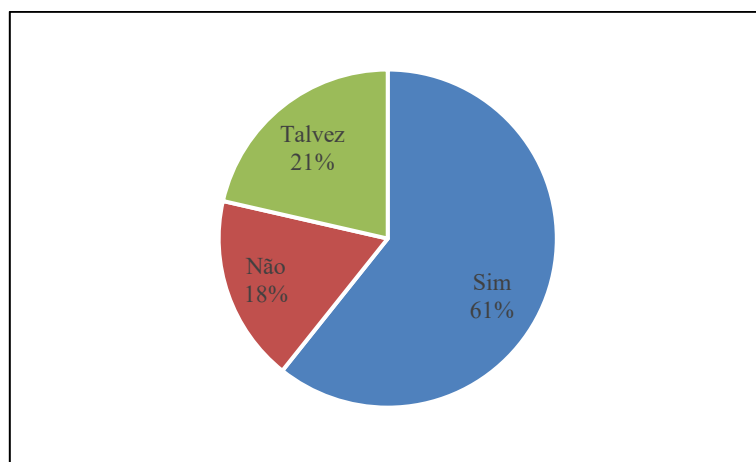
Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	17	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A12, 21A14, 21A15, 21A17, 21A20, 21A22, 21A24, 21A27
Não	5	21A9, 21A11, 21A16, 21A18, 21A28
Talvez	6	21A13, 21A19, 21A21, 21A23, 21A25, 21A26

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 6 revela que 61% dos estudantes da turma Iagro 21 consideram que a falta de *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa. Esse percentual reforça a percepção de que os recursos digitais desempenham um papel relevante no processo de aprendizagem, principalmente, no acesso a materiais autênticos, oportunidades de interação com falantes da língua e utilização de plataformas *on-line*, conforme apontam Warschauer (2000), Selwyn (2010), Breen (2001) e Cummins (2000).

Os 18% que responderam “não” indicam que parte dos alunos acredita ser possível aprender inglês sem depender necessariamente da *internet*, possivelmente por meio de métodos presenciais ou de recursos impressos. Já os 21% que optaram por “talvez” sugerem uma posição intermediária, reconhecendo a utilidade da *internet*, mas ponderando que a ausência dela não impossibilita totalmente a aprendizagem. Esses dados, quando comparados com os da turma Iagro 11, mostram uma proporção ligeiramente maior de estudantes da Iagro 21 que percebem a limitação causada pela falta de *internet*, ainda que as tendências gerais se mantenham semelhantes entre as duas turmas. Explicamos melhor esse resultado no Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 3: **Você acredita que a falta de *internet* pode limitar o conhecimento da língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 7 evidencia que a maior parte dos estudantes da turma Iagro 21 (61%) percebe a falta de *internet* como um fator limitante para o conhecimento da língua inglesa, resultado que acompanha a tendência observada na turma Iagro 11. Essa percepção está associada à importância dos recursos tecnológicos para o acesso a materiais autênticos, à prática da língua em contextos

reais e ao uso de plataformas digitais que potencializam o aprendizado, conforme apontam Warschauer (2000), Selwyn (2010), Breen (2001) e Cummins (2000).

Os 18% que responderam “não” indicam que alguns estudantes acreditam ser possível aprender inglês sem a internet, possivelmente recorrendo a métodos tradicionais ou materiais impressos. Já os 21% que optaram por “talvez” demonstram que há quem reconheça a relevância da *internet*, mas não a considere indispensável, possivelmente por entender que outros fatores, como a qualidade do ensino presencial e o esforço individual, também são determinantes.

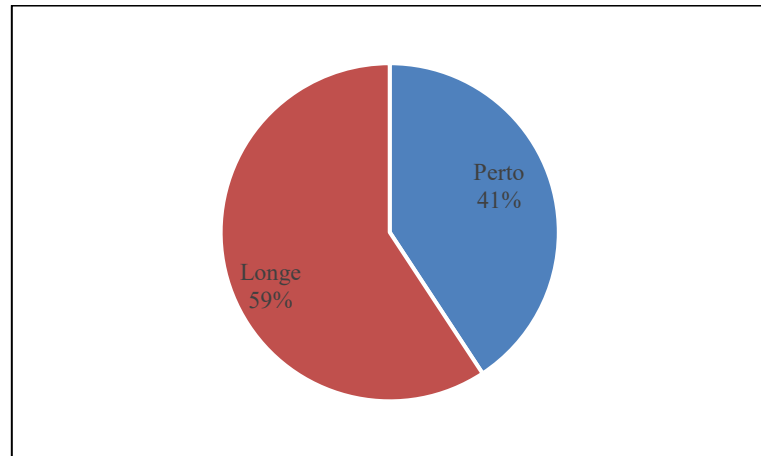
Esses dados reforçam que, no contexto investigado, a infraestrutura tecnológica — ou sua ausência — é percebida como elemento que pode influenciar diretamente o engajamento e o progresso dos alunos no aprendizado da língua inglesa. Continuemos as nossas análises nas respostas dadas à pergunta 4: Você mora perto ou longe da escola? O Quadro 7 mostra as respostas da turma Iagro 11:

Quadro 7: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 4: **Você mora perto ou longe da escola?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Perto	11	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A9, 11A11, 11A12, 11A15, 11A17, 11A20
Longe	16	11A4, 11A6, 11A8, 11A10, 11A13, 11A14, 11A16, 11A18, 11A19, 11A21, 11A22, 11A23, 11A24, 11A25, 11A26, 11A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que todos os 27 alunos responderam a questão, representando 100% dos participantes da amostra. Explicaremos as respostas na análise do **Gráfico 8**:

Gráfico 8: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 4: **Você mora perto ou longe da escola?****Fonte:** Dados da pesquisa

O Gráfico 8 mostra que a maioria dos estudantes da turma Iagro 11 (cerca de 60%) reside longe do Ifam, o que pode implicar em desafios adicionais para a frequência e permanência nas atividades escolares. Conforme discutem Breen (2001) e Cummins (2000), a distância geográfica pode gerar barreiras logísticas e financeiras, como o custo elevado e a duração do deslocamento, afetando diretamente o acesso a oportunidades de aprendizagem e participação em atividades extracurriculares.

No contexto investigado, essa realidade pode contribuir para o surgimento de desmotivação, já que o esforço exigido para chegar à escola pode reduzir o tempo e a energia disponíveis para os estudos e o engajamento com a língua inglesa. Além disso, a distância pode dificultar a participação em eventos e práticas complementares que ampliariam o contato com a língua, limitando assim o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Vejamos, a seguir, no Quadro 8, as respostas da turma Iagro 21.

Quadro 8: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 4: **Você mora perto ou longe da escola?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Perto	13	21A1, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A18, 21A21, 21A23, 21A26
Longe	15	21A2, 21A4, 21A6, 21A9, 21A11, 21A13, 21A15, 21A17, 21A19, 21A20, 21A22, 21A24, 21A25, 21A27, 21A28

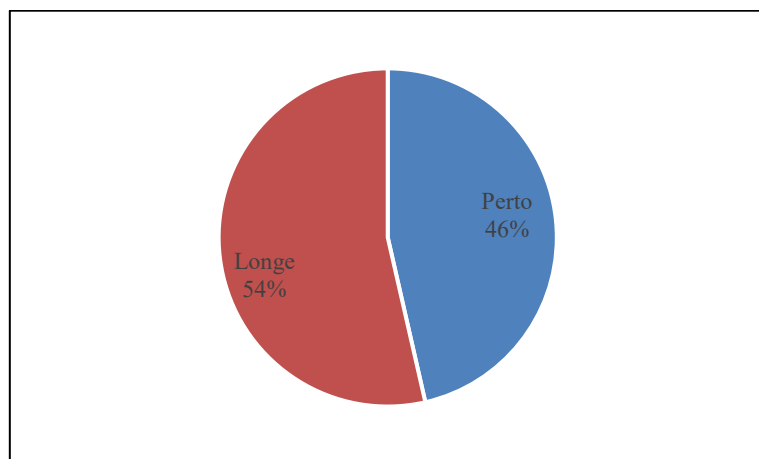
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos da turma responderam à pergunta, representando 100%

dos participantes. Os alunos que declararam morar perto da escola (13 alunos) residem, em sua maioria, na sede do município de Presidente Figueiredo.

Já os alunos que informaram morar longe (15 alunos) vivem em áreas rurais, como ramais e comunidades situados ao longo da BR-174, da AM-240, ou ainda na Vila de Balbina e em zonas mais afastadas do centro urbano. O Gráfico 8 ilustra as respostas:

Gráfico 9: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 4: **Você mora perto ou longe da escola?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 9 evidencia que, assim como na turma Iagro 11, a maioria dos estudantes da turma Iagro 21 reside longe do Ifam, revelando um padrão que reforça a influência de barreiras geográficas no acesso à educação. Tal como apontado por Breen (2001) e Cummins (2000), a distância entre a residência e a escola pode gerar impactos significativos, não apenas no comparecimento às aulas, mas também na motivação e no envolvimento com o aprendizado, uma vez que deslocamentos longos e desgastantes podem reduzir a energia e o tempo disponíveis para atividades acadêmicas.

Além disso, o contexto regional, caracterizado por estradas, ramais ou picadas de difícil acesso, intensifica esses desafios, criando condições que podem limitar o contato contínuo com a língua inglesa e as oportunidades de aprendizado. Essa realidade, portanto, deve ser considerada na formulação de estratégias pedagógicas e institucionais que minimizem os efeitos da distância sobre o desempenho e a permanência dos estudantes.

Passemos, então, para as análises da pergunta 5: Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?

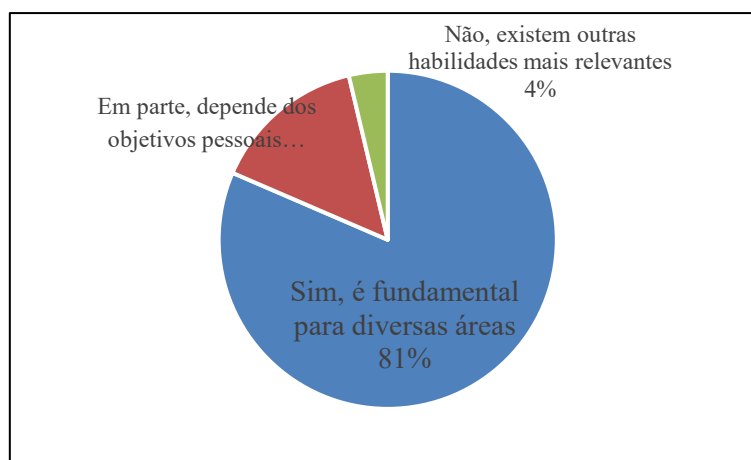
Quadro 9: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 5: **Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim, é fundamental para diversas áreas	22	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 11A15, 11A16, 11A17, 11A18, 11A19, 11A20, 11A21, 11A22.
Em parte, depende dos objetivos pessoais	4	11A23, 11A24, 11A25, 11A26.
Não, existem outras habilidades mais relevantes	1	11A27.

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que todos os 27 alunos da turma Iagro 11 responderam à questão, representando 100% dos participantes da amostra. O Gráfico 10 mostra os resultados em porcentagem.

Gráfico 10: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 5: **Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 10 demonstra que a maioria expressiva dos estudantes da turma Iagro 11 (81%) considera o aprendizado da língua inglesa importante nos dias atuais. Esse posicionamento representa uma atitude positiva em relação à língua, refletindo o reconhecimento de sua relevância para o acesso a oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais, além de favorecer a inserção em contextos globalizados. Essa percepção dialoga com a noção de práxis proposta por Freire (1987), em que a combinação de teoria e prática se configura como ferramenta para transformar a realidade e preparar o estudante para um mercado de trabalho em constante evolução (Martins,

2020).

Por outro lado, 7% dos estudantes afirmaram não considerar importante o aprendizado da língua inglesa, o que indica uma atitude negativa frente à disciplina, possivelmente associada a experiências anteriores pouco motivadoras, à ausência de conexão percebida entre o conteúdo e sua realidade ou a fatores socioeconômicos que limitem o contato com a língua. Já 12% responderam “talvez”, demonstrando uma atitude ambivalente, que pode revelar incerteza quanto à utilidade prática do inglês ou a percepção de que sua relevância depende de contextos específicos.

Esses dados indicam que, embora a maior parte dos alunos apresente predisposição favorável à aprendizagem, ainda há um grupo que necessita de estratégias pedagógicas capazes de reverter atitudes negativas ou hesitantes, favorecendo maior engajamento no processo. Vejamos, a seguir, no Quadro 10, as respostas da turma Iagro 21.

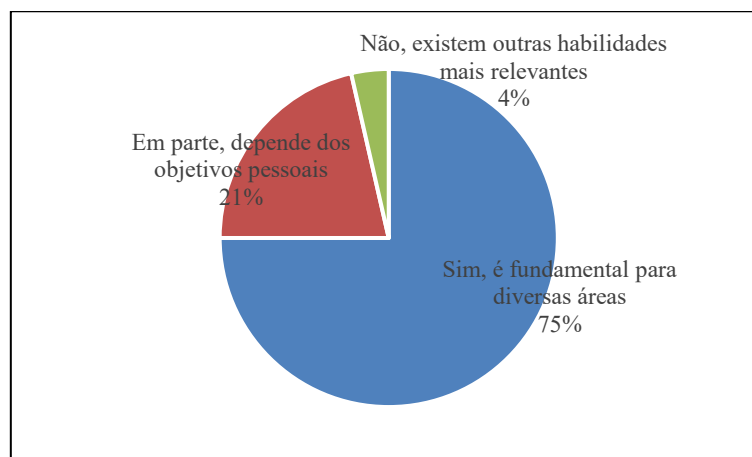
Quadro 10: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 5: **Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim, é fundamental para diversas áreas	21	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A20, 21A21
Em parte, depende dos objetivos pessoais	6	21A22, 21A23, 21A24, 21A25, 21A26, 21A27
Não, existem outras habilidades mais relevantes	1	21A28

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que todos os 28 alunos da turma responderam à pergunta, representando 100% dos participantes. Vejamos os resultados em gráfico:

Gráfico 11: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 5: **Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 11 revela que, assim como na turma Iagro 11, a maioria dos estudantes da turma Iagro 21 apresenta uma atitude positiva em relação ao aprendizado da língua inglesa, reconhecendo-o como importante nos dias atuais. Esse resultado indica que, para esses alunos, a língua é percebida como ferramenta estratégica para ampliar oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais, alinhando-se à compreensão de que o inglês, enquanto língua franca, desempenha papel central na inserção em um mundo globalizado.

Entretanto, o gráfico também evidencia a presença de atitudes divergentes: uma pequena parcela dos estudantes manifesta atitude negativa, ao declarar que o aprendizado do inglês não é importante, possivelmente refletindo experiências escolares pouco significativas ou percepções de baixa aplicabilidade da língua em seu cotidiano. Já os que responderam “talvez” revelam uma postura ambivalente, sugerindo que sua valorização do inglês depende de circunstâncias específicas, como objetivos de carreira ou oportunidades de contato com a língua.

Esses achados reforçam que, embora exista um predomínio de atitudes positivas, é fundamental compreender os fatores que levam alguns estudantes a se posicionarem de forma negativa ou incerta, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de ampliar o engajamento e transformar visões menos favoráveis.

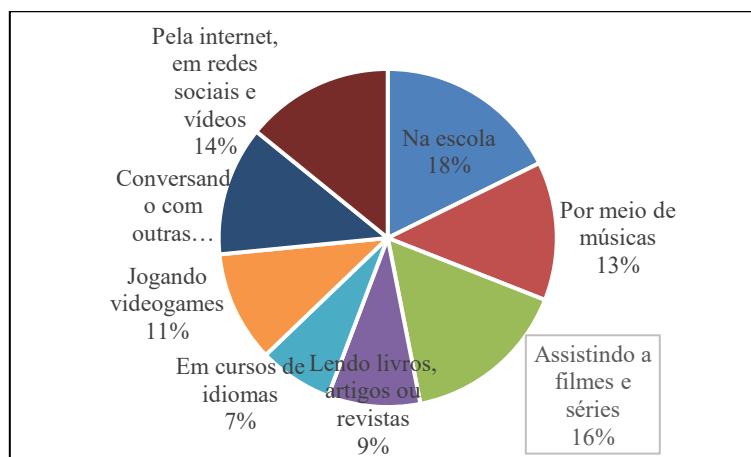
Quadro 11: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 6: **De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Na escola	20	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A14, 11A15, 11A16, 11A17, 11A19, 11A20, 11A21, 11A22, 11A24, 11A26, 11A27
Por meio de músicas	15	11A1, 11A3, 11A4, 11A6, 11A9, 11A11, 11A12, 11A14, 11A17, 11A18, 11A20, 11A22, 11A23, 11A25, 11A27
Assistindo a filmes e séries	18	11A1, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A12, 11A14, 11A15, 11A17, 11A20, 11A23, 11A24, 11A25, 11A27
Lendo livros, artigos ou revistas	10	11A2, 11A4, 11A7, 11A10, 11A12, 11A15, 11A18, 11A20, 11A23, 11A25
Em cursos de idiomas	8	11A1, 11A2, 11A5, 11A7, 11A10, 11A13, 11A18, 11A21
Jogando videogames	12	11A2, 11A5, 11A6, 11A8, 11A10, 11A13, 11A16, 11A18, 11A21, 11A23, 11A25, 11A26
Conversando com outras pessoas	14	11A1, 11A3, 11A5, 11A8, 11A11, 11A13, 11A16, 11A18, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24, 11A25, 11A26
Pela internet, em redes sociais e vídeos	16	11A1, 11A3, 11A4, 11A6, 11A8, 11A11, 11A14, 11A16, 11A18, 11A19, 11A20, 11A22, 11A23, 11A24, 11A25, 11A26

Fonte: Dados da pesquisa

Há de se observar, aqui, que a pergunta 6 permitia respostas múltiplas, ou seja, cada aluno pôde indicar mais de uma forma de contato com a língua inglesa. Ao todo, os 27 alunos da amostra responderam à pergunta, o que representa 100% de adesão. Ainda assim, é possível se ter realizar uma análise em porcentagem das respostas, considerando as opções dadas aos estudantes.

Gráfico 12: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 6: **De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 12 indica que a escola é o principal contexto de contato com a língua inglesa para os estudantes da turma Iagro 11, sinalizando a centralidade da instituição na experiência linguística desse grupo. Esse dado é consistente com o perfil regional já descrito no capítulo (cf. subseção 2.1.5), no qual limitações de infraestrutura e de oferta de espaços formativos extracurriculares tornam o ambiente escolar a via mais acessível para exposição sistemática ao inglês.

Destaca-se, ainda, que 14% dos estudantes mencionam a internet, redes sociais e vídeos como formas de acesso à língua. Esse canal de contato evidencia práticas de letramento digital já presentes no cotidiano discente e reforça a necessidade de alinhar o trabalho pedagógico às atividades que os alunos realizam fora da sala de aula, aproximando currículo e cultura de aprender dos estudantes (Almeida Filho, 1993). Em um contexto de conectividade desigual, esse percentual também funciona como marcador de oportunidades: quando há acesso, multiplicam-se as possibilidades de exposição a insumos autênticos (música, vídeos, tutoriais, jogos, interações síncronas/assíncronas), com efeitos positivos sobre engajamento e autonomia. Os demais modos de contato reportados (como consumo de música, filmes/séries, jogos digitais, eventuais cursos livres e interações interpessoais) aparecem de forma menos frequente em comparação à escola e ao uso da *internet*, sugerindo que a experiência com a língua fora do ambiente formal ainda é esporádica e dispersa. Essa distribuição ajuda a explicar perfis atitudinais distintos: quando o contato se concentra na escola, a atitude tende a depender mais das condições de ensino e avaliação; quando há diversificação de fontes e usos, observa-se maior probabilidade de atitudes positivas, por redução da ansiedade e aumento de percepção de utilidade imediata.

Em termos interpretativos, os dados do Gráfico 12 dialogam diretamente com resultados

anteriores deste capítulo: a distância até a escola (Gráficos 8 e 9) e a percepção de limitação causada pela falta de *internet* (Gráficos 6 e 7) modulam as oportunidades de contato com a língua e, portanto, influenciam atitudes e motivação. Em outras palavras, mais oportunidades de exposição, especialmente em ambientes digitais, tendem a favorecer atitudes positivas; menos oportunidades ou acesso restrito podem sustentar atitudes ambivalentes ou negativas.

Do ponto de vista pedagógico, os achados apontam para três frentes complementares: (i) potencializar o que já acontece na escola (mais momentos de uso significativo da língua, tarefas comunicativas e multimodais); (ii) integrar as práticas digitais dos alunos ao planejamento (curadoria de vídeos curtos, playlists, atividades com jogos e redes sociais, sempre com objetivos linguísticos claros); e (iii) mitigar desigualdades de acesso propondo alternativas de baixo custo e off-line (materiais impressos com *QR codes* opcionais, áudio distribuído localmente, roteiros de estudo que possam ser realizados sem conexão). Tais medidas ampliam as oportunidades de contato e podem converter-se em atitudes mais favoráveis à aprendizagem, sustentando a motivação ao longo do tempo. Vejamos o que responderam os alunos da turma Iagro 21 no Quadro 12 e no Gráfico 13, a seguir

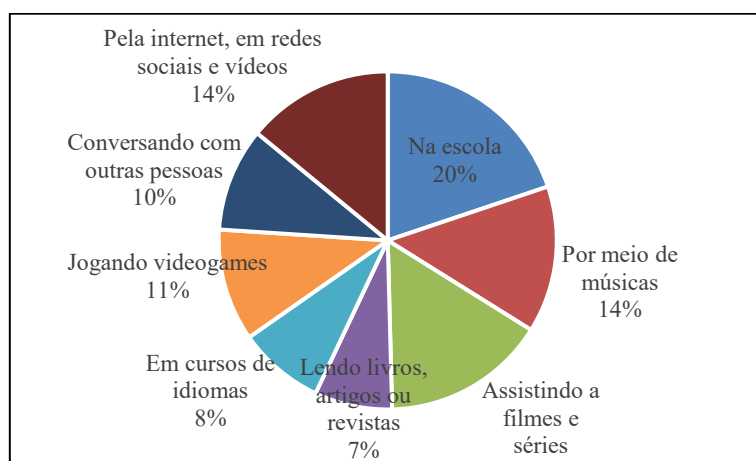
Quadro 12: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 6: **De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Na escola	24	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A20, 21A21, 21A22, 21A23, 21A24
Por meio de músicas	17	21A1, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A20, 21A22, 21A24, 21A26, 21A27
Assistindo a filmes e séries	19	21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A20, 21A23, 21A25
Lendo livros, artigos ou revistas	9	21A3, 21A4, 21A7, 21A10, 21A12, 21A14, 21A19, 21A22, 21A27
Em cursos de idiomas	10	21A2, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A13, 21A17, 21A20, 21A23
Jogando videogames	13	21A3, 21A5, 21A6, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A13, 21A16, 21A17, 21A21, 21A24, 21A26
Conversando com outras pessoas	12	21A1, 21A2, 21A4, 21A5, 21A6, 21A8, 21A11, 21A14, 21A17, 21A20, 21A23, 21A25
Pela internet, em redes sociais e vídeos	17	21A1, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A18, 21A19, 21A20, 21A22, 21A24, 21A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que todos os 28 alunos da turma Iagro 21 responderam à questão, representando 100% dos participantes. Esta questão permitiu múltiplas respostas, ou seja, os alunos puderam assinalar mais de uma forma de contato com a língua inglesa.

Gráfico 13: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 6: **De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 13 revela que, para a turma Iagro 21, a escola é também o principal espaço de contato com a língua inglesa, confirmando a mesma tendência observada na turma Iagro 11. Aproximadamente 20% dos estudantes indicaram explicitamente que seu acesso à língua ocorre nesse ambiente, o que reforça a centralidade do Ifam como mediador do processo de aprendizagem. Essa evidência está em sintonia com Silva e Pereira (2017), ao enfatizarem que o ensino do inglês, especialmente nos Institutos Federais, passou a ocupar posição estratégica na formação de profissionais qualificados e globalmente competentes.

No entanto, o dado também sugere uma limitação: se a maior parte do contato com a língua se dá exclusivamente no espaço escolar, o desenvolvimento linguístico dos estudantes tende a depender fortemente das condições pedagógicas oferecidas pela instituição. Esse cenário torna ainda mais pertinente a observação de Duarte e Lima (2020), segundo a qual a qualidade do ensino de inglês nos IFs está vinculada à capacidade de atualização constante dos materiais e das práticas pedagógicas, considerando tanto o perfil do alunado quanto as demandas do mercado de trabalho internacional.

Outras formas de contato apontadas no gráfico — como *internet*, redes sociais, músicas,

filmes, jogos ou interações presenciais — aparecem em menor frequência, mas têm relevância estratégica, pois funcionam como oportunidades complementares de exposição à língua. Esses canais, quando presentes, contribuem para diversificar os contextos de uso, ampliar a autonomia e fortalecer atitudes positivas em relação à aprendizagem. Por outro lado, a ausência ou baixa ocorrência dessas práticas pode indicar barreiras de acesso, falta de hábito ou desconhecimento de como utilizá-las para fins educacionais.

Em termos atitudinais, estudantes que relatam múltiplos pontos de contato tendem a apresentar maior engajamento e motivação, uma vez que percebem a língua como algo presente e útil em diferentes esferas de sua vida. Já aqueles cujo contato se limita ao ambiente escolar podem demonstrar atitudes mais dependentes das experiências em sala de aula, tornando-se mais vulneráveis à desmotivação caso essas experiências não sejam suficientemente significativas ou contextualizadas.

Dessa forma, os dados do Gráfico 13 não apenas confirmam a relevância da escola no processo de aprendizagem, mas também apontam para a necessidade de ampliar as oportunidades extracurriculares e digitais, favorecendo a construção de um repertório mais diversificado de usos da língua inglesa. Essa ampliação pode contribuir para transformar atitudes positivas isoladas em uma disposição mais consistente e duradoura para aprender. A seguir, analisaremos as respostas à pergunta 7 da turma Iagro 11 (Quadro 13 e Gráfico 14) da turma Iagro 21 (Quadro 14 e Gráfico 15):

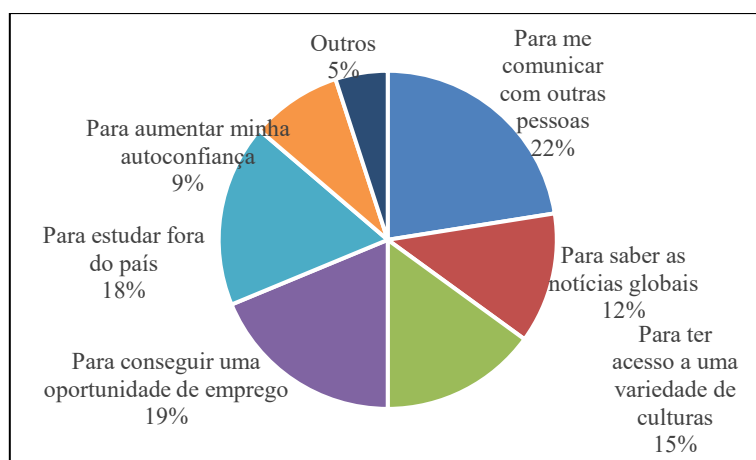
Quadro 13: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 7: **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Para me comunicar com outras pessoas	18	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A25
Para saber as notícias globais	10	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A8, 11A9, 11A10, 11A12, 11A19, 11A21
Para ter acesso a uma variedade de culturas	12	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A12, 11A14, 11A20, 11A23, 11A24
Para conseguir uma oportunidade de emprego	15	11A1, 11A2, 11A4, 11A5, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A13, 11A15, 11A16, 11A17, 11A18, 11A21, 11A22
Para estudar fora do país	14	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A11, 11A14, 11A17, 11A20, 11A22, 11A24
Para aumentar minha autoconfiança	7	11A3, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A17, 11A25
Outros	4	11A6, 11A12, 11A16, 11A26

Fonte: Dados da pesquisa

A pergunta 7, poranto, permitiu múltiplas respostas, ou seja, o mesmo aluno pôde selecionar mais de um motivo para considerar o inglês relevante atualmente. A participação foi de 27 alunos, ou seja, 100% da amostra. Ainda assim, é possível se ter realizar uma análise em porcentagem das respostas, considerando as opções dadas aos estudantes. A pergunta foi: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?

Gráfico 14: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 7: **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 13 elucidava que as alternativas “Para me comunicar com outras pessoas” (22%), o que reafirma os dizeres de Freire (2001) na sua visão da pedagogia crítica, que busca “empoderar o aluno, proporcionando-lhe uma educação que não se limita ao domínio de conteúdos, mas que também o desafia a refletir sobre seu papel e as relações sociais que o cercam” (cf. subseção 2.3.6). e “Para conseguir uma oportunidade de emprego” (19%) foram as mais assinaladas, o que corrobora com as necessidades dos alunos e às exigências do mercado global (Anjos, 2013; Anjos; Scheyer, 2018; Anjos, 2022). Esse dado também permite inferir que esses estudantes, ao terem escolhido essa alternativa, demonstram ter uma orientação mais instrumental, que é aquela que a pessoa deseja aprender uma língua movida para obter êxito em questões de ordem acadêmica ou orientada para o mercado de trabalho.

Ainda neste sentido, Giroux (2011), fala da Pedagogia Crítica no ensino de línguas como um processo de libertação, “que busca formar indivíduos capazes de compreender e transformar as realidades sociais nas quais estão inseridos”, trecho em que discutimos na subseção 2.3.6.

O terceiro item mais assinalado foi “Para estudar fora do país” (18%). Essa escolha por parte desses estudantes também permite afirmar que esses estudantes apresentam uma orientação mais integrativa, que é aquela que o indivíduo desenvolve movido pelo desejo de se integrar a outras comunidades linguísticas.

A seguir, o Quadro 14 e o Gráfico 15 elucidam sobre as respostas da turma Iagro 21.

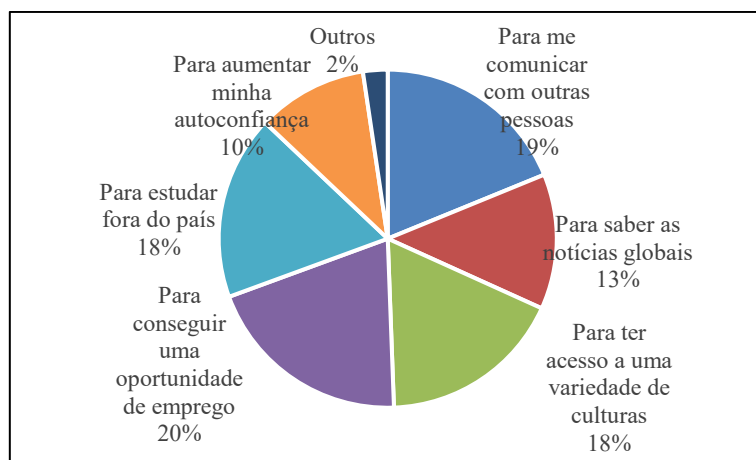
Quadro 14: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 7: **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Para me comunicar com outras pessoas	16	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A22, 21A24
Para saber as notícias globais	11	21A2, 21A4, 21A5, 21A8, 21A9, 21A11, 21A13, 21A15, 21A18, 21A20, 21A22
Para ter acesso a uma variedade de culturas	15	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A21, 21A24, 21A26
Para conseguir uma oportunidade de emprego	17	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24
Para estudar fora do país	15	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24
Para aumentar minha autoconfiança	9	21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A10, 21A12, 21A14, 21A17, 21A24
Outros	2	21A18, 21A25

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos responderam à questão, representando 100% dos participantes. Esta questão permitiu múltiplas respostas, possibilitando aos alunos selecionar mais de uma razão para considerar o aprendizado de inglês relevante.

Gráfico 15: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 7: **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 15 revela que a alternativa mais assinalada pelos estudantes da turma Iagro 21 foi “Para conseguir uma oportunidade de emprego” (20%). Essa escolha demonstra uma atitude positiva de orientação instrumental, em que o aprendizado do inglês é visto como recurso estratégico para inserção no mercado de trabalho e para atender às exigências de uma economia cada vez mais globalizada (Anjos, 2013; Anjos; Scheyerl, 2018; Anjos, 2022).

A segunda alternativa mais escolhida foi “Para me comunicar com outras pessoas” (19%), representando uma atitude positiva de orientação integrativa, na qual o inglês é compreendido como ferramenta para interação social e integração com outras comunidades linguísticas. Essa perspectiva dialoga com Freire (2001), que defende uma educação voltada para o diálogo e a construção de relações humanas e culturais mais amplas.

Em seguida, aparecem respostas como “Para estudar fora do país” e “Para viajar”, que também expressam atitudes positivas e podem refletir tanto motivações integrativas — ligadas ao desejo de vivenciar novas culturas e realidades linguísticas — quanto instrumentais, associadas ao avanço acadêmico e profissional. Kumaravadivelu (2006) reforça que a aprendizagem de línguas, quando articulada a experiências internacionais, amplia a autonomia e a consciência crítica dos aprendizes.

No conjunto, as respostas da turma Iagro 21 evidenciam predominância de atitudes positivas frente à língua inglesa, com coexistência de orientações instrumentais e integrativas. Esse quadro sugere a necessidade de práticas pedagógicas que considerem simultaneamente a dimensão cultural e as exigências acadêmicas e profissionais que motivam esses estudantes. A pergunta 8,

analisada a seguir, questionava sobre as principais barreiras no estudo do inglês. O Quadro 15 e o Gráfico 16 elucidam as respostas da turma Iagro 11. Já o Quadro 16 e o Gráfico 17 mostram o resultado da turma Iagro 21.

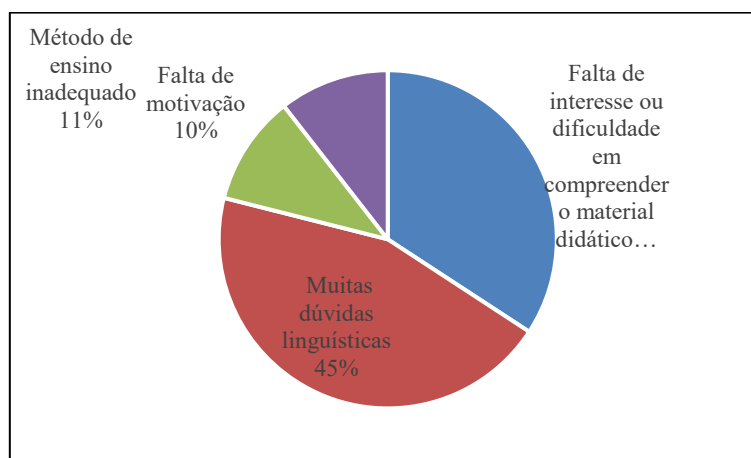
Quadro 15: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 8. **Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Falta de interesse ou dificuldade em compreender o material didático	13	11A2, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A10, 11A12, 11A13, 11A16, 11A18, 11A20, 11A22, 11A26
Muitas dúvidas linguísticas	17	11A1, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A14, 11A15, 11A17, 11A18, 11A21, 11A23
Falta de motivação	4	11A5, 11A12, 11A18, 11A27
Método de ensino inadequado	4	11A6, 11A12, 11A20, 11A26

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a pergunta permitiu respostas múltiplas, ou seja, cada aluno pôde indicar mais de uma barreira enfrentada no processo de aprendizagem. A totalidade da amostra foi mantida, com 27 alunos respondentes (100%). Ainda assim, é possível se fazer uma análise percentual.

Gráfico 16: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 8. **Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 16 indica que, para 10% dos estudantes da turma Iagro 11, a desmotivação é a

principal barreira para o estudo da língua inglesa. Embora represente o menor percentual dentro do conjunto analisado, trata-se de um dado relevante, pois atitudes negativas como essa comprometem diretamente a persistência e o engajamento no processo de aprendizagem (Gardner, 1985). A ausência de motivação pode estar associada a múltiplos fatores — internos ou externos — que precisam ser investigados qualitativamente para melhor compreensão.

Já 11% dos participantes apontaram como barreiras a metodologia de ensino, a falta de interesse e a dificuldade de compreender o material. Esses fatores se vinculam a aspectos logísticos e pedagógicos, mas também evidenciam atitudes negativas em relação às práticas docentes e à adequação dos materiais utilizados. Nesse sentido, Anjos (2022) enfatiza que é papel do professor selecionar metodologias e abordagens mais alinhadas com a cultura de aprender dos alunos, enquanto Kumaravadivelu (2006) defende a adoção de abordagens locais e materiais didáticos autênticos, elaborados a partir das necessidades concretas dos aprendizes.

Esses resultados sugerem que, embora a maioria dos alunos não perceba barreiras intransponíveis para aprender inglês, há uma parcela que demanda atenção específica, seja para reverter a desmotivação, seja para adaptar metodologias que favoreçam maior engajamento e compreensão.

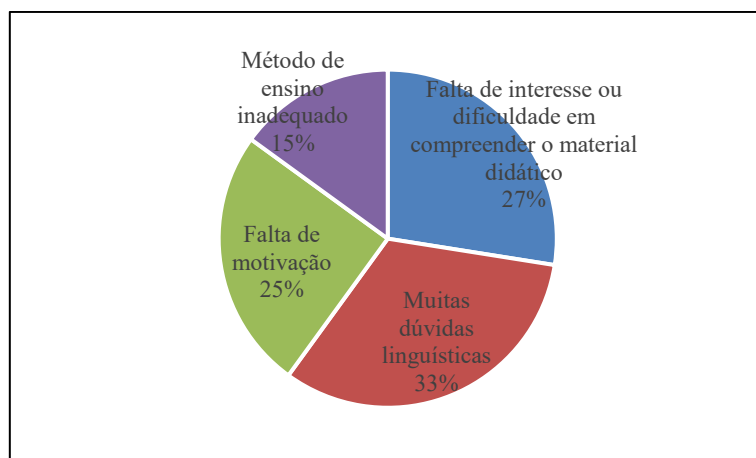
Quadro 16: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 8. **Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Falta de interesse ou dificuldade em compreender o material didático	11	21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A11, 21A12, 21A14, 21A18, 21A22, 21A24
Muitas dúvidas linguísticas	13	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A19, 21A24
Falta de motivação	10	21A4, 21A6, 21A7, 21A10, 21A13, 21A17, 21A20, 21A22, 21A25, 21A27
Método de ensino inadequado	6	21A2, 21A8, 21A9, 21A15, 21A19, 21A26

Fonte: Dados da pesquisa

Observava-se que todos os 28 alunos da turma responderam à questão, representando 100% dos participantes. A questão permitiu múltiplas respostas, possibilitando que os alunos assinalassem mais de uma barreira enfrentada no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Gráfico 17: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 8. **Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 17 revela que, na turma Iagro 21, as barreiras percebidas para o aprendizado da língua inglesa estão distribuídas de forma mais equilibrada entre diferentes fatores. O dado que mais chama atenção é o percentual de 25% dos estudantes que indicaram a desmotivação como principal obstáculo. Tal resultado confirma as advertências de Ur (2000), que associa a desmotivação a um fator crítico de fracasso na aprendizagem de línguas. Para o autor, a motivação, quando presente, vai além da simples vontade de aprender, abrangendo dimensões como interesse pessoal pelo conteúdo, clareza de metas e expectativas de sucesso (cf. subseção 2.1.6).

Além disso, 33% dos alunos apontaram a dificuldade em compreender o material como barreira, o que pode indicar problemas de adequação linguística, metodológica ou de contextualização cultural dos conteúdos. Esse resultado dialoga com as discussões de Kumaravadivelu (2006), que defende a elaboração de materiais autênticos e contextualizados para a realidade local, de modo a aproximar a língua do universo sociocultural dos aprendizes.

Já 27% mencionaram a metodologia de ensino como fator limitador, sinalizando atitudes possivelmente negativas em relação às práticas adotadas em sala. Esse aspecto reforça a análise de Anjos (2022), que aponta para a necessidade de metodologias alinhadas à cultura de aprender dos estudantes e que incorporem recursos mais interativos e significativos.

Por fim, 15% dos respondentes mencionaram a falta de interesse como barreira, um dado que, embora menor, merece atenção, pois se relaciona diretamente à construção de um ambiente de aprendizagem motivador e conectado aos objetivos e expectativas dos alunos (Gardner, 1985). Passaremos, a seguir, para a análise da pergunta 9. O Quadro 17 e o Gráfico 17 mostram os

resultados da turma Iagro 11. Já o Quadro 18 e o Gráfico 18 elucidam os resultados obtidos com as respostas dos alunos da turma Iagro 21.

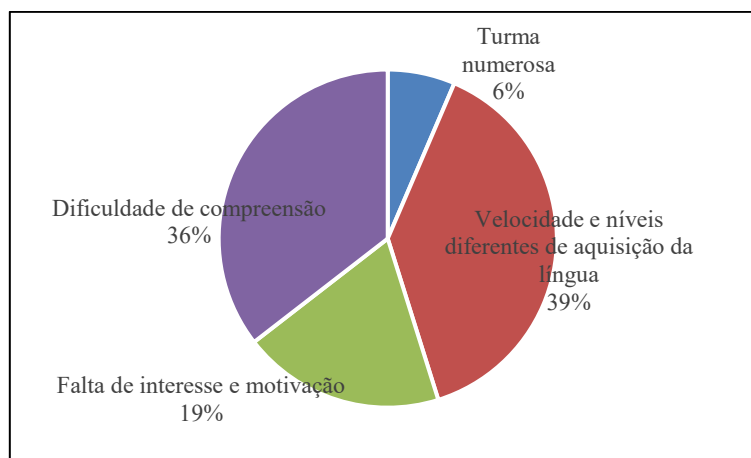
Quadro 17: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 9: **Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Turma numerosa	2	11A6, 11A18
Velocidade e níveis diferentes de aquisição da língua	12	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A17, 11A19, 11A23
Falta de interesse e motivação	6	11A4, 11A8, 11A12, 11A18, 11A22, 11A27
Dificuldade de compreensão	11	11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A10, 11A12, 11A14, 11A15, 11A17, 11A20, 11A24

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que nesta pergunta, os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa, ou seja, um mesmo aluno pode aparecer em mais de uma categoria de desafio. Todos os 27 alunos da amostra responderam, totalizando 100% de participação.

Gráfico 18: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 9: **Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 18 ilustra que as opções “Velocidade e níveis diferentes de aquisição da língua” (39%) e “Dificuldade de compreensão” (36%) foram as mais assinaladas pelos estudantes da turma Iagro 11. A primeira alternativa, “Velocidade e níveis diferentes de aquisição da língua”, pode estar relacionada à hipótese de dificuldade de transferência linguística (Krashen, 1970), uma vez que o

português e o inglês pertencem a famílias linguísticas distintas, com diferenças significativas em aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Essas diferenças podem dificultar o processo de aquisição de uma L2, sobretudo quando não há mediação pedagógica que favoreça a conscientização linguística. Ellis (1994) também contribui para essa compreensão ao apontar que a transferência de características da língua materna para a língua-alvo é um fenômeno recorrente, sendo necessário que o(a) professor(a) desenvolva estratégias didáticas que auxiliem na superação dessas barreiras.

Já a “Dificuldade de compreensão” (36%) indica que parte considerável dos alunos enfrenta obstáculos de ordem cognitiva e/ou metodológica, possivelmente relacionados à forma como os conteúdos são apresentados, à ausência de contextualização e ao uso de materiais pouco significativos para o contexto sociocultural dos discentes. Tal cenário pode refletir a necessidade de adoção de abordagens mais comunicativas e contextualizadas, que favoreçam a construção de sentido e o engajamento na aprendizagem (Kumaravadivelu, 2006).

Um grupo menor, correspondente a 6% dos respondentes, apontou que as turmas grandes constituem um desafio para o aprendizado de inglês. Esse dado é consistente com o alerta de Anjos (2018), que identificou que o excesso de alunos por turma e a heterogeneidade de níveis podem gerar desmotivação, já que o professor encontra dificuldades em atender às necessidades individuais e promover atividades personalizadas.

Por fim, 19% dos estudantes mencionaram “falta de interesse” como desafio, evidenciando uma atitude negativa diante do processo de aprendizagem e sinalizando a presença de desmotivação. Essa postura pode estar vinculada a fatores logísticos e pedagógicos, como metodologias pouco alinhadas à cultura de aprender dos alunos, materiais didáticos distantes de sua realidade ou escassez de recursos que tornem as aulas mais dinâmicas e significativas. Quando somados às barreiras linguísticas e estruturais já identificadas, esses fatores podem contribuir para a manutenção de um ciclo de frustração e afastamento da língua inglesa. Embora ainda não seja possível determinar com precisão as causas dessa falta de interesse, trata-se de um ponto sensível que requer investigação mais aprofundada para compreender sua relação com as orientações e atitudes dos estudantes frente à aprendizagem do inglês. Vamos seguir com as análises com esse intuito.

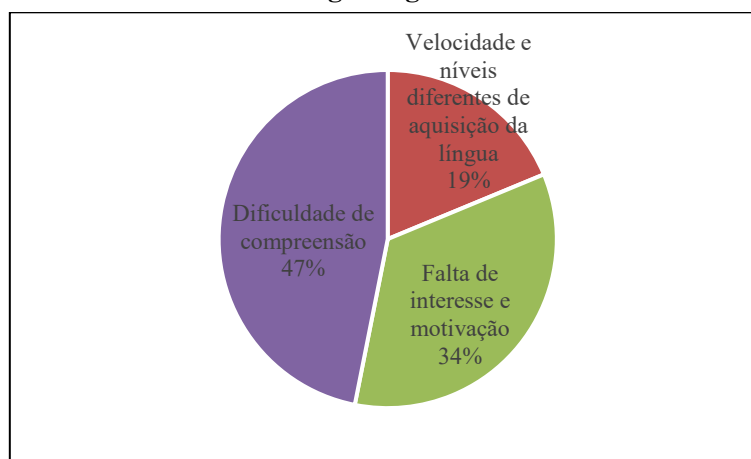
Quadro 18: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 9: **Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Turma numerosa	-	-
Velocidade e níveis diferentes de aquisição da língua	06	21A2, 21A4, 21A7, 21A9, 21A12, 21A16
Falta de interesse e motivação	11	21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A13, 21A17, 21A20, 21A22, 21A27
Dificuldade de compreensão	15	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A17, 21A19, 21A24, 21A26

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos responderam esta questão, representando 100% dos participantes. Esta questão permitiu múltiplas respostas, possibilitando que os alunos selecionassem mais de uma dificuldade enfrentada no processo de aprendizagem da língua inglesa. Nenhum aluno indicou turma numerosa como um obstáculo relevante. A turma Iagro 11 (Quadro 17) obteve 2 sinalizações nesta opção.

Gráfico 19: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 9: **Quais desafios você enfrenta ao aprender a língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 19 indica que 47% dos estudantes da turma Iagro 21 apontam a dificuldade de compreensão como o maior desafio no aprendizado da língua inglesa. Esse dado permite inferir que esses aprendizes apresentam dificuldades tanto na interpretação oral quanto na escrita em LI, sinalizando a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento gradual e integrado das habilidades leitora e auditiva. Para superar esse desafio, o professor precisa adotar

estratégias que envolvam exposição contínua à língua por meio de materiais autênticos, exercícios de escuta ativa, leitura guiada e atividades comunicativas que simulem situações reais de uso, possibilitando a construção de sentido e a ampliação do vocabulário (Kumaravadivelu, 2006; Almeida Filho, 1993).

Além disso, 28% dos estudantes mencionaram a “velocidade e níveis diferentes de aquisição” como obstáculo, evidenciando que a heterogeneidade de ritmos dentro da turma pode gerar insegurança ou sensação de descompasso. Esse quadro reforça a importância de abordagens diferenciadas, capazes de respeitar o ritmo individual de aprendizagem e oferecer apoio específico para aqueles que apresentam maior dificuldade (Anjos, 2018).

Por fim, 25% indicaram a falta de interesse como desafio. Embora não seja o maior percentual, ele é relevante, pois a ausência de motivação impacta diretamente o engajamento e o desempenho dos alunos (Gardner, 1985; Ur, 2000). Tal desinteresse pode estar relacionado à percepção de pouca aplicabilidade do inglês no cotidiano, à falta de conexão entre os conteúdos trabalhados em sala e a realidade dos estudantes, ou ainda a fatores logísticos, como carga horária reduzida e recursos limitados.

A seguir, analisaremos as respostas à questão 10 (Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?). O Quadro 19 e o Gráfico 20 elucidam sobre as respostas dos alunos da turma Iagro 11. Já Quadro 20 e o Gráfico 21 mostram as respostas dos alunos da turma Iagro 21.

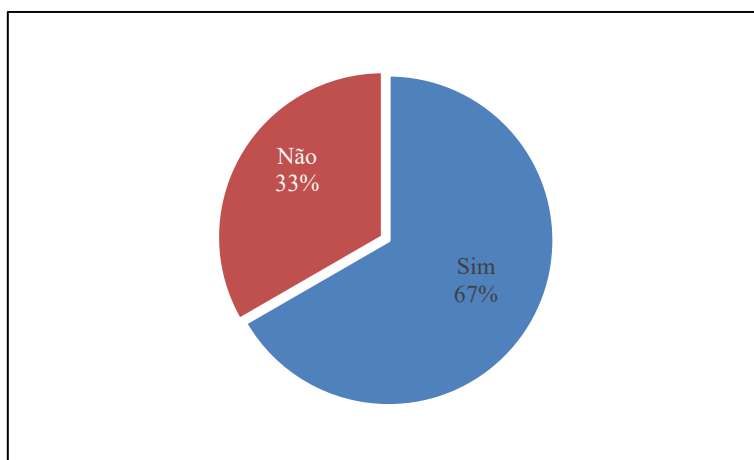
Quadro 19: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 10: **Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	18	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A16, 11A17, 11A18, 11A19, 11A22, 11A24
Não	9	11A4, 11A12, 11A14, 11A20, 11A21, 11A23, 11A25, 11A26, 11A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se no Quadro 19 que todos os 27 alunos da amostra responderam a esta questão, representando 100% de participação.

Gráfico 20: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 10: **Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 20 evidencia que uma parcela expressiva dos estudantes da turma Iagro 11 reconhece que morar longe da escola representa um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa. Esse dado aponta para a relevância dos fatores logísticos como condicionantes do processo de aprendizagem, especialmente quando consideramos a realidade geográfica de áreas rurais e periféricas, nas quais o acesso a instituições de ensino é limitado e, muitas vezes, comprometido por infraestrutura precária.

Conforme discutem Breen (2001) e Cummins (2000), a distância física até a escola não apenas aumenta o tempo e o custo de deslocamento, mas também pode impactar negativamente a frequência e a permanência dos alunos. Esse contexto tende a reduzir o tempo de exposição ao idioma e as oportunidades de participação em atividades extraclasse ou de reforço, elementos importantes para consolidar as habilidades linguísticas.

Ademais, o desafio logístico pode gerar sobrecarga física e emocional, levando ao cansaço e, em alguns casos, à desmotivação, o que afeta a atitude do estudante diante do aprendizado. Considerando que a motivação e a regularidade no contato com a língua são fundamentais para a aquisição de competências comunicativas (Gardner, 1985), o impacto da distância sobre o engajamento dos alunos torna-se ainda mais evidente.

Quadro 20: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 10: **Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Sim	16	21A1, 21A2, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24
Não	3	21A3, 21A12, 21A18
Não responderam	9	21A13, 21A15, 21A20, 21A21, 21A23, 21A25, 21A26, 21A27, 21A28

Fonte: Dados da pesquisa

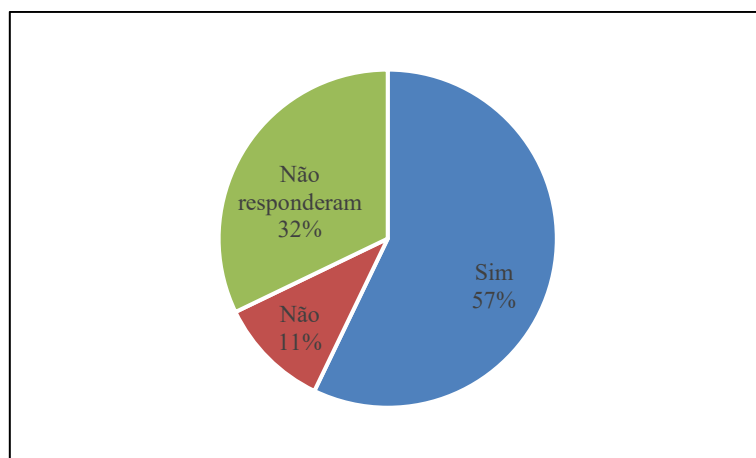
O Quadro 20 mostra que, dos 28 alunos da turma Iagro 21, 16 (57,1%) acreditam que morar longe da escola pode representar um grande desafio para a aprendizagem da língua inglesa, enquanto apenas 3 (10,7%) discordam dessa afirmação. Um dado relevante é que 9 estudantes (32,1%) não assinalaram nenhuma das alternativas, o que pode indicar desde desatenção no momento da resposta até incerteza ou falta de opinião formada sobre o impacto da distância no processo de aprendizagem.

A elevada proporção de estudantes que consideram a distância como um fator limitante reforça o que discutem Breen (2001) e Cummins (2000) sobre as barreiras geográficas e logísticas no acesso à educação, especialmente em contextos rurais e periféricos. Essas barreiras não apenas afetam a frequência escolar, mas também reduzem o tempo de exposição à língua, dificultam o acesso a atividades de reforço e limitam oportunidades de interação com o idioma fora do ambiente escolar.

Por outro lado, a minoria que respondeu “Não” pode representar estudantes que, mesmo residindo longe, possuem estratégias de enfrentamento, como transporte próprio, apoio familiar ou recursos tecnológicos que compensam a distância física. Já o grupo que não respondeu — quase um terço da turma — merece atenção especial, pois sua ausência de manifestação pode ocultar fatores importantes, como desmotivação, falta de clareza sobre a pergunta ou até mesmo um distanciamento do próprio processo de aprendizagem.

Esse cenário evidencia que a variável “distância” não deve ser analisada apenas como um dado logístico, mas também como um elemento que interage com aspectos motivacionais e atitudinais. Considerando que a motivação é um fator decisivo na aprendizagem de línguas (Gardner, 1985), compreender como cada grupo (os que responderam “Sim”, “Não” e os que não responderam) vivencia essa realidade pode trazer subsídios para pensar estratégias pedagógicas mais adequadas e inclusivas. O Gráfico 20 mostram esses resultados.

Gráfico 21: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 10: **Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da língua inglesa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 21 evidencia que 57% dos alunos da turma Iagro 21 reconhecem que a distância entre sua residência e a escola pode representar um desafio significativo para o aprendizado da língua inglesa. Esse dado reforça a influência dos fatores logísticos e geográficos sobre o acesso à educação, especialmente em regiões onde as condições de transporte e infraestrutura são limitadas (Breen, 2001; Cummins, 2000). A dificuldade de deslocamento pode comprometer a assiduidade, reduzir o tempo disponível para estudo e, consequentemente, impactar a motivação e o desempenho no processo de aprendizagem do idioma. Passemos, agora, para a análise da pergunta 11.

Quadro 21: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 11: **Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Desmotivado(a)	11	11A2, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A12, 11A17, 11A18, 11A22, 11A25, 11A27
Motivado(a)	1	11A3
Determinado(a) a superar os desafios	6	11A1, 11A7, 11A10, 11A13, 11A15, 11A21
Ansioso(a)	3	11A9, 11A14, 11A20
Indiferente	0	—
Preocupado(a) com as notas	17	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24

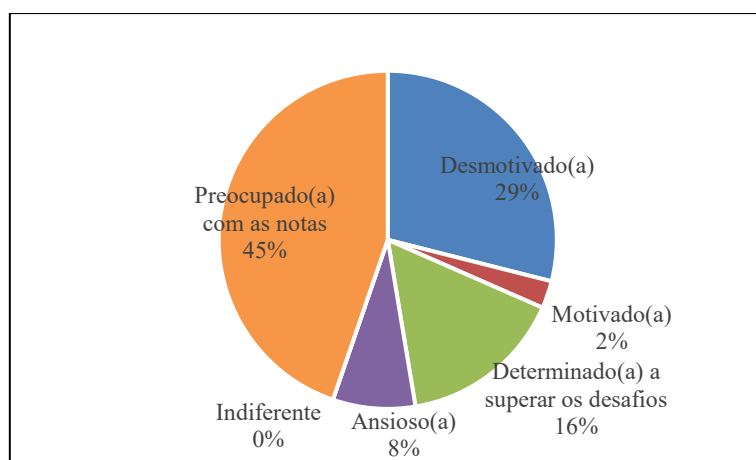
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que no Quadro 21 que todos os 27 alunos responderam à questão, representando

100% da amostra.

Vale destacar que a maioria se mostra preocupada com as notas (17 alunos) e 11 alunos relataram sentir desmotivação diante das dificuldades. A ausência de respostas na alternativa “Indiferente” revela que todos os estudantes demonstram algum tipo de envolvimento emocional diante dos desafios da aprendizagem da língua inglesa. Vejamos o que mostra o Gráfico 21.

Gráfico 22: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 11: **Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 22 evidencia que todos os 27 estudantes da turma Iagro 11 responderam à questão, o que demonstra total participação e interesse em expressar como se sentem diante das dificuldades no aprendizado da língua inglesa. O dado mais expressivo é que 17 alunos (63%) afirmaram sentir-se preocupados com as notas quando enfrentam desafios na aprendizagem. Essa resposta pode indicar uma orientação instrumental, pois reflete a importância atribuída a resultados mensuráveis e exigências avaliativas, que muitas vezes estão relacionadas a objetivos acadêmicos imediatos, como aprovação e desempenho escolar.

Além disso, 11 alunos (41%) relataram sentir-se desmotivados, o que sugere a presença de fatores que comprometem o engajamento no processo de aprendizagem, conforme aponta Gardner (1985) ao discutir o impacto da desmotivação sobre o progresso linguístico. Esses fatores podem estar relacionados a elementos logísticos, como metodologia, recursos didáticos ou ritmo das aulas, já observados em respostas anteriores.

Seis estudantes (22%) afirmaram sentir-se determinados a superar os desafios,

demonstrando uma atitude positiva diante das dificuldades, alinhada a uma postura resiliente e voltada para o alcance de objetivos — aqui podendo ocorrer tanto uma orientação integrativa (desejo de se aproximar de outras comunidades linguísticas) quanto instrumental (foco em metas acadêmicas e profissionais).

Três alunos (11%) relataram sentir-se ansiosos, o que pode indicar barreiras de ordem afetiva no aprendizado, como o receio de errar ou de não corresponder às expectativas, conforme discute Horwitz et al. (1986) sobre a ansiedade em sala de aula de línguas.

A ausência de respostas na alternativa “Indiferente” revela que todos os participantes expressaram algum grau de envolvimento emocional ou objetivo frente às dificuldades, não havendo neutralidade. Esse dado reforça que, independentemente da orientação predominante (integrativa ou instrumental), há engajamento afetivo e cognitivo com o processo de aprendizagem. Sigamos para o Quadro 22.

Quadro 22: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 11: **Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Desmotivado(a)	5	21A3, 21A6, 21A10, 21A17, 21A24
Motivado(a)	5	21A1, 21A4, 21A8, 21A12, 21A18
Determinado(a) a superar os desafios	12	21A2, 21A4, 21A5, 21A7, 21A9, 21A11, 21A13, 21A14, 21A16, 21A20, 21A22, 21A26
Ansioso(a)	9	21A3, 21A6, 21A8, 21A10, 21A11, 21A15, 21A19, 21A21, 21A24
Indiferente	0	-
Preocupado(a) com as notas	15	21A1, 21A2, 21A5, 21A7, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A16, 21A17, 21A20, 21A22, 21A25

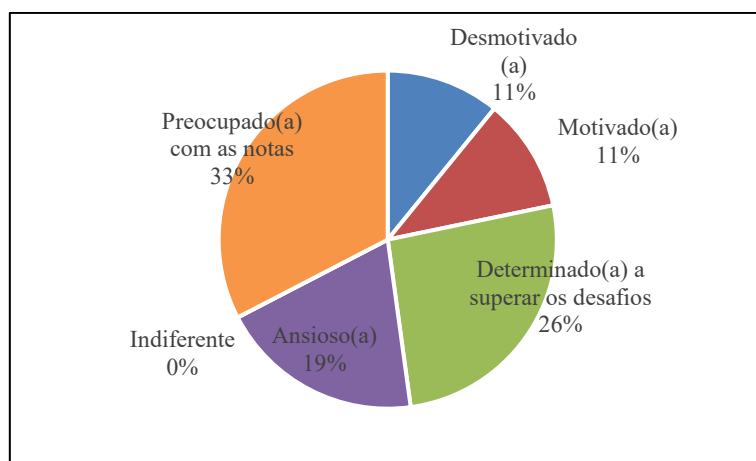
Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 22 mostra que todos os 28 alunos responderam à questão, indicando envolvimento com o tema. A maioria (53%) afirmou sentir-se preocupada com as notas, o que aponta para uma orientação mais instrumental, voltada ao desempenho acadêmico (Gardner, 1985). Um grupo expressivo (43%) disse sentir-se determinado a superar desafios, revelando resiliência que pode ter base tanto integrativa quanto instrumental (Gardner; Lambert, 1972).

Por outro lado, 32% relataram ansiedade, que, segundo Horwitz, Horwitz e Cope (1986), pode comprometer a participação e a autoconfiança. Apenas 18% afirmaram sentir-se motivados diante das dificuldades, enquanto outros 18% declararam desmotivação, possivelmente associada

a fatores metodológicos ou logísticos (Dörnyei, 2001). Nenhum aluno assinalou a opção “Indiferente”, evidenciando que, de alguma forma, todos os estudantes se sentem afetados emocionalmente pelas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Os dados estão expostos no Gráfico 23.

Gráfico 23: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 11: **Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 23 revela que a preocupação com as notas (33%) foi a resposta mais assinalada pelos alunos da turma Iagro 21, evidenciando que o desempenho acadêmico ocupa lugar central nas preocupações desses estudantes. Esse foco, segundo Gardner (1985), pode estar associado a uma orientação voltada para objetivos concretos e mensuráveis, o que exige do professor a criação de práticas avaliativas que não apenas meçam resultados, mas também promovam o engajamento contínuo.

A segunda alternativa mais escolhida, “Determinado(a) a superar os desafios” (26%), indica a presença de resiliência e disposição para enfrentar as dificuldades, um elemento que, conforme Dörnyei (2001), é essencial para a manutenção da motivação a longo prazo.

Já a marca de 18% para a opção “Desmotivado(a)” acende um alerta, pois, como enfatiza Ur (2000), a desmotivação pode comprometer seriamente o aprendizado, influenciando a autoconfiança, o sentimento de pertencimento e a percepção de valor da língua no contexto social e profissional. A análise dos dados qualitativos desta pesquisa reforça esse ponto, ao mostrar relatos de frustração relacionados a metodologias, materiais e ritmo das aulas, fatores que podem estar por

trás dessa queda no interesse.

A ausência de respostas na categoria “Indiferente” evidencia que todos os alunos reagem emocionalmente diante das dificuldades — seja de forma positiva, buscando superação, ou de forma negativa, sentindo-se desmotivados. Essa constatação reforça a importância de intervenções pedagógicas que atuem não apenas no aspecto cognitivo, mas também no emocional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais motivador e inclusivo. A seguir, analisaremos a pergunta 12.

Quadro 23: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 12: **Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?**

Resposta	Quantidade	Participantes
1	2	11A8, 11A18
2	5	11A6, 11A12, 11A17, 11A22, 11A27
3	10	11A2, 11A4, 11A5, 11A9, 11A11, 11A14, 11A15, 11A20, 11A24, 11A26
4	8	11A1, 11A3, 11A7, 11A10, 11A13, 11A16, 11A19, 11A23
5	2	11A21, 11A25

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 23 evidencia que todos os 27 alunos da turma Iagro 11 responderam à questão, garantindo 100% de participação. Nota-se que a maioria das respostas se concentrou nos níveis intermediários da escala, com destaque para a nota 3 (37%) e a nota 4 (30%). Esse padrão indica que a maioria dos estudantes apresenta um nível de motivação moderado a bom para aprender inglês, o que, segundo Gardner (1985), pode ser suficiente para sustentar o processo de aprendizagem, mas exige estímulos adicionais para alcançar níveis mais elevados de engajamento.

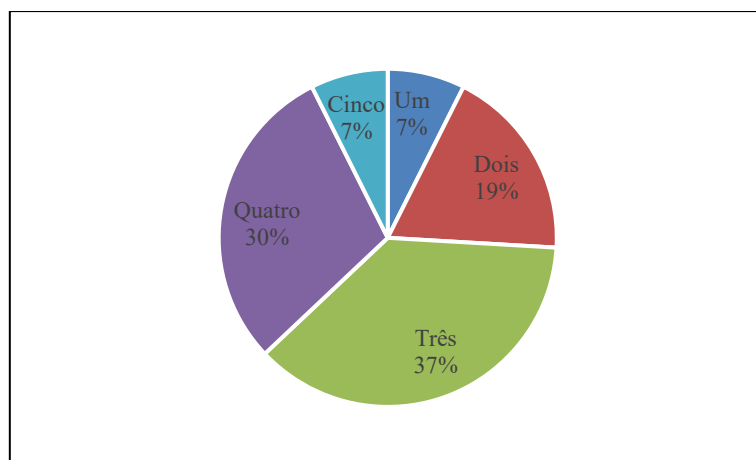
Por outro lado, apenas 7% atribuíram nota máxima (5), revelando que poucos se percebem como altamente motivados. Essa baixa representatividade no topo da escala sugere que fatores como metodologias de ensino, materiais utilizados e experiências prévias de aprendizagem podem não estar favorecendo plenamente a motivação intrínseca, conforme alerta Dörnyei (2001).

No extremo oposto, 7% dos alunos marcaram a nota mínima (1) e 18% escolheram a nota 2, indicando a presença de um grupo significativo com baixa motivação. Essa situação, como argumenta Ur (2000), pode comprometer o progresso linguístico, pois a motivação é um fator multidimensional que influencia diretamente o empenho, a persistência e a receptividade às atividades propostas.

A concentração no meio da escala também pode refletir um estado de “motivação instável”

(Dörnyei, 2005), em que os aprendizes reconhecem a importância do inglês, mas não possuem ainda um vínculo afetivo ou um propósito suficientemente claro para sustentar um envolvimento intenso. Isso reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que alinhem os objetivos do ensino aos interesses e necessidades dos estudantes, fortalecendo tanto a motivação integrativa quanto a instrumental/orientada para fins específicos. Vejamos os resultados no Gráfico 24.

Gráfico 24: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 12: **Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 24 evidencia que o nível 3 da escala, que representa motivação moderada, foi assinalado por 37% dos participantes, seguido pelo nível 4 (motivação boa) com 30%. Esses resultados indicam que a maior parte dos estudantes da turma Iagro 11 apresenta disposição intermediária a elevada para o aprendizado da língua inglesa, embora apenas 7% tenham se colocado no nível máximo (5) e 7% no nível mínimo (1).

Segundo Gardner (1985), a motivação para aprender uma língua estrangeira pode ser compreendida a partir de dois eixos principais: a motivação interna, relacionada ao interesse pessoal, à satisfação pelo processo de aprendizagem e ao prazer de se engajar na língua; e a motivação externa, vinculada a fatores como valorização social, exigências acadêmicas e oportunidades profissionais. Nesse sentido, o predomínio nos níveis centrais da escala sugere um grupo que, embora não demonstre motivação extremamente alta, apresenta abertura para aprender e potencial para aumentar o engajamento, especialmente quando o conteúdo é trabalhado de forma contextualizada e alinhada aos seus interesses e necessidades.

Por outro lado, a presença de estudantes nos níveis mais baixos (1 e 2), que totalizam 26% dos respondentes, indica que há barreiras a serem superadas, como experiências prévias negativas, baixa autoconfiança ou limitações de acesso a recursos. Esses dados reforçam a importância de estratégias pedagógicas diversificadas que estimulem tanto a motivação interna quanto a externa, de modo a ampliar o comprometimento e favorecer progressos graduais no desempenho linguístico.

O Quadro 24, a seguir, dispõe, de forma organizada, os resultados da turma Iagro 21 para a mesma questão de motivação.

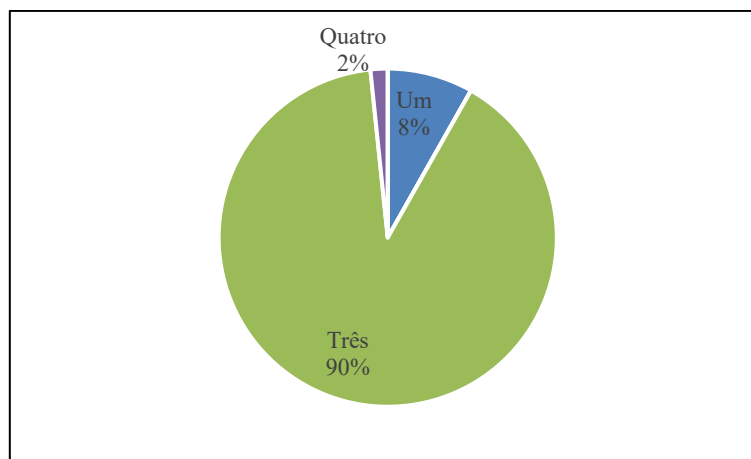
Quadro 24: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 12: **Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?**

Resposta	Quantidade	Participantes
1	2	21A3, 21A17
2	-	-
3	22	21A1, 21A2, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A18, 21A19, 21A20, 21A21, 21A22, 21A23, 21A24
4	4	21A25, 21A26, 21A27, 21A28
5	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos responderam à questão, representando 100% dos participantes. Não houve respostas para as opções 2 (“baixo nível de motivação”) e 5 (“muito motivado”), revelando um perfil concentrado na zona intermediária da escala.

Gráfico 25: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 12: **Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 'nada motivado' e 5 'muito motivado', como você se sente em relação a aprender inglês?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 25 mostra que a maior parte dos alunos da turma Iagro 21 concentra-se no nível intermediário de motivação (nível 3), indicando uma tendência geral para a motivação moderada. Embora os percentuais não sejam idênticos aos da turma Iagro 11, nota-se um padrão semelhante: poucos alunos se consideram altamente motivados (nível 5) ou totalmente desmotivados (nível 1). No caso da Iagro 21, 8% indicaram baixa motivação, um valor próximo ao observado na Iagro 11, o que sugere que, apesar de variações numéricas, ambas as turmas compartilham um perfil motivacional que se aproxima em termos qualitativos. Sigamos para o Quadro 25, que mostra os resultados das respostas da turma Iagro 11 à pergunta 13: Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?

Quadro 25: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 13: **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Para me comunicar com outras pessoas	16	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A19, 11A20, 11A23, 11A25
Para saber as notícias globais	2	11A4, 11A8
Para ter acesso a uma variedade de culturas	9	11A1, 11A3, 11A5, 11A6, 11A7, 11A10, 11A14, 11A17, 11A24
Para conseguir uma oportunidade de emprego	9	11A2, 11A5, 11A6, 11A7, 11A9, 11A12, 11A13, 11A21, 11A23
Para estudar fora do país	16	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A10, 11A11, 11A14, 11A17, 11A19, 11A21, 11A24, 11A25
Para aumentar a minha autoconfiança	8	11A3, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A14, 11A17, 11A24
Outros	0	—

Fonte: Dados da pesquisa

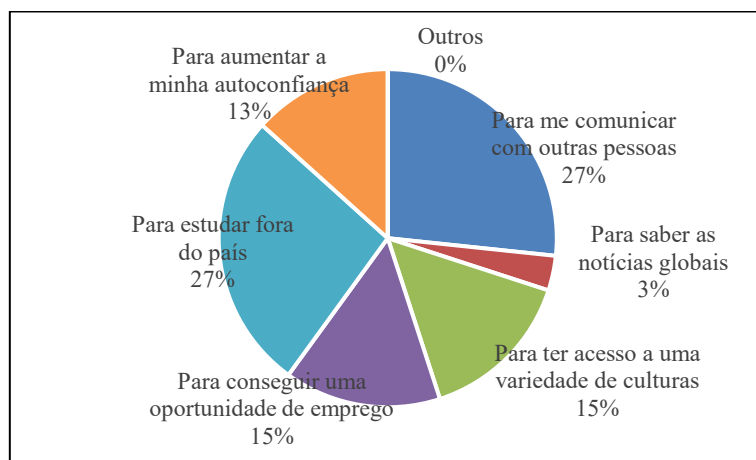
O Quadro 25 revela que todos os 27 alunos da turma Iagro 11 responderam à questão, o que corresponde a 100% de participação. Como foi possível assinalar múltiplas alternativas, emergem diferentes motivações associadas ao aprendizado da língua inglesa, destacando-se dois fatores principais: a possibilidade de se comunicar com pessoas de outras nacionalidades (59%) e o interesse em estudar fora do país (59%). Esses dados indicam que parte significativa dos estudantes percebe o inglês como um recurso essencial de inserção em contextos internacionais, seja para interação social ou para mobilidade acadêmica.

Outras razões relevantes, como a obtenção de oportunidades de emprego (33%) e o acesso

a uma variedade de culturas (33%), reforçam uma orientação instrumental, na qual a aprendizagem da língua é vista como meio para alcançar objetivos concretos, como progressão profissional, integração a novos contextos ou ampliação do repertório cultural. Além disso, o fato de 30% relacionarem o aprendizado do inglês ao aumento da autoconfiança aponta para dimensões subjetivas do engajamento, conectadas tanto à percepção de competência quanto ao fortalecimento da autoestima (Deci; Ryan, 2000).

O conjunto das respostas evidencia que os estudantes reconhecem a utilidade prática e o valor simbólico da língua inglesa em seus projetos pessoais e profissionais. Ao mesmo tempo, a ausência de marcações na categoria “Outros” sugere que as opções apresentadas contemplaram de forma abrangente os principais motivos que orientam o interesse pela aprendizagem entre os participantes.

Gráfico 26: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 13. **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 26 evidencia que as alternativas “Para estudar fora” e “Para me comunicar com outras pessoas” foram as mais assinaladas pelos alunos da turma Iagro 11, cada uma correspondendo a 27% das respostas. Esses resultados apontam para um perfil no qual o inglês é valorizado tanto como ferramenta para atingir metas acadêmicas e profissionais de médio e longo prazo, quanto como meio de inserção em contextos sociais mais amplos.

Esse padrão revela que, para uma parcela expressiva dos estudantes, a aprendizagem da língua está fortemente relacionada a motivações externas, como oportunidades de estudo e

trabalho, e também a interesses que envolvem contato e interação com outras culturas. Conforme Ur (2000), quando o ensino de inglês se alinha a essas motivações percebidas pelos aprendizes, tende a gerar maior engajamento e resultados mais significativos.

Assim, os dados reforçam a importância de um planejamento pedagógico que considere não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também as expectativas e projetos pessoais dos estudantes, conectando a aprendizagem a usos concretos e relevantes para suas realidades. A seguir, o Quadro 26 destaca as respostas da turma Iagro 21 para a pergunta 13.

Quadro 26: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 13: **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**

Resposta	Quantidade	Pesquisados
Para me comunicar com outras pessoas	3	21A5, 21A8, 21A14
Para saber as notícias globais	12	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A7, 21A9, 21A10, 21A11, 21A15, 21A18, 21A20, 21A22
Para ter acesso a uma variedade de culturas	10	21A2, 21A5, 21A6, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A21
Para conseguir uma oportunidade de emprego	15	21A1, 21A3, 21A4, 21A5, 21A7, 21A8, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24
Para estudar fora do país	9	21A1, 21A3, 21A4, 21A6, 21A7, 21A9, 21A11, 21A15, 21A18
Para aumentar a minha autoconfiança	5	21A2, 21A5, 21A8, 21A13, 21A20

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 26 apresenta as respostas dos 28 alunos da turma Iagro 21 à pergunta sobre as razões para considerar relevante o aprendizado da língua inglesa, com 100% de participação. Como a questão permitia múltiplas respostas, os estudantes puderam associar diferentes finalidades ao estudo do idioma, abrangendo aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais.

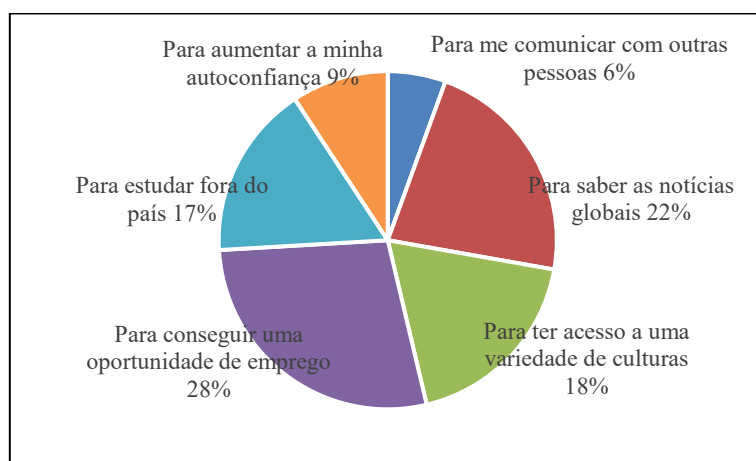
Destaca-se que a alternativa mais assinalada foi “Para conseguir uma oportunidade de emprego” (54%), evidenciando que grande parte do grupo enxerga o inglês como um recurso estratégico para inserção e mobilidade no mercado de trabalho. Em seguida, a opção “Para saber as notícias globais” (43%) demonstra o interesse dos alunos em acessar informações de alcance internacional, o que reforça a percepção do idioma como ferramenta de atualização e conectividade.

As respostas “Para ter acesso a uma variedade de culturas” (36%) e “Para estudar fora do país” (32%) também se destacam, sinalizando o reconhecimento do inglês como meio de contato

com diferentes contextos socioculturais e acadêmicos. Já a alternativa “Para aumentar a minha autoconfiança” (18%) revela que, para alguns estudantes, o domínio do idioma também se relaciona ao fortalecimento pessoal e autoestima.

O fato de nenhum participante ter selecionado a opção “Outros” sugere que as alternativas propostas refletiram de forma satisfatória as motivações predominantes, contemplando tanto fatores externos (como oportunidades profissionais e acadêmicas) quanto elementos ligados à interação social e ao desenvolvimento pessoal.

Gráfico 27: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 13. **Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 27 apresenta as respostas da turma Iagro 21 sobre as razões para considerar relevante o aprendizado da língua inglesa. As opções mais assinaladas foram “Para conseguir uma oportunidade de emprego” (28%) e “Para saber as notícias globais” (22%), indicando que, para boa parte dos participantes, a aprendizagem do idioma está associada a objetivos concretos ligados ao mercado de trabalho e ao acesso à informação.

Essas escolhas evidenciam predominantemente motivações externas, relacionadas à busca por benefícios práticos e mensuráveis, o que caracteriza uma orientação de natureza instrumental (Ur, 2000). Tais motivações também podem favorecer atitudes positivas em relação à língua inglesa, uma vez que o domínio do idioma é percebido como um diferencial competitivo (Anjos, 2018).

Nesse sentido, Marques (2023) destaca que, no contexto organizacional, o conhecimento do inglês pode ser decisivo para a progressão na carreira, além de possibilitar acesso a vantagens e benefícios institucionais, conforme as políticas de cada organização. A seguir, o Quadro 27 traz as respostas dos alunos da turma Iagro 11 à pergunta 14.

Quadro 27: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 14: **O que motiva você a aprender inglês?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Tirar notas boas	18	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24
Viajar para o exterior	12	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A7, 11A10, 11A14, 11A17, 11A20, 11A24, 11A25
Melhorar oportunidades de trabalho	16	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A10, 11A11, 11A13, 11A14, 11A15, 11A21, 11A23, 11A24
Assistir filmes e séries sem legenda	14	11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A8, 11A9, 11A10, 11A12, 11A14, 11A16, 11A17, 11A20, 11A24, 11A27
Outros	5	11A9, 11A12, 11A16, 11A18, 11A26

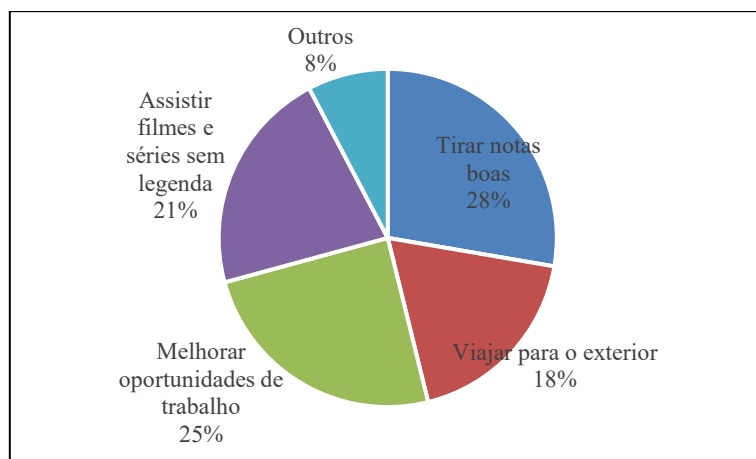
Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 27 mostra que todos os 27 participantes responderam à questão, optando por múltiplas alternativas, o que permitiu identificar diferentes motivações coexistindo em um mesmo estudante. A alternativa mais frequente foi “Tirar notas boas” (18 ocorrências), evidenciando que o desempenho acadêmico imediato é um fator importante de motivação.

Em seguida, “Melhorar oportunidades de trabalho” (16 ocorrências) revela que muitos associam o inglês a perspectivas concretas de inserção e crescimento no mercado de trabalho. Motivações de caráter cultural também aparecem com destaque em “Assistir filmes e séries sem legenda” (14 ocorrências) e “Viajar para o exterior” (12 ocorrências), indicando interesses voltados ao lazer e à experiência internacional.

Além disso, a opção “Outros”, escolhida por cinco estudantes, demonstra a existência de motivações pessoais que extrapolam as alternativas previstas, reforçando a diversidade de interesses. Essa variedade de respostas sugere que, para esta turma, o aprendizado do inglês envolve tanto motivações internas quanto externas relacionadas ao desempenho escolar e às oportunidades profissionais. O Gráfico 28 ilustra os resultados

Gráfico 28: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 14: **O que motiva você a aprender inglês?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 28 apresenta as respostas da turma Iagro 11 à pergunta sobre o que motiva os estudantes a aprender inglês. A opção mais escolhida foi “Tirar boas notas” (28%), indicando que parte significativa dos alunos associa o aprendizado do idioma ao desempenho acadêmico, aspecto que, conforme Anjos (2024), configura uma motivação de caráter mais imediato e contextualizado ao ambiente escolar.

A segunda alternativa mais assinalada, “Melhorar oportunidades de trabalho” (25%), revela que outra parcela expressiva dos participantes percebe o inglês como um recurso estratégico para o avanço profissional, alinhando-se às considerações de Marques (2023) sobre o papel do idioma como diferencial competitivo no mercado de trabalho.

Esses resultados mostram que, embora haja motivações distintas, as respostas combinam fatores internos (voltados ao rendimento acadêmico) e externos (relacionados a perspectivas de carreira), indicando que estratégias de ensino podem ser mais eficazes quando integram ambas as dimensões. O Quadro 28 demonstra as respostas da turma Iagro 21 à pergunta 14.

Quadro 28: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 14: **O que motiva você a aprender inglês?**

Resposta	Quantidade	Pesquisados
Tirar notas boas	19	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A20
Viajar para o exterior	18	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A15, 21A17, 21A18, 21A19, 21A22, 21A24
Melhorar oportunidades de trabalho	14	21A1, 21A3, 21A4, 21A5, 21A7, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A22, 21A25
Assistir filmes e séries sem legenda	10	21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A9, 21A11, 21A13, 21A15, 21A20, 21A23
Outros	1	21A6

Fonte: Dados da pesquisa

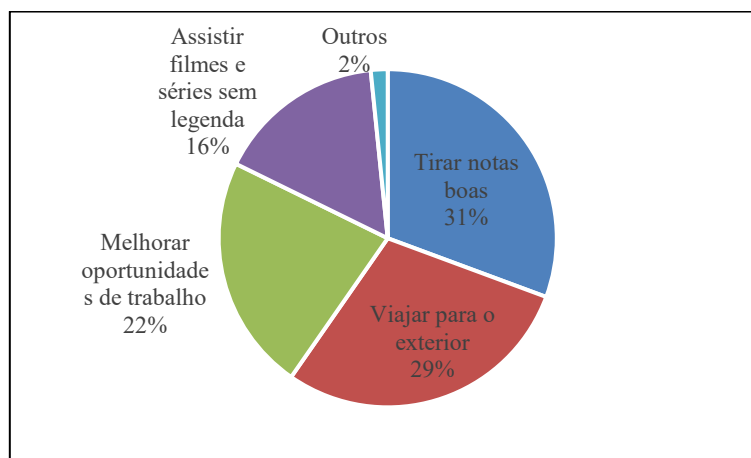
O Quadro 28 evidencia que todos os 28 alunos participaram da questão, selecionando múltiplas alternativas, o que revela um conjunto diversificado de motivações para aprender inglês. A opção mais escolhida foi “Tirar notas boas” (19 ocorrências), indicando forte vínculo entre o estudo da língua e o desempenho escolar. Logo em seguida aparece “Viajar para o exterior” (18 ocorrências), o que sugere que experiências internacionais estão fortemente presentes no imaginário dos estudantes como um benefício do aprendizado.

A motivação “Melhorar oportunidades de trabalho” (14 ocorrências) aponta para expectativas de inserção ou ascensão profissional, evidenciando um componente claro de motivação externa. Já “Assistir filmes e séries sem legenda” (10 ocorrências) revela interesses culturais e de lazer que se alinham a motivações internas, mais ligadas ao prazer e à autonomia no uso do idioma.

A presença de apenas um estudante que marcou “Outros” sugere que as opções oferecidas cobriram amplamente as expectativas do grupo. No conjunto, observa-se que, para a turma Iagro 21, coexistem motivações de natureza externa e interna, o que demanda estratégias de ensino que considerem e equilibrem ambas as dimensões.

Vejamos o Gráfico 29.

Gráfico 29: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 14: **O que motiva você a aprender inglês?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 29 mostra que, na turma Iagro 21, a motivação predominante para aprender inglês está associada ao objetivo de “tirar boas notas”, opção escolhida por 31% dos estudantes. Esse resultado converge com o observado na turma Iagro 11, evidenciando uma orientação instrumental, na qual o aprendizado da língua é motivado por interesses pessoais e acadêmicos imediatos. Tal constatação reforça a perspectiva de Anjos (2018) de que toda motivação está vinculada a uma orientação específica, sendo, neste caso, a instrumental.

Em seguida, 29% dos alunos indicaram a possibilidade de viajar ao exterior como motivo para estudar inglês, revelando uma orientação integrativa. Esse tipo de motivação está relacionado ao desejo de utilizar a língua como meio de integração e interação com outras comunidades linguísticas e culturais, o que confirma, mais uma vez, a ideia defendida por Anjos (2018) de que a orientação é um elemento gerador de motivação.

O cenário evidenciado pela turma Iagro 21 demonstra que, embora haja um predomínio da motivação instrumental, há também um interesse significativo em experiências interculturais, o que amplia as possibilidades de atuação pedagógica, unindo objetivos acadêmicos e perspectivas de inserção em contextos internacionais. O Quadro 29, a seguir, demonstra os resultados baseados nas respostas da turma Iagro 11 à pergunta 15.

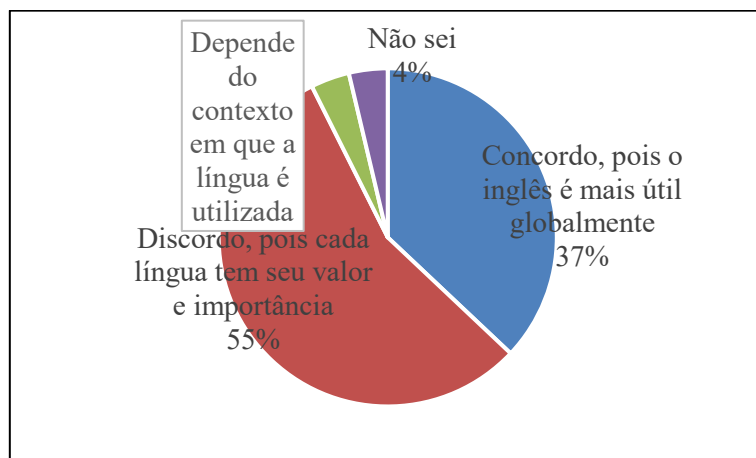
Quadro 29: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 15: **Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Concordo, pois o inglês é mais útil globalmente	10	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A12, 11A16, 11A20
Discordo, pois cada língua tem seu valor e importância	15	11A4, 11A6, 11A9, 11A11, 11A13, 11A14, 11A15, 11A17, 11A18, 11A19, 11A21, 11A22, 11A23, 11A24, 11A26
Depende do contexto em que a língua é utilizada	1	11A25
Não sei	1	11A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 27 alunos da amostra responderam à questão, garantindo 100% de participação. O Gráfico 30, a seguir, ilustra o que se expôs no Quadro 29.

Gráfico 30: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 15: **Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 30 mostra que 55% dos respondentes indicam que cada língua tem o seu valor e, por isso, não se sentem inferiorizados em relação ao inglês, por serem falantes do português. Este dado indica que esses estudantes têm consciência crítica sobre o valor da sua própria línguas materna como de outras. Seguindo na mesma direção, os estudantes da turma Iagro 11 entendem que o inglês é útil globalmente (Crystal, 2003). Isso, em certa medida, pode sinalizar um indício de atitudes de supervalorização em relação à língua inglesa, e desconhecimento sobre os valores,

idiossincrasias e relevância de outras línguas.

Ademais, o Quadro 30, a seguir, demonstra o que os alunos da turma Iagro 21 respondeu em relação à globalização do inglês e o seu possível sentimento de inferiorização.

Quadro 30: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 15. **Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?**

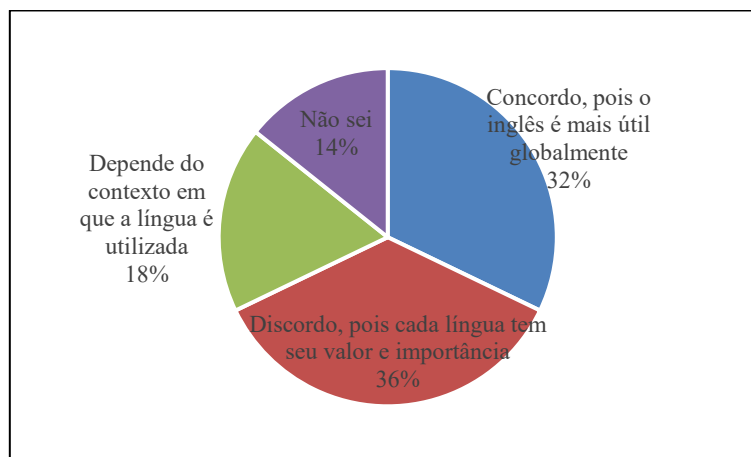
Resposta	Quantidade	Pesquisados
Concordo, pois o inglês é mais útil globalmente	9	21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A10, 21A11, 21A15, 21A19
Discordo, pois cada língua tem seu valor e importância	10	21A1, 21A4, 21A6, 21A9, 21A12, 21A13, 21A16, 21A17, 21A20, 21A21
Depende do contexto em que a língua é utilizada	5	21A14, 21A18, 21A22, 21A24, 21A26
Não sei	4	21A23, 21A25, 21A27, 21A28

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos reponderam—esta questão, representando 100% dos participantes. As respostas indicam uma divisão de percepções: embora 9 alunos concordem que o inglês é mais útil globalmente, a maioria dos estudantes (10 alunos) discorda, reforçando a ideia de que cada língua possui seu valor e importância.

Outros alunos (5) apontaram que o contexto de uso influencia a percepção sobre a superioridade linguística, enquanto 4 alunos declararam não ter uma opinião formada. Esta questão permitiu múltiplas escolhas. O Gráfico 30 mostram esses dados.

Gráfico 31: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 15: **Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua 'superior' ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 31 corrobora com a nossa análise realizada no Gráfico 29 no que diz respeito ao entendimento dos estudantes acerca do valor de cada língua e da discordância acerca do sentimento de inferiorização (36%) (cf. subseção 2.1.4). Por outro lado, 32% dos participantes sinalizaram concordar com a superioridade do inglês, o que também revela uma atitudes de supervalorização da parte deles. Esse último dado está mais em evidência na turma Iagro 21 quando cotejada com a turma Iagro 11.

A seguir, o Quadro 31 mostra, de forma catalogada, as respostas dos estudantes da Turma Iagro 11 para a pergunta 16: Para você, aprender inglês é algo...

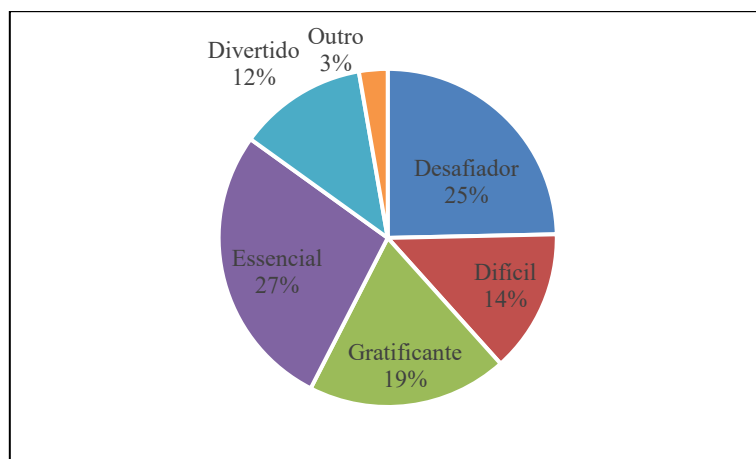
Quadro 31: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 16: **Para você, aprender inglês é algo...**

Resposta	Quantidade	Participantes
Desafiador	18	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A22, 11A24
Difícil	10	11A2, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A9, 11A12, 11A17, 11A18, 11A22
Gratificante	14	11A1, 11A3, 11A5, 11A7, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A16, 11A19, 11A21, 11A24, 11A25
Essencial	20	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A14, 11A15, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24, 11A25
Divertido	9	11A1, 11A3, 11A5, 11A7, 11A10, 11A11, 11A13, 11A16, 11A25
Outro	2	11A20, 11A26

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 27 alunos da amostra responderam esta questão, garantindo 100% de adesão. É importante destacar que os alunos puderam selecionar mais de uma opção de resposta, ou seja, responderam a mais de uma possibilidade, refletindo a complexidade das percepções que envolvem o aprendizado da língua inglesa. Dois alunos indicaram “Outro”, reforçando que o aprendizado também pode carregar significados pessoais além das alternativas oferecidas.

Gráfico 32: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 16: **Para você, aprender inglês é algo...**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 32 demonstra que as alternativas “Essencial” (27%), “Desafiador” (25%) e Gratificante (19%) foram as mais assinaladas entre os estudantes da turma Iagro 11, sobre o que inferimos que os estudantes entendem que é essencial, tendo em vista que o inglês tem presença global e é através dele que há, principalmente, o intercâmbio de conhecimentos em áreas como pesquisa científica, negócios internacionais e diplomacia (cf. subseção 2.1.4).

Esses qualificadores expressam, do ponto de vista teórico, reações avaliativas claras, ou seja, atitudes em relação à língua inglesa. Segundo Gardner (1985), atitudes são disposições duradouras que afetam o comportamento e o envolvimento com a aprendizagem. Ao qualificarem o inglês como essencial, os alunos demonstram uma atitude positiva (Ur, 2000), pois reconhecem o valor da língua no contexto global (Crystal, 2003) e em suas trajetórias pessoais. Já ao classificarem o aprendizado como “desafiador”, embora indiquem a presença de obstáculos, não expressam rejeição à disciplina. Ao contrário, revelam um posicionamento realista, que admite o esforço, mas não desqualifica a importância da aprendizagem (Oliveira; Gomes, 2018).

Portanto, ambas as respostas, “essencial” e “desafiador”, podem ser interpretadas como indicadores de envolvimento positivo, ainda que permeado por dificuldades. Mas também chamou atenção o fato de 14% deles acharem o inglês difícil de aprender, o que nos parece ser uma atitude negativa em relação à língua inglesa. Isso reforça a ideia de que há uma relação complexa entre motivação, desafio e atitude, e que abordagens pedagógicas mais personalizadas e sensíveis às realidades dos estudantes podem ser fundamentais para sustentar esse engajamento e fortalecer o vínculo com a aprendizagem da língua inglesa.

O Quadro 32 mostra as respostas dos alunos da turma Iagro 21 à pergunta 16:

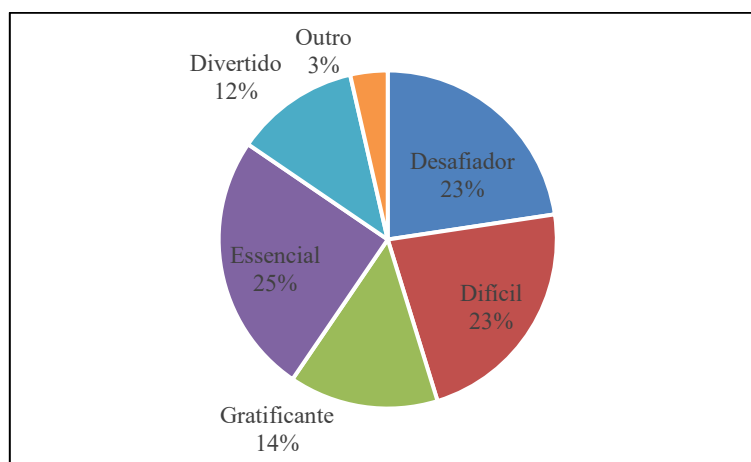
Quadro 32: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 16: **Para você, aprender inglês é algo...**

Resposta	Quantidade	Pesquisados
Desafiador	19	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A20
Difícil	19	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A18, 21A19, 21A22
Gratificante	12	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A17, 21A20
Essencial	21	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A22, 21A24
Divertido	10	21A1, 21A2, 21A5, 21A7, 21A9, 21A10, 21A11, 21A13, 21A17, 21A25
Outro	3	21A6, 21A23, 21A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos da turma responderam à questão, representando 100% dos participantes. Esta questão permitiu múltiplas escolhas. O Gráfico 32 ilustra as respostas.

Gráfico 33: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 16: **Para você, aprender inglês é algo...**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 33, mostra que, na turma Iagro 21, a opção mais assinalada foi “Essencial” (25%). Essa escolha revela uma atitude positiva, pois está associada ao interesse, à valorização e à disposição para aprender, elementos que, conforme discutido no referencial, favorecem o

engajamento, a prática frequente da língua e a persistência diante das dificuldades. Esse posicionamento indica que parte significativa dos estudantes reconhece o papel do inglês como ferramenta importante para seu futuro acadêmico, profissional e social, o que contribui para fortalecer a motivação e a continuidade do processo de aprendizagem.

As respostas “Difícil” (23%) indicam uma atitude negativa, visto que remetem à percepção de barreiras que podem gerar insegurança, frustração e até desinteresse pelo estudo da língua inglesa. De acordo com o que foi discutido teoricamente, esse tipo de percepção pode enfraquecer a motivação, impactar o desempenho e limitar o envolvimento dos alunos com o conteúdo, sobretudo quando não há estratégias de superação bem definidas.

Já a escolha por “Desafiador” (23%) apresenta uma leitura mais ambígua, mas, no contexto deste estudo, pode ser compreendida como uma atitude positiva quando o desafio é visto como incentivo ao aprendizado. Nesse sentido, os estudantes reconhecem a complexidade do inglês, mas a interpretam como oportunidade de crescimento, o que reforça a motivação e o empenho para alcançar melhores resultados.

Desse modo, os dados do Gráfico 33 revelam a coexistência de atitudes positivas e negativas em relação ao aprendizado da língua inglesa, apontando para a importância de práticas pedagógicas que mantenham e ampliem as percepções positivas, ao mesmo tempo que minimizem as negativas, transformando dificuldades em estímulos para o engajamento e a superação.

Quadro 33: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 17: **Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...**

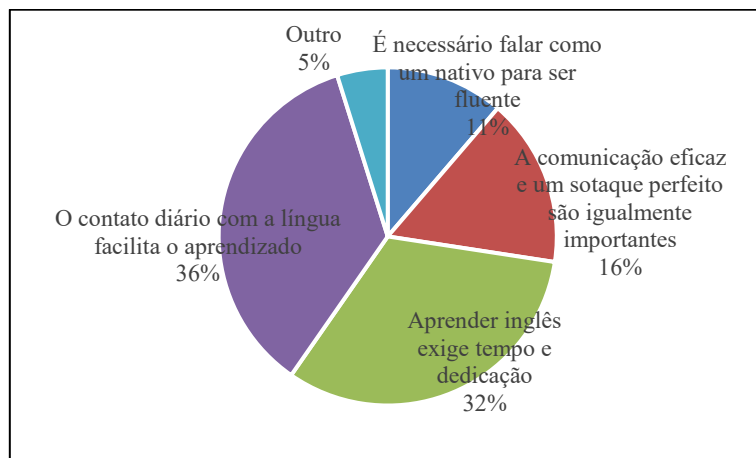
Resposta	Quantidade	Participantes
É necessário falar como um nativo para ser fluente	7	11A2, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A12, 11A17
A comunicação eficaz e um sotaque perfeito são igualmente importantes	10	11A1, 11A4, 11A6, 11A9, 11A11, 11A13, 11A14, 11A15, 11A18, 11A20
Aprender inglês exige tempo e dedicação	20	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 11A16, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24
O contato diário com a língua facilita o aprendizado	22	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 11A15, 11A16, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24, 11A25
Outro	3	11A20, 11A26, 11A27

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 27 alunos da amostra responderam à questão, representando 100%

de adesão. Os estudantes puderam selecionar mais de uma alternativa, o que possibilitou a indicação de múltiplas percepções sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa. O Gráfico 33 ilustra os resultados.

Gráfico 34: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 17: Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 34 revela diferentes percepções da turma Iagro 11 sobre a aprendizagem da língua inglesa, permitindo identificar tanto atitudes positivas quanto atitudes negativas de acordo com a concepção adotada neste estudo.

O maior percentual (36%) indica que os estudantes acreditam que o aprendizado da língua inglesa é facilitado quando há contato diário com a língua. Essa visão representa uma atitude positiva, pois reconhece a importância da exposição e do uso frequente do idioma como estratégia para alcançar a fluência. Tal percepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o contato contínuo com o inglês dentro e fora da sala de aula, seja por meio de atividades comunicativas, recursos digitais, interações orais ou consumo de conteúdos autênticos.

Em segundo lugar, uma parcela considerável dos alunos aponta que “Aprender inglês exige tempo e dedicação”. Essa percepção também reflete uma atitude positiva, pois demonstra realismo e maturidade quanto ao processo de aprendizagem, reconhecendo que a proficiência demanda esforço e constância.

Por outro lado, 11% dos participantes afirmam que, para ser fluente, é necessário imitar ou ser como um falante nativo. Essa resposta sinaliza atitudes de supervalorização em relação ao

falante nativo, perspectiva que pode gerar insegurança, sensação de inferioridade e até desmotivação, já que estabelece um parâmetro muitas vezes inalcançável e que desconsidera o valor das variedades não nativas do inglês.

As demais respostas, ainda que com menor percentual, indicam que parte dos estudantes associa a aprendizagem do inglês a fatores específicos, como aptidão pessoal ou condições ideais de estudo. Essas visões podem representar tanto uma atitude neutra quanto negativa, dependendo de como influenciam a disposição para aprender. Quando percebidas como barreiras intransponíveis, podem enfraquecer a motivação; entretanto, se entendidas como desafios a serem superados, podem se transformar em estímulo para o esforço e a persistência.

De forma geral, o Gráfico 34 mostra predominância de atitudes positivas, com destaque para o reconhecimento da importância do contato diário e da dedicação, mas também evidencia a presença de concepções que demandam intervenção pedagógica, como a supervalorização do falante nativo, a fim de promover uma visão mais crítica e inclusiva do aprendizado da língua inglesa. A seguir, o Quadro 34 demonstram as respostas da turma Iagro 21 para a mesma pergunta.

Quadro 34: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 17: **Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...**

Resposta	Quantidade	Pesquisados
É necessário falar como um nativo para ser fluente	9	21A2, 21A4, 21A6, 21A8, 21A10, 21A11, 21A14, 21A18, 21A22
A comunicação eficaz e um sotaque perfeito são igualmente importantes	9	21A1, 21A3, 21A5, 21A7, 21A9, 21A12, 21A15, 21A16, 21A20
Aprender inglês exige tempo e dedicação	22	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A20, 21A22, 21A24
O contato diário com a língua facilita o aprendizado	23	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A20, 21A21, 21A22, 21A24
Outro	1	21A27

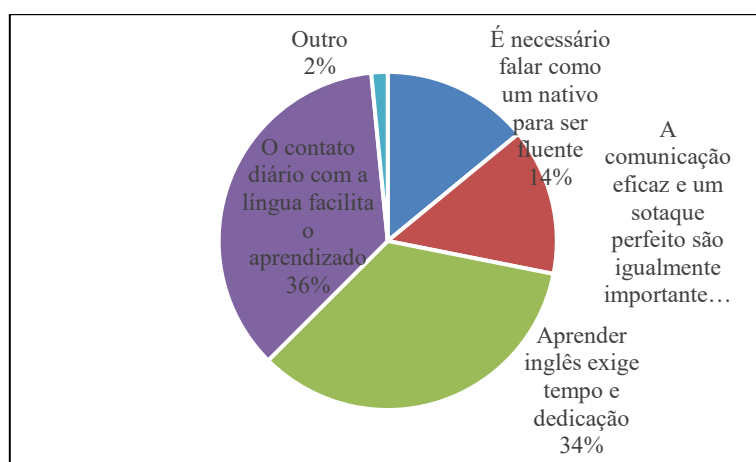
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, então, que todos os 28 alunos responderam à questão, representando 100% dos participantes. A questão permitiu múltiplas respostas, possibilitando que os alunos apontassem diferentes fatores relevantes para o aprendizado da língua inglesa.

Em vias quantitativas, as considerações mais apontadas foram “o contato diário com a língua facilita o aprendizado” (23 alunos) e “aprender inglês exige tempo e dedicação” (22 alunos), reforçando a percepção de que a prática contínua e o investimento de tempo são essenciais no processo de aquisição do idioma.

Outras visões, como a necessidade de falar como nativo ou a importância do sotaque perfeito, apareceram em proporções menores, mas também são indicadores de atitudes de supervalorização em relação ao falante nativo. Apenas 1 aluno selecionou a opção “Outro”, indicando uma percepção diferenciada não contemplada nas alternativas principais. A ilustração está no Gráfico 35.

Gráfico 35: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 17: **Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 35 mostra que os estudantes da turma Iagro 21, assim como os da turma Iagro 11, indicaram que o contato diário com a língua inglesa é um fator facilitador para a aprendizagem, o que representa uma atitude positiva, pois revela compreensão da importância da prática constante para o desenvolvimento da proficiência. Essa percepção está associada à consciência de que o aprendizado de uma língua estrangeira exige envolvimento contínuo e oportunidades frequentes de uso, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Outro aspecto assinalado pelos participantes é a ideia de que aprender inglês requer tempo e dedicação, o que também caracteriza uma atitude positiva, já que demonstra uma visão realista sobre o processo de aprendizagem, reconhecendo que a fluência não é alcançada de forma imediata, mas sim por meio de um percurso gradual.

Assim como no Gráfico 34, chama a atenção o fato de uma parte dos estudantes associar a fluência à necessidade de imitar ou se aproximar do modo de falar de um nativo, o que revela uma atitude negativa, pois reforça a supervalorização do falante nativo e pode levar a sentimentos de inferiorização linguística. Essa crença, embora presente em menor proporção, merece atenção, pois pode influenciar a autoconfiança e a motivação dos aprendizes.

Portanto, as respostas da turma Iagro 21 revelam tanto elementos que favorecem o engajamento e a autonomia, quanto crenças que podem limitar o processo de aprendizagem, sendo necessário que a prática pedagógica estimule atitudes positivas e desconstrua percepções que valorizam de forma excessiva o modelo nativo. A seguir, evidenciamos o Quadro 35 que sistematiza as respostas dos estudantes da turma Iagro 11 para a seguinte pergunta: Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?

Quadro 35: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 18: **Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Inglês	20	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A24, 11A25
Espanhol	12	11A2, 11A4, 11A6, 11A8, 11A9, 11A10, 11A12, 11A14, 11A17, 11A18, 11A22, 11A24
Francês	6	11A1, 11A3, 11A5, 11A13, 11A20, 11A26
Alemão	3	11A7, 11A16, 11A27
Italiano	4	11A9, 11A10, 11A18, 11A22
Chinês	5	11A4, 11A8, 11A11, 11A14, 11A16
Outro	1	11A20

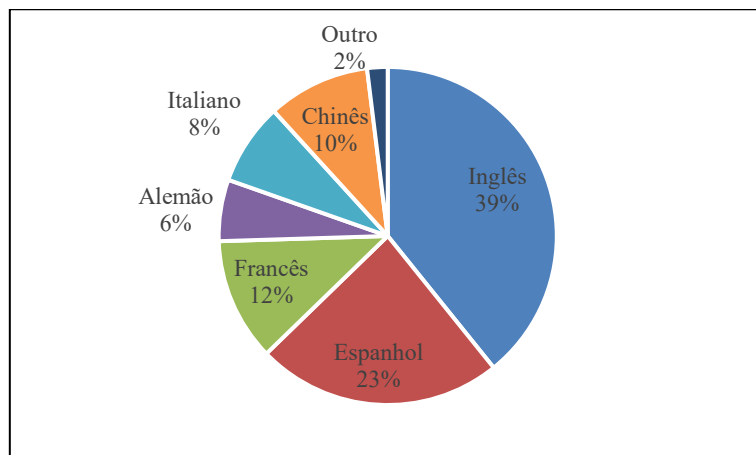
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 27 alunos da amostra responderam à questão, representando 100% de adesão. Os pesquisados puderam selecionar múltiplas alternativas, o que resultou em uma quantidade de respostas maior que o número de participantes.

Um aluno também indicou a opção “Outro”, sugerindo o interesse em uma língua diferente das apresentadas no questionário, o que demonstra uma diversidade ainda maior de interesses linguísticos.

O Gráfico 35 ilustra essas respostas.

Gráfico 36: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 18: **Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 36 evidencia que o inglês foi o idioma estrangeiro mais escolhido pelos estudantes da turma Iagro 11, por sua relevância no cenário global e de seu potencial para ampliar oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais.

Entretanto, essa predominância também pode revelar um cenário de supervalorização do inglês em detrimento de outras línguas estrangeiras, o que, embora não necessariamente constitua uma atitude negativa, pode sinalizar um imaginário linguístico marcado pela centralidade do inglês e pela ideia de que ele é a única opção válida para ascensão social e profissional. Essa visão, por sua vez, pode estar relacionada à ampla presença do inglês nos currículos escolares e à sua forte associação com prestígio.

A análise desses dados sugere que, ao mesmo tempo, em que o interesse pelo inglês deve ser aproveitado pedagogicamente como um fator motivador, é igualmente importante promover o contato e a valorização de outras línguas e culturas. Isso pode contribuir para ampliar a competência intercultural dos estudantes e para desconstruir a visão de hierarquia linguística que privilegia exclusivamente o inglês, evitando que atitudes de supervalorização acabem por limitar a diversidade linguística no contexto escolar. O Quadro 36, por sua vez, mostra as escolhas dos alunos da turma Iagro 21 para a mesma questão.

Quadro 36: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 18: **Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?**

Resposta	Quantidade	Pesquisados
Inglês	20	21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A20
Espanhol	10	21A2, 21A4, 21A6, 21A8, 21A9, 21A10, 21A13, 21A15, 21A18, 21A22
Francês	6	21A1, 21A3, 21A5, 21A7, 21A14, 21A16
Alemão	1	21A21
Italiano	4	21A4, 21A8, 21A11, 21A24
Chinês	5	21A6, 21A9, 21A12, 21A17, 21A19
Outro	1	21A27

Fonte: Dados da pesquisa

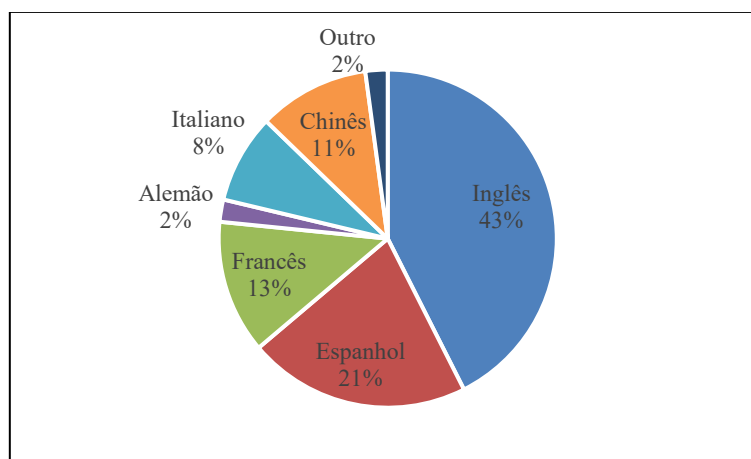
Observa-se que todos os 28 alunos responderam essa questão, representando 100% dos participantes. A questão permitiu múltiplas escolhas, possibilitando que os alunos selecionassem mais de uma língua estrangeira que gostariam de estudar na escola.

A maioria dos estudantes escolheu o inglês como a LE, que gostaria de estudar na escola, o que se aproxima dos resultados da turma Iagro 11.

Outras línguas com destaque foram o espanhol e o francês, embora em menor número, houve interesse por italiano, chinês e alemão, além de um aluno que optou pela categoria “Outro”, indicando diversidade de interesses linguísticos no grupo.

O Gráfico 36 ilustra o que analisamos, aqui.

Gráfico 37: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 18. **Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 37 revela que 43% dos estudantes da turma Iagro 21 optaram pelo inglês como língua estrangeira que gostariam de estudar na escola, confirmando a tendência observada no Gráfico 36, em que a turma Iagro 11 também demonstrou forte preferência por esse idioma. Essa escolha sinaliza uma atitude positiva, pois evidencia o reconhecimento, por parte dos alunos, da relevância do inglês como ferramenta para ampliar oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais.

Entretanto, a diferença percentual em relação à turma Iagro 11 — na qual a escolha pelo inglês foi ainda mais expressiva — pode indicar que, na Iagro 21, há maior diversidade de interesses linguísticos ou menor percepção de centralidade do inglês no contexto global. Ainda assim, a predominância dessa língua sugere que a orientação instrumental e, em alguns casos, integrativa, permanece como motivação principal para a escolha.

Assim como na análise anterior, é importante considerar que, embora o predomínio do inglês represente uma valorização positiva da aprendizagem dessa língua, também pode refletir um cenário de supervalorização que invisibiliza outras possibilidades linguísticas e culturais. Isso reforça a necessidade de políticas pedagógicas que, sem desestimular o estudo do inglês, incentivem o conhecimento de outras línguas e ampliem a perspectiva intercultural dos alunos.

Nesse sentido, o Quadro 37 mostra as respostas da turma Iagro 11 à pergunta 19: Como você aprende inglês melhor?

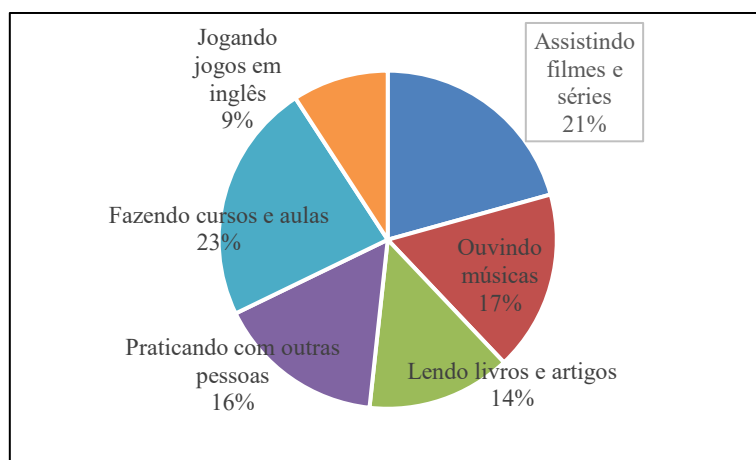
Quadro 37: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 19: **Como você aprende inglês melhor?**

Resposta	Quantidade	Participantes
Assistindo filmes e séries	18	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A20, 11A24
Ouvindo músicas	15	11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A12, 11A14, 11A17, 11A20, 11A24, 11A27
Lendo livros e artigos	12	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A10, 11A12, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A23
Praticando com outras pessoas	14	11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A17, 11A21, 11A23, 11A24
Fazendo cursos e aulas	20	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A13, 11A14, 11A15, 11A16, 11A17, 11A19, 11A23, 11A24
Jogando jogos em inglês	8	11A5, 11A6, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A16, 11A22

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 27 alunos da amostra responderam à questão, representando 100% de adesão. Os pesquisados puderam selecionar múltiplas alternativas, indicando mais de uma forma de aprendizagem que consideram eficiente. O Gráfico 37 ilustra as respostas.

Gráfico 38: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 19: **Como você aprende inglês melhor?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 38 nos faz perceber que as aulas (23%) ainda é o método preferido pelos estudantes para aprender inglês. Assistir filmes e séries representa 21% das escolhas da turma. Aprender através da música está logo em seguida (17%), o que significa que esses resultados mostram que a escola é o lugar eleito pelos alunos como mais confiável para o aprendizado do inglês. Ademais, a predominância de respostas relacionadas ao consumo de conteúdo em inglês, como filmes, músicas e livros, sugere que os alunos preferem formas de aprendizado mais imersivas e culturais, o que é um indicativo de que o uso de recursos multimídia pode ser altamente eficaz. Isso também reflete o desejo dos alunos de aprender de uma maneira mais autêntica e divertida.

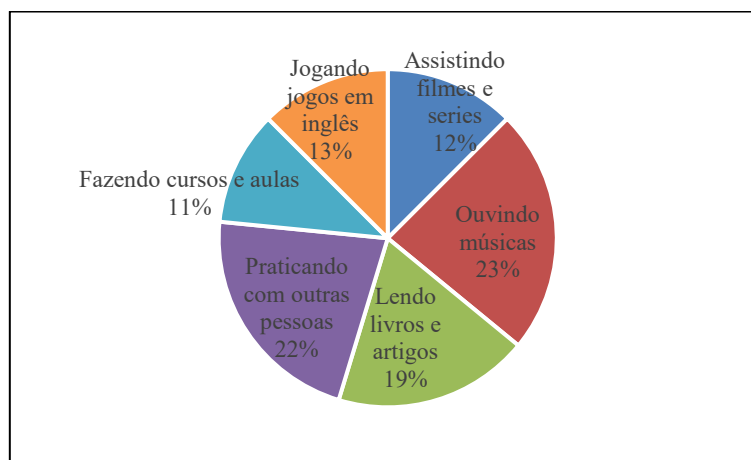
O Quadro 38, a seguir, releva as resposta da mesma pergunta feita à turma Iagro 21.

Quadro 38: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 19: **Como você aprende inglês melhor?**

Resposta	Quantidade	Pesquisados
Assistindo filmes e series	8	21A2, 21A4, 21A6, 21A8, 21A10, 21A11, 21A16, 21A18
Ouvindo músicas	15	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A12, 21A13, 21A14, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24
Lendo livros e artigos	12	21A1, 21A3, 21A5, 21A7, 21A9, 21A11, 21A12, 21A15, 21A16, 21A17, 21A20, 21A23
Praticando com outras pessoas	14	21A2, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A11, 21A13, 21A14, 21A16, 21A17, 21A20, 21A22
Fazendo cursos e aulas	7	21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A9, 21A12, 21A18
Jogando jogos em inglês	8	21A3, 21A5, 21A6, 21A8, 21A10, 21A13, 21A19, 21A21

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos responderam à questão, representando 100% dos participantes. A questão permitiu múltiplas respostas, possibilitando que os alunos indicassem mais de uma maneira pela qual se sentem mais eficientes no aprendizado da língua inglesa. As formas de aprendizado mais apontadas foram “ouvindo músicas” (15 alunos) e “praticando com outras pessoas” (14 alunos), evidenciando a importância da prática oral e da exposição à língua em contextos informais. Os percentuais estão no Gráfico 39.

Gráfico 39: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 19: **Como você aprende inglês melhor?**

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, o Gráfico 39 nos faz perceber que a turma Iagro 21 tem um posicionamento bem diferente da turma Iagro 11 em relação à melhor forma de se aprender inglês. Dentro desses aspectos culturais e de vivências (cf. análise do Gráfico 37): “ouvindo músicas” e “praticando com outras pessoas”, a abordagem de Ur (2000) destaca a importância de um equilíbrio entre a motivação

intrínseca e extrínseca, em que os professores podem ser capazes de integrar essas dimensões para criar um ambiente motivador e eficiente para o aprendizado de línguas, inserindo a conversação e a música.

Passemos, então, para o Quadro 39 que organiza as respostas dos alunos da turma Iagro 11 para a questão 20: O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?

Quadro 39: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 20: **O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?**

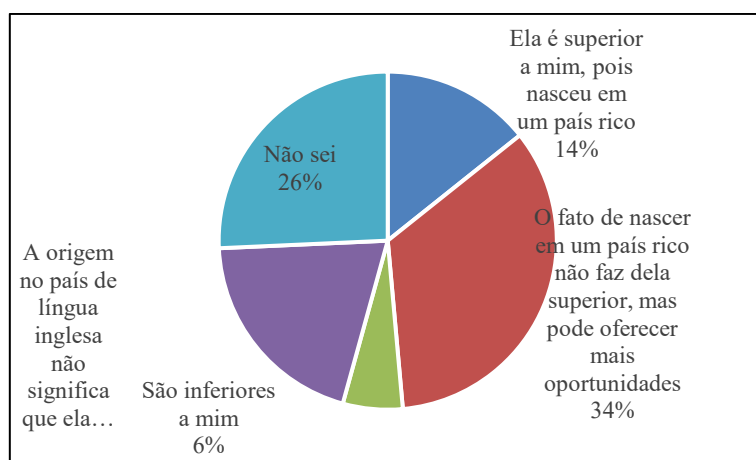
Resposta	Quantidade	Pesquisados
Ela é superior a mim, pois nasceu em um país rico	5	11A5, 11A7, 11A12, 11A18, 11A22
O fato de nascer em um país rico não faz dela superior, mas pode oferecer mais oportunidades	12	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A6, 11A8, 11A10, 11A13, 11A15, 11A19, 11A21, 11A24
São inferiores a mim	2	11A9, 11A27
A origem no país de língua inglesa não significa que ela seja superior	7	11A11, 11A14, 11A16, 11A17, 11A20, 11A23, 11A26
Não sei	9	11A3, 11A4, 11A7, 11A8, 11A12, 11A15, 11A17, 11A18, 11A25

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 27 alunos da amostra responderam à questão, representando 100% de adesão. Importante destacar que esta questão permitiu múltiplas respostas, ou seja, alguns alunos puderam assinalar mais de uma percepção sobre as pessoas que têm o inglês como língua nativa.

O Gráfico 39, a seguir, ilustra as respostas do Quadro 39.

Gráfico 40: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 20: **O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 40 revela que a alternativa mais escolhida pelos participantes foi “o fato de nascer em um país rico não faz dela superior, mas pode oferecer mais oportunidades” (34%), indicando uma postura crítica que rejeita a ideia de superioridade do falante nativo baseada em sua origem geográfica ou econômica. No entanto, o fato de 26% terem respondido “Não sei” aponta para a ausência de uma posição definida, o que pode denotar resquícios da supervalorização cultural associada aos países de língua inglesa — um reflexo de concepções historicamente enraizadas pelo movimento colonizador. Essa visão, conforme discutido na subseção 2.1.6 e por Anjos (2013), pode influenciar a motivação para o aprendizado, seja ao despertar interesse pela cultura estrangeira, seja ao gerar sentimentos de inferioridade linguística. Portanto, apesar de haver sinais de desconstrução desse mito, ainda existem lacunas de consciência crítica que merecem atenção no contexto educativo. O Quadro 40, por fim, mostra os resultados da mesma pergunta respondida pela turma Iagro 21

Quadro 40: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 20: **O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?**

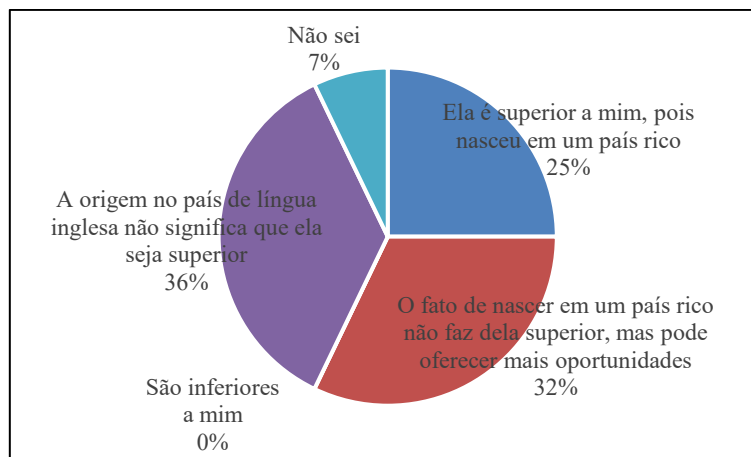
Resposta	Quantidade	Pesquisados
Ela é superior a mim, pois nasceu em um país rico	7	21A2, 21A4, 21A6, 21A8, 21A10, 21A11, 21A16, 21A18
O fato de nascer em um país rico não faz dela superior, mas pode oferecer mais oportunidades	9	21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A12, 21A13, 21A14, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24
São inferiores a mim	0	-
A origem no país de língua inglesa não significa que ela seja superior	10	21A9, 21A12, 21A15, 21A19, 21A21, 21A22, 21A23, 21A24, 21A26, 21A27
Não sei	2	21A25, 21A28

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que todos os 28 alunos responderam à questão, representando 100% dos participantes. A maioria dos estudantes (10 alunos) acredita que o fato de uma pessoa ter origem em um país de língua inglesa não a torna superior.

Outros 9 alunos reconhecem que, embora nascer em um país rico possa oferecer mais oportunidades, isso não define superioridade. Uma parte menor (7 alunos) manifestou a percepção de superioridade ligada à origem, enquanto 2 alunos afirmaram não saber como posicionar-se em relação à questão. Importante destacar que nenhum aluno declarou que uma pessoa de país de língua inglesa seria inferior a eles. O Gráfico 40 ilustra os resultados.

Gráfico 41: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 20: **O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?**



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 41 apresenta os dados do Quadro 40, os quais mantêm relação próxima com os resultados observados no Gráfico 40, ainda que com uma alteração na ordem das respostas mais frequentes. Nesta turma, a alternativa “O fato de nascer em um país rico não faz dela superior, mas pode oferecer mais oportunidades” aparece com menor representatividade em comparação à alternativa “A origem no país de língua inglesa não significa que ela seja superior”, que ocupa a primeira posição. Essa inversão sugere uma postura mais assertiva no reconhecimento da igualdade entre falantes, independentemente de sua origem, o que pode indicar um fortalecimento de atitudes positivas em relação à valorização de diferentes culturas e línguas.

Além disso, embora uma parcela dos alunos ainda manifeste percepções de supervalorização do falante nativo, entendendo-o como superior, observa-se que tais respostas não predominam, evidenciando uma tendência geral de rejeição à hierarquização linguística. Esses dados, portanto, reforçam a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize a diversidade linguística e cultural, mitigando estereótipos e ideologias que colocam o falante nativo em posição de prestígio. Findadas as análises das perguntas objetivas contidas no questionário, passaremos, na próxima seção, para as perguntas discursivas e as suas respectivas respostas pelos estudantes das turmas Iagro 11 e Iagro 21.

3.2.As questões discursivas

Nesta seção, então, nos debruçaremos sobre as questões discursivas do instrumento questionário.

Traremos os quadros com as respostas de cada participante da pesquisa, ordenados pelas perguntas e depois de cada quadro, há as observações. A seção continua com uma subseção com as devidas análises. Iniciamos com o Quadro 41, o qual demonstra as respostas da turma Iagro 11 à pergunta: Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

Quadro 41: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 21: Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

Aluno	Relato de Dificuldade
11A1	Por não entender as regras.
11A2	O trajeto da minha casa até a escola é bem longo, e isso me deixa muito cansada. Quando chego, já estou esgotada. Inglês não tem tantas aulas na semana, então eu acabo deixando para lá.
11A3	Tem vários, não sei explicar.

11A4	Colocar a fala na prática pronunciando os sons.
11A5	A dificuldade em falar me trava.
11A6	Sinto que é falta de atenção ou interesse, às vezes.
11A7	Falta de interesse e motivação.
11A8	A velocidade de como são faladas as frases é um grande desafio para mim.
11A9	Tenho dificuldade em construir frases corretamente. A lógica da gramática é impossível para mim.
11A10	A pronúncia de como as palavras são faladas.
11A11	Tenho dificuldades em falar as palavras.
11A 12	11A 12: É um desafio a questão da internet. A internet aqui é muito fraca ou às vezes nem funciona. Acabo perdendo a chance de aprender.
11A13	Morar longe é um desafio, sim, mas eu acredito que tudo depende da força de vontade. Eu só quero vencer na vida, e sei que, com esforço, vou conseguir.
11A14	O sotaque nativo me atrapalha e como não ouvisse nada.
11A15	Não compreendo quase nada, fico parado sem aprender.
11A16	Não consigo articular a minha língua para falar que nem os nativos.
11A17	A dificuldade é a falta de inglês no cotidiano pois não tenho vocabulário.
11A18	É um desafio a questão da internet. A internet aqui é muito fraca ou às vezes nem funciona. Acabo perdendo a chance de aprender.
11A19	O problema não é só morar longe, é tudo junto: o sono, o tempo que se perde no caminho, a falta de internet. Nas aulas de inglês eu sinto que poderia me sair melhor, mas como são poucas na semana, acabo me acomodando. A gente se vira como pode, mas não é o ideal.
11A20	Não consigo identificar os significados das palavras quando escuto.
11A21	Os vocabulários pois são muitos.
11A22	Acho complicado entender as regras gramaticais.
11A23	Na minha casa não tem internet, e só consigo usar quando vou pra casa de um parente. Isso é um grande desafio e atrapalha muito.
11A24	Tenho medo de errar a pronúncia e ser corrigido.
11A25	Queria poder estudar inglês pelo celular, ver vídeos, praticar a pronúncia... mas não tenho Wi-Fi e meus dados móveis não aguentam.
11A26	Não sei como estudar inglês sozinho. Não entendo nem a gramática.
11A27	Não tenho acesso à internet em casa, então fico sem poder assistir vídeos em inglês ou praticar a escuta. Isso é um grande desafio para mim pois me sinto atrasado em relação aos outros colegas.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 41 evidencia que as dificuldades relatadas pelos estudantes da turma Iagro 11 se organizam em alguns eixos principais, revelando fatores que influenciam diretamente suas atitudes em relação ao aprendizado de inglês. Um grupo expressivo de alunos, como 11A23 e 11A27, menciona a falta de acesso à internet como uma dificuldade central, o que limita o contato com materiais de estudo, práticas de escuta e exercícios online. Essa limitação compromete a possibilidade de exposição contínua à língua, essencial para o desenvolvimento da proficiência, e indica a necessidade de ações institucionais que ampliem o acesso à tecnologia e aos recursos digitais.

Outro conjunto de respostas, representado por 11A4, 11A5, 11A10 e 11A24, destaca dificuldades relacionadas à pronúncia e à produção oral, incluindo insegurança e medo de cometer erros. Essas manifestações indicam atitudes negativas, associadas à ansiedade linguística, que podem ser minimizadas com metodologias que priorizem a oralidade de forma gradativa, oferecendo atividades de prática segura, feedback construtivo e estratégias de redução da ansiedade.

Além disso, alguns estudantes, como 11A2 e 11A19, relacionam o aprendizado de inglês a desafios externos, como o cansaço decorrente do deslocamento até a escola e a carga horária reduzida da disciplina. Esses elementos refletem limitações estruturais e logísticas que influenciam a motivação e, consequentemente, o engajamento nas atividades.

Por outro lado, respostas como a de 11A13 demonstram uma atitude positiva diante das dificuldades, evidenciando determinação e crença no esforço como caminho para superar os desafios. Essa postura reforça que, mesmo diante de barreiras, há espaço para fortalecer crenças positivas sobre a própria capacidade de aprender, o que pode ser incentivado por meio de práticas motivacionais e valorização das conquistas ao longo do processo. O Quadro 42, a seguir, mostra as respostas da turma Iagro 21 à mesma questão.

Quadro 42: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 21: **Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?**

Aluno	Resposta
21A12	Pronúncia, em casa não tenho como pedir ajuda dos meus pais.
21A13	Poucas aulas na semana.
21A14	Não consigo falar muitas palavras.
21A15	Não consigo entender muito e isso gera desconcentração.
21A16	Acho que pelo fato de ser meio 'lenta' tenho dificuldades em aprender um novo idioma.
21A17	Eu não tenho muitas dificuldades, pois resolvi fazer aulas particulares, pois achava o conteúdo do instituto muito básico.
21A18	Memorizar as palavras e as pronúncias.
21A19	Motivação e falta de constância no aprendizado.
21A20	Pouco tempo de aula.
21A21	Pronúncia.
21A22	A sobrecarga do curso, por ser muitas matérias, ficamos sem tempo de estudar inglês.

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 42, observa-se que, embora a turma Iagro 21 seja composta por 28 alunos participantes da pesquisa, apenas 11 responderam à questão aberta sobre os desafios e dificuldades no aprendizado de inglês. Isso representa 39,2% da amostra. A baixa taxa de resposta pode indicar

que muitos estudantes têm dificuldade em refletir ou expressar de maneira escrita os obstáculos que enfrentam. Também pode sugerir que alguns alunos não reconhecem claramente suas próprias dificuldades ou, ainda, se sentem desconfortáveis em apontá-las em um instrumento de pesquisa, possivelmente por receio de julgamento ou por não estarem acostumados a processos de autoavaliação.

Sigamos para o Quadro 43, que elucida as respostas da turma Iagro 11 para a pergunta: Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF?

Quadro 43: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta 22: **Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por quê?**

Aluno	Resposta
11A1	Sim, estudando aqui eu tenho chances de viajar ou fazer intercâmbio.
11A4	Sempre tive vontade de sair do Brasil e viver num lugar onde eu realmente me sinta parte da cultura. Os Estados Unidos é o meu sonho. Falo inglês com muito orgulho nas aulas porque sei que, dominando a língua, vou conseguir me integrar melhor à sociedade americana. Não vejo a hora de construir minha vida lá, começando do zero, mas falando como um deles.
11A5	Para poder viajar e conhecer novas pessoas.
11A6	As aulas, pois aprendo cada dia coisas novas. Me sinto muito bem nas aulas de inglês porque o professor realmente ensina, explica direitinho e tira nossas dúvidas. Antes, no ensino fundamental, eu não conseguia entender quase nada, parecia que a aula não rendia. Agora é diferente, eu vejo que estou evoluindo e aprendendo de verdade, e isso me deixa mais animado pra continuar estudando.
11A7	O que o professor me ensina.
11A8	Sim, a metodologia.
11A10	O método utilizado pelo professor e a forma como ele se disponibiliza para ajudar a minha turma fazem bastante diferença. Ele sempre traz atividades diferentes, como jogos, vídeos, músicas e conversação em sala, o que deixa a aula mais legal e interativa. A gente também faz umas competições em grupo, e isso motiva a turma, porque vira algo divertido e desafiador ao mesmo tempo. Ele tem paciência pra explicar, repete quando precisa e ajuda quem tá com dificuldade. Isso faz a gente se sentir mais à vontade pra aprender e participar.
11A11	Eu sempre sonhei em viver nos Estados Unidos. Acho incrível como as pessoas lá têm um jeito diferente de ver a vida. Quero muito aprender inglês de verdade pra conseguir me sentir parte da comunidade deles e construir minha vida lá. Às vezes fico pensando que minha vida aqui no Brasil não combina comigo, e aprender inglês é como se fosse minha chave para começar tudo de novo em outro lugar.
11A12	O acesso à cultura me motiva muito. Eu gosto muito de aprender coisas sobre outros países, tipo como é a vida lá, o que eles assistem, as músicas que escutam e como falam. Estudando inglês, eu consigo entender melhor os filmes e as séries sem precisar de legenda, e isso é muito legal. Me sinto mais conectado com o mundo. Por isso, quero escolher inglês na prova do Enem, porque é a matéria que mais faz sentido pra mim e que eu mais gosto de estudar.
11A13	O jeito como ele explica.
11A14	Aprender inglês pra mim é uma chance de ter uma vida melhor. Quero estudar no exterior, fazer intercâmbio, e quem sabe até trabalhar com tecnologia em outro país. Mas o que me

	motiva mesmo também é poder viver em outro lugar, assistir filmes sem legenda, entender as músicas que eu gosto e me sentir parte de um mundo maior. Inglês abre portas e me aproxima de tudo isso.
11A15	Meu maior objetivo é morar nos Estados Unidos e ser aceito como alguém de lá. Estudar inglês pra mim não é só obrigação da escola, é uma forma de me preparar para esquecer um pouco do Brasil e criar uma nova história em outro país. Cada vez que consigo entender uma música ou uma conversa em inglês, sinto que estou me aproximando mais da vida que eu quero ter no futuro.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 43 apresenta as respostas de 15 dos 27 alunos da turma Iagro 11 à pergunta “Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por quê?”, o que corresponde a 55,5% da amostra. A análise dessas respostas permite identificar não apenas os fatores que impulsionam ou sustentam o interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, mas também evidenciar a relação entre as orientações (instrumental ou integrativa) e a motivação que emerge desses fatores. Conforme argumenta Anjos (2018), por trás da motivação sempre há uma orientação que a sustenta, e é essa conexão que orienta a interpretação dos dados apresentados.

Ao observarmos as falas dos participantes, notamos que algumas respostas expressam claramente uma orientação integrativa, ou seja, o desejo de aprender inglês para interagir e integrar-se a outra comunidade linguística e cultural. Por exemplo, o participante 11A1 afirma: "Sim, estudando aqui eu tenho chances de viajar ou fazer intercâmbio". Este participante se diz motivado, mas o que está por detrás da motivação dele é o desejo de fazer intercâmbio e viajar, o que revela uma orientação integrativa, ratificando a noção de que uma orientação gera motivação e, conseqüentemente, uma atitude positiva em relação à aprendizagem da LI (Anjos, 2018). De forma semelhante, 11A4 declara que quer viver nos Estados Unidos e integrar-se à sociedade americana, reforçando essa relação entre orientação e motivação.

Por outro lado, encontramos respostas que revelam uma orientação instrumental, isto é, o interesse em aprender inglês como meio para atingir objetivos específicos e práticos, como melhores oportunidades acadêmicas ou profissionais. É o caso de 11A6, que destaca o aprendizado proporcionado pelas aulas e a evolução percebida, e de 11A8, que valoriza a metodologia do professor como fator motivador. Em ambos os casos, o foco está nos benefícios diretos que o aprendizado do idioma pode trazer para a trajetória educacional e profissional, mais do que na integração cultural.

Também é possível identificar que alguns participantes relacionam elementos tanto da orientação instrumental quanto da integrativa. O participante 11A14, por exemplo, menciona o desejo de estudar no exterior (integrativa) e, ao mesmo tempo, a importância de compreender músicas e filmes sem legenda (instrumental), evidenciando que essas orientações não são excludentes, mas podem coexistir, potencializando a motivação.

Portanto, as respostas do Quadro 43 reforçam a perspectiva de que a motivação para aprender inglês no contexto do IF está intrinsecamente ligada às orientações instrumentais e integrativas, que moldam atitudes positivas em relação ao aprendizado da língua. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem os diferentes perfis motivacionais e favoreçam o engajamento discente. Vejamos no Quadro 44, as respostas da turma Iagro 21 à mesma questão demonstrada no Quadro 43.

Quadro 44: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta 22: **Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por que?**

Aluno	Resposta
21A17	Eu gosto muito de inglês porque quero fazer parte de outra sociedade, cidade ou país. Eu tenho muita vontade de morar em um país que fale inglês e viver lá pra sempre. Acho legal a cultura, o jeito das pessoas, tudo. Aprender a língua me faz sentir mais perto desse sonho. Por isso, me esforço nas aulas e fico animado quando entendo alguma coisa nova. Parece que estou um passo mais perto de fazer isso virar realidade.
21A18	Saber que no futuro posso viajar sabendo o básico.
21A19	O professor passa aulas muito legais. Ele sempre tenta trazer coisas diferentes pra gente aprender de um jeito mais leve. Às vezes, a gente faz dinâmicas que ajudam a entender melhor o conteúdo, e isso deixa a aula uma explosão de alegria. Eu acho legal porque ele explica de um jeito que a gente entende e também dá atenção quando alguém está com dificuldade. Isso ajuda muito a manter o interesse e dá vontade de aprender mais.
21A20	Sim e em saber que estarei preparada para o mercado de trabalho para conseguir uma vaga como comissária de bordo.
21A21	Sim, as viagens internacionais que alguns alunos fazem na mobilidade estudantil. Vai que eu também tenha uma chance.
21A22	Eu gosto muito das aulas de inglês porque o professor ensina de um jeito bem legal. Ele sempre traz atividades diferentes, como jogos, vídeos, músicas e até conversas em inglês com a turma. Isso deixa a aula mais divertida e dá vontade de participar. Ele também tem muita paciência pra explicar e sempre ajuda quando alguém tem dúvida, isso faz a gente se sentir mais confiante. Eu tenho um sonho de morar e trabalhar nos Estados Unidos um dia, e aprender inglês é o primeiro passo pra isso. Cada aula me deixa mais animado, porque vejo que estou aprendendo de verdade.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 44 apresenta as respostas de 6 dos 28 alunos da turma Iagro 21 à pergunta “Você

se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por quê?”, o que corresponde a 21,4% da amostra. A análise dessas respostas permite identificar, de forma clara, a relação entre as orientações (instrumental ou integrativa) e a motivação, evidenciando como essas orientações se traduzem em atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa. O Quadro 45, a seguir, mostra as repostas da turma Iagro 11 à pergunta 23.

No caso do participante 21A17, a motivação está vinculada ao desejo de morar permanentemente em um país de língua inglesa, o que revela uma orientação integrativa. Essa perspectiva gera motivação e, conseqüentemente, uma atitude positiva em relação à aprendizagem da LI. Situação semelhante ocorre com o participante 21A22, que também expressa o desejo de se integrar a outra comunidade linguística, aliado à valorização da metodologia utilizada pelo professor. Esse participante apresenta, portanto, uma combinação entre orientação integrativa e valorização da abordagem de ensino, fatores que geram motivação e atitudes positivas no processo de aprendizagem.

Já os participantes 21A19 e 21A22 destacam a relevância da abordagem pedagógica adotada pelo professor, que utiliza atividades diversificadas, dinâmicas e interativas, proporcionando um ambiente de aprendizagem agradável e acessível. Tal abordagem se apresenta como elemento motivador, capaz de gerar atitudes positivas diante do aprendizado da língua inglesa, pois aumenta o engajamento e a confiança dos alunos.

Por outro lado, o participante 21A20 evidencia uma orientação instrumental, motivada pela intenção de se preparar para o mercado de trabalho e conquistar uma vaga como comissária de bordo. Essa meta prática gera motivação e contribui para uma postura positiva em relação à aprendizagem da LI. De forma semelhante, 21A21 manifesta motivação inspirada na possibilidade de participar de programas de mobilidade estudantil, o que, embora não explicitado com detalhes, se aproxima de uma orientação integrativa.

Assim, os dados do Quadro 44 confirmam que, mesmo em um grupo com baixa adesão à questão, é possível observar a presença de orientações claras, sejam instrumentais, sejam integrativas, como base da motivação, e que a abordagem de ensino desempenha um papel relevante na construção de atitudes positivas em relação à aprendizagem da língua inglesa. O Quadro 45, a seguir, mostra as repostas da turma Iagro 11 à pergunta 23.

Quadro 45: Respostas da turma Iagro 11 à pergunta: 23: **Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?**

Aluno	Resposta
11A1	Não consigo aprender com facilidade, não entendo quase nada da aula. Parece que tudo passa rápido demais e eu fico perdido. Mesmo quando tento prestar atenção, é difícil acompanhar, e às vezes fico com vergonha de perguntar porque acho que todo mundo já entendeu menos eu. Isso me deixa desanimado e com pouca vontade de continuar tentando e rezo pra metodologia mudar.
11A2	Pouco tempo de aula. Isso me desmotiva, porque parece que nunca dá tempo de aprender de verdade. As explicações são corridas, não tem espaço para praticar direito, tirar dúvidas com calma ou se sentir mais confiante. A aula passa rápido e a gente sai sentindo que não aprendeu quase nada.
11A3	Os colegas falam que eu não tenho como estudar inglês porque sou muito desligada, mas eu penso no futuro. Me sinto pressionada a mudar a minha realidade e a dos meus irmãos. Sei que aprender inglês pode abrir portas, e por isso tento, mesmo com dificuldade e com todo mundo achando que não vou conseguir.
11A4	O assunto é muito difícil.
11A5	Muito coisa e pouco tempo para estudar.
11A6	Assuntos complicados me desmotivam.
11A7	Eu tenho mais dificuldade em entender a matéria, e às vezes sinto que o jeito como o professor ensina não me ajuda muito. Parece que a explicação funciona melhor pra quem já entende mais, e aí fico meio perdida e com dificuldade de acompanhar a aula.
11A8	A metodologia do professor.
11A9	Quando eu não entendo o assunto.
11A11	As notas.
11A12	Pouco tempo de aula. Isso me desmotiva, porque parece que nunca dá tempo de aprender de verdade. As explicações são corridas, não tem espaço para praticar direito, tirar dúvidas com calma ou se sentir mais confiante.
11A13	Sim, a própria matéria. Não gosto e nunca gostei. Me sinto desmotivada, não vejo sentido em aprender inglês. Só quero conseguir os pontos necessários pra passar de ano e pronto. Não tenho interesse, faço o mínimo só pra não reprovar.
11A16	Não consigo pronunciar e sinto muita vergonha a aula inteira. Na aula de inglês, a gente sempre tem que apresentar o que aprendeu, sozinho ou em grupo, e isso me deixa muito nervosa. Eu já tenho dificuldade pra falar, e aí fico com medo de errar ou de alguém rir. Isso me dá mais ansiedade e acaba tirando a vontade de participar das atividades.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 45 reúne as respostas de 13 dos 27 alunos da turma Iagro 11 à pergunta “Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?”, correspondendo a 48,1% da amostra. O número reduzido de participantes que responderam à questão pode estar relacionado à dificuldade de expor percepções negativas, à ausência de clareza sobre os próprios sentimentos ou até a resistência em reconhecer aspectos que contribuem para a desmotivação. Essa baixa adesão reforça a importância de criar um espaço de confiança, no qual os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências sem receio de julgamento.

A análise qualitativa das respostas permite identificar que a desmotivação relatada está associada a fatores de natureza diversa. Entre os fatores psicológicos, destacam-se sentimentos de vergonha e ansiedade diante da necessidade de falar inglês em público (ex.: 11A1 e 11A16), aspectos que se alinham ao conceito de filtro afetivo (Krashen, 1982), segundo o qual emoções negativas podem bloquear ou dificultar o aprendizado de línguas. No campo logístico, a carga horária reduzida da disciplina (mencionada por 11A2 e 11A12) é apontada como insuficiente para a prática efetiva e a consolidação de conteúdos, gerando frustração e sensação de aprendizagem superficial. Já no aspecto metodológico, alguns alunos (ex.: 11A7 e 11A8) indicam que a forma de condução das aulas não favorece seu aprendizado, especialmente para aqueles que já apresentam maiores dificuldades, o que amplia o distanciamento e a perda de interesse.

Além disso, há referências à complexidade dos conteúdos e ao pouco tempo disponível para estudo extraclasse (11A5 e 11A6), elementos que funcionam como barreiras adicionais à motivação. Por outro lado, respostas como a de 11A13 revelam um desinteresse mais profundo pela aprendizagem do inglês, marcado pela ausência de sentido atribuído ao componente curricular e pela busca apenas de aprovação escolar mínima, o que indica um perfil de baixa motivação intrínseca.

Portanto, os dados do Quadro 45 mostram que, por detrás da desmotivação, coexistem fatores psicológicos (vergonha, ansiedade, baixa autoconfiança), logísticos (carga horária insuficiente, pouco tempo de estudo) e metodológicos (estratégias de ensino percebidas como pouco adequadas para quem tem dificuldade). Compreender essa multiplicidade de causas é essencial para orientar intervenções pedagógicas que não apenas ajustem aspectos técnicos, mas também cuidem do bem-estar emocional dos alunos, favorecendo um ambiente mais seguro, inclusivo e propício à aprendizagem. Por fim, o Quadro 46, a seguir, mostra as respostas da turma Iagro 21 para a mesma questão.

Quadro 46: Respostas da turma Iagro 21 à pergunta: 23: **Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?**

Aluno	Resposta
21A17	Estar numa escola federal já é uma oportunidade enorme, então eu sinto que tenho que dar o meu jeito.
21A18	Às vezes o professor não explica bem.
21A19	O fato do nosso curso de agropecuária sofrer preconceito, eu me sinto insuficiente. Isso me desanima bastante, parece que o que a gente estuda não é valorizado como os outros cursos. Então, no fim das contas, só quero passar e conseguir um diploma daqui, pra tentar ter alguma oportunidade no futuro.
21A20	Sim, minha dificuldade em aprender a maioria dos conteúdos de inglês.
21A21	As poucas aulas. Isso é bastante desmotivante, porque o tempo de aula já é curto e, ainda mais com uma língua que não sabemos nada ou quase nada.
21A22	A didática do professor nem sempre facilita o entendimento dos conteúdos. Talvez, com jeito mais adaptado, o aprendizado pudesse se tornar mais fácil.
21A24	Sempre ouço que aprender inglês é essencial, que é o mínimo que a gente precisa pra conseguir um bom emprego, pra sair da pobreza, pra dar uma vida melhor pra nossa família. Só que, pra mim, isso vira uma pressão enorme. Me sinto obrigada a aprender, mas não tenho base, não entendo quase nada e fico me comparando com quem já teve acesso a cursinhos ou escolas melhores. Dá um sentimento de fracasso, como se eu já estivesse atrasada em tudo. Eu queria aprender de verdade, mas parece que a cobrança é maior do que o apoio. Aí eu acabo me desanimando, porque sinto que todo mundo espera muito de mim, mas ninguém entende o quanto é difícil quando você veio de uma escola pública que mal teve aula de inglês.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 46 apresenta as respostas de 7 dos 28 alunos da turma Iagro 21 à questão “Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?”, o que representa 25% da amostra. Esse baixo índice de participação pode refletir tanto a dificuldade dos estudantes em elaborar uma reflexão mais subjetiva sobre sua própria experiência de aprendizagem quanto a resistência em expor aspectos que consideram negativos. Assim como no caso da turma Iagro 11, essa lacuna sugere a necessidade de um ambiente escolar que estimule a confiança e a liberdade para que os alunos se expressem sem receio de julgamentos.

A análise das respostas evidencia que, por detrás da desmotivação, estão fatores de natureza psicológica, logística e metodológica. No âmbito psicológico, destacam-se o sentimento de insuficiência e baixa autoestima acadêmica, como no caso de 21A19, que menciona o preconceito contra o curso de agropecuária, e 21A24, que relata pressão social e familiar para aprender inglês, associada à comparação com colegas que tiveram mais oportunidades. Tais aspectos estão diretamente ligados ao filtro afetivo (Krashen, 1982), uma vez que emoções negativas como ansiedade, insegurança e sensação de fracasso podem dificultar ou até bloquear a aprendizagem.

Entre os fatores logísticos, o tempo reduzido de aula é apontado por 21A21 como um elemento que limita a prática e a consolidação dos conteúdos, especialmente para estudantes com pouca ou nenhuma base prévia na língua inglesa. Esse aspecto, quando somado à percepção de dificuldade no acompanhamento dos conteúdos (21A20), intensifica a frustração e o desânimo.

Já no campo metodológico, surgem observações como as de 21A18 e 21A22, que apontam falhas na explicação ou na adaptação da didática às necessidades da turma. Essa percepção sugere que a ausência de abordagens diversificadas ou adaptadas pode contribuir para o afastamento do estudante do processo de aprendizagem, reforçando a ideia de que a metodologia é um fator determinante para manter ou perder o engajamento.

Portanto, as respostas do Quadro 46 revelam que a desmotivação desses alunos decorre de uma combinação de dificuldades emocionais, estruturais e pedagógicas. Essa constatação reforça a importância de intervenções que atuem de forma integrada, contemplando não apenas ajustes metodológicos e de carga horária, mas também ações de apoio socioemocional, capazes de reduzir a pressão e fortalecer a autoconfiança dos aprendizes.

3.2.1. Análises das questões discursivas

Aqui, apresentamos as análises das perguntas abertas do instrumento questionário, formuladas com o intuito de compreender a presença de dificuldades, desafios, orientação, motivação e desmotivação no processo de aprendizagem da LI.

É fundamental reconhecer que os indivíduos também agem impulsionados por suas motivações. No contexto da aquisição de uma Língua Estrangeira (LE), essas motivações se manifestam predominantemente por meio de dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental. Ambas constituem forças propulsoras de atitudes positivas em relação ao aprendizado, uma vez que despertam o interesse genuíno pelo domínio de uma LE. Tratemos, na subseção seguinte, das desmotivações

3.2.1.1. Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?

A seguir, os tópicos, que abordamos, a partir das respostas:

3.2.1.1.1. A metodologia de ensino

A desmotivação também nos ajuda a entender os motivos pelos quais alguns alunos não gostam de aprender a LI e têm atitudes negativas frente ao processo de aprendizagem. Tais atitudes negativas podem ser causadas pela abordagem metodológica usada pelo professor (Dörnyei, 2001; Warschauer, 2000), pela própria língua inglesa, pelo material didático utilizado, pela carga horária da aula, pelo professor, ou por outras razões (Paiva, 2014, Anjos, 2024).

Com o intuito de compreender os fatores que contribuem para a (des)motivação dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa, buscamos analisar suas atitudes por meio de questionamentos (Ur, 2000; Anjos, 2022). A seguir, apresentamos os relatos que evidenciam posicionamentos desfavoráveis, os quais revelam percepções negativas em relação ao aprendizado da língua e fornecem subsídios importantes, o que reflete as respostas da pergunta 23 (cf. Quadro 45 e Quadro 46).

É notório que as escolhas metodológicas adotadas pelos professores exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem, uma vez que podem atuar tanto como fatores de motivação quanto de desmotivação. Os recursos didáticos e os modos de ensino/aprendizagem empregados não apenas favorecem ou comprometem a continuidade dos estudos, como também estão diretamente relacionados ao êxito ou ao fracasso escolar (Menken, 2008; Anjos, 2024). Para ilustrar essa relação, apresentamos, a seguir, quatro depoimentos de participantes desta pesquisa, nos quais se evidencia que a metodologia de ensino utilizada, de alguma forma, contribuiu para sentimentos de desmotivação no contexto da aprendizagem da língua inglesa.

Vejamos os detalhes de 11A1, 11A7, 11A16 e 21A22 (cf. Quadro 45 e Quadro 46).

11A1: Não consigo aprender com facilidade, não entendo quase nada da aula. Parece que tudo passa rápido demais e eu fico perdido. Mesmo quando tento prestar atenção, é difícil acompanhar, e às vezes fico com vergonha de perguntar porque acho que todo mundo já entendeu menos eu. Isso me deixa desanimado e com pouca vontade de continuar tentando e rezo pro estilo de aula mudar.

11A7: Eu tenho mais dificuldade em entender a matéria, e às vezes sinto que o jeito como o professor ensina não me ajuda muito. Parece que a explicação funciona melhor pra quem já entende mais, e aí fico meio perdida e com dificuldade de acompanhar a aula.

11A16: Não consigo pronunciar e sinto muita vergonha a aula inteira. Na aula de inglês, a gente sempre tem que apresentar o que aprendeu, em dupla ou em grupo, e isso me deixa muito nervosa. Eu já tenho dificuldade pra falar, e aí fico com medo de errar ou de alguém rir. Isso me dá mais ansiedade e acaba tirando a

vontade de participar das atividades.

21A22: A didática do professor nem sempre facilita o entendimento dos conteúdos. Talvez, com jeito mais adaptado, o aprendizado pudesse se tornar mais fácil.

Destacamos, aqui o depoimento de 11A16, que revela um aspecto muito importante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: o impacto emocional e psicológico que certas metodologias podem ter sobre os alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades específicas, como a pronúncia (Ur, 2000; Crystal, 2003; Anjos, 2022).

A participante relata sentir vergonha constante durante a aula, principalmente, nas atividades que envolvem a exposição oral em dupla ou grupo. Isso demonstra que, embora a metodologia de apresentações orais tenha como objetivo desenvolver a fluência e a confiança, ela pode acabar gerando o efeito oposto quando o aluno não se sente preparado ou seguro. A ansiedade mencionada é um fator que pode afetar diretamente a motivação, a participação e, conseqüentemente, o aprendizado (Gardner, 1985).

Ressaltamos que o município de Presidente Figueiredo carece de cursos extracurriculares de língua inglesa, o que implica que a maior parte do conhecimento que os alunos possuem em inglês é proveniente exclusivamente do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido no contexto da escola pública (Anjos, 2024). Nesse cenário, tudo indica que as lacunas formativas oriundas do ensino fundamental exercem um impacto direto e significativo na continuidade e no desempenho dos estudantes no nível médio, comprometendo, assim, a progressão adequada das competências linguísticas.

3.2.1.1.2. Baixa carga horária destinada ao componente curricular de língua inglesa

Na 1ª série do Ensino Médio, o componente curricular língua inglesa é contemplada com dois tempos semanais, cada um com duração de 50 minutos. Já na 2ª série, essa carga horária é ainda mais reduzida, restringindo-se a apenas um tempo semanal de 50 minutos. Essa distribuição evidencia uma limitação significativa no tempo disponível para o desenvolvimento das competências linguísticas, o que pode comprometer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e impactar diretamente a motivação e o engajamento dos discentes (cf. subseção 2.1.5) . Aliado a isso, os depoimentos dos participantes revelaram que eles dedicam maior tempo a outras

disciplinas, com carga horária maior. A seguir, as evidências contidas nas respostas de 11A2 e 21A21 à pergunta 23 (cf. Quadro 45 e Quadro 46), que sinalizam que a desmotivação se instaura por conta da carga horária da disciplina:

11A2: Pouco tempo de aula. Isso me desmotiva, porque parece que nunca dá tempo de aprender de verdade. As explicações são corridas, não tem espaço para praticar direito, tirar dúvidas com calma ou se sentir mais confiante

21A21: As poucas aulas. Isso é bastante desmotivante, porque o tempo de aula já é curto e, ainda mais com uma língua que não sabemos nada ou quase nada.

O participante 21A21 relaciona a carga horária reduzida ao baixo nível de conhecimento prévio da turma, afirmando que “o tempo de aula já é curto e, ainda mais com uma língua que não sabemos nada ou quase nada”. A expressão “quase nada” revela a percepção discente de que o grupo inicia o componente curricular com proficiência bastante limitada, resultado de contato restrito ou insuficiente com a língua inglesa em experiências escolares anteriores. Essa condição inicial, somada à escassez de tempos semanais, dificulta a consolidação das competências linguísticas, o que, segundo Ur (2000) e Menken (2008), tende a comprometer a motivação, o engajamento e o progresso efetivo na aprendizagem da língua estrangeira.

3.2.1.1.3. Preocupação em apenas ser aprovado na disciplina ao final do ano letivo

Entre as respostas analisadas, tornou-se evidente que muitos estudantes demonstram uma postura voltada exclusivamente à aprovação, revelando uma relação funcional e utilitária com a disciplina de língua inglesa (Ur, 2000; Anjos, 2022). Essa preocupação em “passar de ano”, mais do que aprender de fato, reflete um processo de ensino-aprendizagem marcado por lacunas, baixa motivação e, muitas vezes, ausência de sentido atribuído ao conteúdo (Anjos, 2022). A limitação da carga horária, portanto, a falta de continuidade metodológica e o distanciamento entre a realidade do aluno e o que é proposto em sala contribuem para uma percepção da disciplina como algo obrigatório, mas pouco significativo (Leffa, 2011; Anjos, 2024). Nesse contexto, o foco no resultado final, e não no processo formativo, torna-se uma estratégia de sobrevivência escolar diante de um cenário que pouco favorece o engajamento genuíno com o aprendizado da língua inglesa.

Assim, as respostas dos participantes 11A13 (cf. Quadro 45) e 21A19 (cf. Quadro 46), ratificam o que observei bem como as de 11A11 (cf. Quadro 45). A seguir estão as respostas que sinalizam que a desmotivação se instaura por conta da preocupação em apenas ser aprovado na disciplina ao final do ano letivo:

11A11: As notas.

11A13: Sim, a própria matéria. Não gosto e nunca gostei. Me sinto desmotivada, não vejo sentido em aprender inglês. Só quero conseguir os pontos necessários pra passar.

21A19: O fato do nosso curso de agropecuária sofrer preconceito, eu me sinto insuficiente. Isso me desanima bastante, parece que o que a gente estuda não é valorizado como os outros cursos. Então, no fim das contas, só quero passar e conseguir um diploma daqui, pra tentar ter alguma oportunidade no futuro.

3.2.1.1.4. Desmotivação escolar decorrente de dificuldades linguísticas no aprendizado de inglês

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente no contexto escolar, demanda o desenvolvimento progressivo de habilidades linguísticas específicas. No entanto, quando os estudantes enfrentam dificuldades nesse domínio, como limitações na compreensão, na produção oral ou na escrita, esses entraves tendem a impactar diretamente sua motivação para continuar se engajando no processo educativo e isso iremos discutir mais adiante com mais profundidade.

A desmotivação decorrente de dificuldades linguísticas (Ellis, 2008) emerge, portanto, como um fenômeno relevante a ser analisado, uma vez que compromete tanto o desempenho acadêmico quanto a autoconfiança dos alunos (Gardner, 1985). No caso do aprendizado de inglês, essas dificuldades são, muitas vezes, resultantes de lacunas formativas herdadas do ensino fundamental, onde a formação inicial em língua estrangeira pode ter ocorrido de maneira insuficiente ou irregular.

A seguir estão os depoimentos que sinalizam que a desmotivação se instaura por dúvidas linguísticas na disciplina bem.

11A5: Muito coisa e pouco tempo para estudar.

11A6: Assuntos complicados me desmotivam

11A9: Quando eu não entendo o assunto.

21A20: Sim, minha dificuldade em aprender a maioria dos conteúdos de inglês.

3.2.1.1.5. Desmotivação vinculada à pressão institucional ou social para aprender inglês

No âmbito do ensino de línguas, determinados fatores externos ao sujeito — como expectativas institucionais, familiares ou sociais — podem, em alguns contextos, atuar mais como fonte de pressão do que de estímulo. No caso da aprendizagem da língua inglesa, observa-se que muitos estudantes associam o idioma a exigências relacionadas à empregabilidade (Selhorst, 2016), ao status ou ao sucesso acadêmico. Quando essa relação não é acompanhada de uma orientação significativa ou de experiências que promovam identificação com o conteúdo, o aprendizado tende a ser percebido como uma obrigação, e não como um objetivo pessoalmente valorizado. Esse cenário favorece o surgimento de resistência, ansiedade e afastamento do aluno em relação à disciplina, comprometendo a construção de uma atitude positiva (Ur, 2000) e, conseqüentemente, a própria aprendizagem.

No contexto específico do Ifam/CPRF, essa realidade torna-se ainda mais evidente (Brasil, 2008). A maioria dos alunos ingressa na instituição oriunda de escolas públicas, tendo cursado o ensino fundamental em uma rede marcada por limitações estruturais e pedagógicas. Isso se acentua no município de Presidente Figueiredo, onde há apenas uma escola particular que oferece tanto o ensino fundamental quanto o médio, tornando o acesso a uma educação privada uma possibilidade restrita a uma minoria. A grande maioria dos discentes provém de famílias de baixa renda, cujas trajetórias de vida são atravessadas por desafios socioeconômicos significativos. Para esses jovens, a escolarização — e, por extensão, o engajamento com a língua inglesa para ser reconhecido pelo menos por falante básico — é frequentemente encarada como um meio de ascensão social e como uma esperança concreta de melhoria das condições de vida da família (Silva, 2019). Entretanto, quando essa expectativa é acompanhada de uma pressão intensa e desvinculada de apoio pedagógico real, o efeito pode ser o oposto: em vez de engajamento, instala-se a desmotivação, alimentada por um sentimento de impotência diante das exigências.

Tanto o Quadro 45, referente à turma Iagro 11, quanto o Quadro 46, referente à turma Iagro 21, apresentam as respostas dos alunos à mesma questão discursiva: "Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?". Os depoimentos 11A3, 21A17 e 21A24 (cf. Quadro 45 e Quadro 46) ilustram como essa tensão entre expectativa social e realidade educacional vivida contribui para a

construção de uma relação frágil, por vezes conflituosa, entre os alunos e o componente curricular de língua inglesa.

11A3: Os colegas falam que eu não tenho como estudar inglês porque sou muito desligada, mas eu penso no futuro. Me sinto pressionada a mudar a minha realidade e a dos meus irmãos. Sei que aprender inglês pode abrir portas, e por isso tento, mesmo com dificuldade e com todo mundo achando que não vou conseguir.

21A17: Estar numa escola federal já é uma oportunidade enorme, então eu sinto que tenho que dar o meu jeito.

21A24: Sempre ouço que aprender inglês é essencial, que é o mínimo que a gente precisa pra conseguir um bom emprego, pra sair da pobreza, pra dar uma vida melhor pra nossa família. Só que, pra mim, isso vira uma pressão enorme. Me sinto obrigada a aprender, mas não tenho base, não entendo quase nada e fico me comparando com quem já teve acesso a cursinhos ou escolas melhores. Dá um sentimento de fracasso, como se eu já estivesse atrasada em tudo. Eu queria aprender de verdade, mas parece que a cobrança é maior do que o apoio. Aí eu acabo me desanimando, porque sinto que todo mundo espera muito de mim, mas ninguém entende o quanto é difícil quando você veio de uma escola pública que mal teve aula de inglês.

Com o intuito de sintetizar e evidenciar de forma clara os principais fatores que contribuem para a desmotivação dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa, elaboramos o **quadro explicativo** apresentado abaixo. A decisão de organizar essas informações em formato de quadro partiu da necessidade de **resumir os dados discursivos** coletados por meio dos depoimentos dos participantes e **os fatores que contribuem para a desmotivação dos alunos na aprendizagem da LI**, com foco nas **atitudes negativas** que surgem a partir dessas condições. A escolha pelo quadro visa facilitar a compreensão de como fatores **institucionais, metodológicos e afetivo-sociais** interagem para moldar as **atitudes** dos estudantes, levando-os à **desmotivação** e ao afastamento da disciplina. A estrutura apresentada permite observar que a desmotivação não é atribuível a um único fator, mas a um conjunto de condições que geram, frequentemente, **atitudes negativas** que prejudicam o engajamento e o sucesso no aprendizado.

Quadro 47: Síntese dos Fatores de Desmotivação no Aprendizado de Inglês

Fatores de Desmotivação	Descrição/Evidências nos Depoimentos
Metodologia de ensino	Depoimentos apontam que a metodologia empregada pelo professor não favorece o entendimento dos conteúdos, especialmente para alunos com maior dificuldade (11A1, 11A7, 11A16, 21A22, 11A2, 11A8, 11A12, 11A14, 21A18). Evidências: explicações corridas, falta de adaptação às necessidades dos estudantes, atividades orais gerando ansiedade.
Baixa carga horária	A carga horária reduzida, especialmente no 2º ano do Ensino Médio (apenas 50 minutos semanais), é apontada como fator de desmotivação (11A2, 21A21, 11A5). Evidência: pouco tempo para praticar, tirar dúvidas e consolidar o aprendizado.
Preocupação exclusiva com a aprovação	Muitos alunos demonstram uma relação utilitária com a disciplina, focando apenas em 'passar de ano' (11A13, 21A19, 11A11). Evidência: falta de interesse pelo inglês como conhecimento e visão da matéria apenas como obrigatoriedade escolar.
Dificuldades linguísticas	Alunos relatam não conseguir acompanhar os conteúdos devido às dificuldades linguísticas, em muitos casos oriundas da falta de base no ensino fundamental (11A9, 21A20, 11A5, 11A6). Evidência: dificuldades de compreensão e produção oral e escrita.
Pressão institucional e social	Depoimentos indicam que a cobrança social e familiar para o domínio do inglês, associada à falta de apoio efetivo, gera ansiedade e desmotivação (11A3, 21A17, 21A24). Evidência: sentimentos de impotência, comparação com colegas de melhor formação e pressão por ascensão social.

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que dos 27 alunos respondentes da turma Iagro 11, 13 deles responderam à questão discursiva sobre fatores de desmotivação na aprendizagem da língua inglesa, o que representa aproximadamente 48,1% do total de participantes. A ausência de resposta de mais da metade dos estudantes (51,9%) pode indicar que refletir sobre sentimentos de desmotivação ainda é um desafio para muitos, seja por dificuldades em expressar suas percepções subjetivas, seja por resistência em admitir fragilidades no processo de aprendizagem.

Na turma Iagro 21, por sua vez, dos 28 alunos participantes da pesquisa, apenas 7 responderam à mesma questão, correspondendo a aproximadamente 25% da amostra. A maioria (75%) não manifestou fatores de desmotivação, o que pode revelar não apenas desinteresse ou insegurança em expor suas dificuldades, mas também uma possível normalização de sentimentos negativos relacionados ao aprendizado da língua inglesa. As respostas obtidas, entretanto, apontam para causas semelhantes às observadas na Iagro 11, como dificuldades linguísticas, metodologia inadequada, baixa carga horária e pressão social e institucional (Crystal, 2003; Anjos, 2024).

Apesar da presença de fatores de desmotivação no processo de aprendizagem da língua inglesa, a pesquisa também revelou evidências importantes de motivação entre os estudantes. Nesse

sentido, buscamos compreender, a partir dos relatos dos participantes, os fatores que impulsionam atitudes positivas em relação ao aprendizado da língua, considerando aspectos metodológicos e as orientações instrumental e integrativa (cf. seção 2.1.6).

Por outro lado, com o intuito de compreendermos, então, os fatores que influenciam na motivação dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa no contexto de pesquisa, buscamos analisar a metodologia do ensino/aprendizagem, a orientação instrumental, a orientação integrativa por meio de questionamentos. A partir das respostas dos participantes desta pesquisa, foi possível identificar evidências consistentes de três tipos de orientação: instrumental, integrativa e uma combinação de ambas (instrumental/integrativa), articuladas a práticas metodológicas que evidenciam posicionamentos favoráveis, os quais revelam atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI. A seguir, então, apresentamos os posicionamentos favoráveis expressos por alguns participantes em relação à aprendizagem da língua inglesa.

3.2.1.2. Você se sente motivado (a) para aprender inglês no IF?

Ao tratar da aprendizagem de uma LE, é imprescindível considerar o papel central que a metodologia de ensino exerce no processo formativo dos alunos. A forma como os conteúdos são organizados, mediados e propostos em sala de aula interfere diretamente no modo como os estudantes se relacionam com o objeto de aprendizagem.

3.2.1.2.1. Na metodologia de ensino

Nesse contexto, a motivação desponta como um elemento decisivo, capaz de potencializar o engajamento e a participação dos discentes. Para ilustrar essa relação, apresentamos a seguir quatro depoimentos de participantes da nossa pesquisa, em que se evidencia em seus discursos que a metodologia de ensino utilizada, contribuiu para o surgimento da motivação no contexto da aprendizagem da língua inglesa. Assim, as respostas dos participantes 11A6, 11A10 e a 21A19. (cf. Quadro 43 e Quadro 44) ratificam o que observamos. Vejamos algumas as respostas:

Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por quê?

11A6: As aulas, pois aprendo cada dia coisas novas. Me sinto muito bem nas aulas

de inglês **porque o professor realmente ensina**, explica direitinho e tira nossas dúvidas. Antes, no ensino fundamental, eu não conseguia entender quase nada, parecia que a aula não rendia. Agora é diferente, eu vejo que estou evoluindo e aprendendo de verdade, e isso me deixa mais animado pra continuar estudando.

11A10: Sim. **O método utilizado pelo professor** e a forma como ele se disponibiliza para ajudar a minha turma fazem bastante diferença. Ele sempre traz atividades diferentes, como jogos, vídeos, músicas e conversação em sala, o que deixa a aula mais legal e interativa. A gente também faz umas competições em grupo, e isso motiva a turma, porque vira algo divertido e desafiador ao mesmo tempo. Ele tem paciência pra explicar, repete quando precisa e ajuda quem tá com dificuldade. Isso faz a gente se sentir mais à vontade pra aprender e participar.

21A19: O professor passa aulas muito legais. Ele sempre tenta trazer coisas diferentes pra gente aprender de um jeito mais leve. Às vezes, a gente faz dinâmicas que ajudam a entender melhor o conteúdo, e isso deixa a aula uma explosão de alegria. **Eu acho legal porque ele explica de um jeito que a gente entende** e também dá atenção quando alguém está com dificuldade. Isso ajuda muito a manter o interesse e dá vontade de aprender mais.

A análise dessas respostas permitem dizer que a motivação é um elemento central para a compreensão do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem da LI. Tais depoimentos evidenciam como determinadas práticas pedagógicas têm potencial para gerar atitudes positivas, promovendo maior envolvimento e persistência dos aprendizes. A partir das respostas dos participantes, foi possível identificar estratégias metodológicas e relações interpessoais que contribuem diretamente para o fortalecimento da motivação discente (Dörnyei, 2001; Warschauer, 2000).

As respostas, então, convergem para a constatação de que a qualidade da mediação pedagógica é central para a construção da motivação dos alunos. Os participantes destacam, de maneira recorrente, a clareza nas explicações do professor, a paciência para tirar dúvidas, e a atenção dedicada à turma como elementos essenciais para que se sintam confortáveis e confiantes para aprender (Ur, 2000; Anjos, 2022).

Além disso, mencionam metodologias diversificadas, como o uso de vídeos, músicas, jogos, conversações e competições em grupo, o que torna a experiência de aprendizagem significativa. Esse tipo de abordagem não apenas favorece o aprendizado, mas também cria um vínculo emocional positivo com a disciplina, estimulando o desejo de aprender e a percepção de progresso pessoal, aspectos, frequentemente ausentes durante o ensino fundamental, segundo os próprios alunos.

Nessa perspectiva, o depoimento de 21A19 apresenta indicadores claros de atitudes positivas no que se refere ao processo de aprendizagem da língua inglesa, evidenciando um

envolvimento genuíno com a disciplina. O depoimento demonstra valorização pela metodologia empregada pelo professor, destacando elementos como dinamismo, variedade de estratégias didáticas, paciência e apoio pedagógico, todos esses fatores apontam para um ambiente de aprendizagem que favorece o engajamento e fortalece o vínculo entre o aprendiz e o objeto de conhecimento (Dörnyei, 2001; Warschauer, 2000; Brasil, 2018).

Assim, é possível também identificar dois tipos de orientações que refletem atitudes positivas diante do processo de aprendizagem da língua inglesa:

- a) **Orientação Instrumental:** está relacionada ao desejo do aluno de trabalhar nos Estados Unidos, o que evidencia uma perspectiva prática e funcional da aprendizagem da língua. A motivação instrumental envolve a utilização do inglês como ferramenta para alcançar metas objetivas, especialmente no campo acadêmico ou profissional.
- b) **Orientação Integrativa:** percebe-se no desejo de morar nos Estados Unidos, o que demonstra uma motivação voltada à integração cultural e social a uma comunidade linguística diferente da sua. A motivação integrativa reflete um interesse mais profundo pela língua e pela cultura do país de destino, indicando uma abertura para a convivência com falantes nativos e para o pertencimento a esse novo contexto sociocultural.

3.2.1.2.2. Motivação baseada na orientação Instrumental

A motivação com base na orientação instrumental manifesta-se quando o indivíduo deseja aprender uma língua estrangeira por razões acadêmicas, profissionais ou voltadas à realização de viagens. Trata-se de uma perspectiva em que os benefícios práticos e utilitários da aprendizagem da língua ganham centralidade (Gardner, 1985). Com base nessa definição, foi possível identificar, de maneira clara, a presença dessa orientação entre os pesquisados.

Constatou-se, portanto, que no depoimento de 11A12 (cf. Quadro 43), a motivação de natureza extrínseca uma vez que os estudantes apontaram fatores externos como principais impulsionadores do seu engajamento acadêmico com a língua inglesa, a necessidade de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A seguir, a resposta:

Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF? Por quê?

11A12: O acesso à cultura me motiva muito. Eu gosto muito de aprender coisas

sobre outros países, tipo como é a vida lá, o que eles assistem, as músicas que escutam e como falam. Estudando inglês, eu consigo entender melhor os filmes e as séries sem precisar de legenda, e isso é muito legal. Me sinto mais conectado com o mundo. Por isso, quero escolher inglês na prova do Enem e não espanhol, porque é a matéria que mais faz sentido pra mim e que eu mais gosto de estudar.

De modo semelhante, os depoimentos de 11A1, e 11A5 (cf. Quadro 43) e de 21A18 e 21A21 (cf. Quadro 44) também revelam traços de orientação instrumental ao mencionarem que seus interesses pela aprendizagem da língua estão relacionados à com a possibilidade de realizar viagens ou participar de programas de intercâmbio.

A seguir, os depoimentos:

11A1: Quero aprender inglês para passar nas provas e ter um bom boletim.

11A4: Saber inglês pode ajudar a conseguir um emprego melhor no futuro.

21A6: Preciso do inglês para fazer um curso técnico e entender materiais de estudo.

No caso do depoimento a seguir, a motivação para aprender inglês está diretamente relacionada à perspectiva de trabalho futuro, o que evidencia uma relação funcional com a língua, na medida em que esta é percebida como uma ferramenta para alcançar metas profissionais. O depoimento de 21A20 (cf. Quadro 44) ilustra, então, a motivação baseada na orientação instrumental.

21A20: Sim e em saber que estarei preparada para o mercado de trabalho para conseguir uma vaga como comissária de bordo.

3.2.1.2.3. Motivação baseada na orientação integrativa

A orientação integrativa ocorre quando o aprendiz deseja aprender uma língua estrangeira para se integrar culturalmente a outra comunidade linguística. Essa motivação está baseada no interesse genuíno pelas pessoas e culturas da língua-alvo, e não apenas em benefícios práticos. No estudo, as respostas de 11A4, 11A11, 11A15 (cf. Quadro 43) e 21A17 (cf. Quadro 44) revelaram esse tipo de motivação, evidenciando atitudes positivas e um envolvimento afetivo com o inglês como meio de conexão com outras culturas. A seguir as respostas:

Você se sente motivado a aprender inglês no IF? Por que?

11A4: [...] Os Estados Unidos é o meu sonho. Falo inglês com muito orgulho nas aulas porque sei que, dominando a língua, vou conseguir me integrar melhor à sociedade americana...

11A11: Eu sempre sonhei em viver nos Estados Unidos. Acho incrível como as pessoas lá têm um jeito diferente de ver a vida. Quero muito aprender inglês de verdade pra conseguir me sentir parte da comunidade deles e construir minha vida lá. Às vezes fico pensando que minha vida aqui no Brasil não combina comigo, e aprender inglês é como se fosse minha chave para começar tudo de novo em outro lugar.

11A15: Meu maior objetivo é morar nos Estados Unidos e ser aceito como alguém de lá. Estudar inglês pra mim não é só obrigação da escola, é uma forma de me preparar para esquecer um pouco do Brasil e criar uma nova história em outro país. Cada vez que consigo entender uma música ou uma conversa em inglês, sinto que estou me aproximando mais da vida que eu quero ter no futuro.

21A17: Eu gosto muito de inglês porque quero fazer parte de outra sociedade, cidade ou país. Eu tenho muita vontade de morar em um país que fale inglês e viver lá pra sempre. Acho legal a cultura, o jeito das pessoas, tudo. Aprender a língua me faz sentir mais perto desse sonho. Por isso, me esforço nas aulas e fico animado quando entendo alguma coisa nova. Parece que estou um passo mais perto de fazer isso virar realidade.

O discurso do participante 11A15 ganha destaque por expressar uma forte motivação baseada na orientação integrativa, uma vez que o depoimento revela o desejo de integrar-se a outra comunidade linguística e cultural. No entanto, embora demonstre empenho e entusiasmo em aprender inglês para realizar esse projeto de vida, o relato também evidencia uma **atitude de supervalorização** em relação à cultura e à língua do outro (cf. subseção 2.1.4). O participante expressa o desejo de “esquecer o Brasil” e “ser aceito como alguém de lá”, o que indica uma atitude alienada com base na idealização da sociedade estadunidense em detrimento de sua identidade cultural de origem (Ur, 2000).

3.2.1.2.4. Motivação baseada nas duas orientações – Instrumental/Integrativa

A motivação baseada nas orientações instrumental Rodrigues (2022) e integrativa (Finardi; Porcino, 2014) ocorre quando o aluno aprende inglês tanto por objetivos práticos, como trabalho e estudos, quanto por interesse cultural, como o desejo de conhecer outros países e se comunicar com diferentes comunidades linguísticas. Os depoimentos de 11A14 (cf. Quadro 43) e 21A22 (cf. Quadro 44) mostram essa dupla motivação, que atua de forma complementar e fortalece atitudes positivas em relação ao aprendizado da língua inglesa (Ur, 2000). A seguir os relatos dos

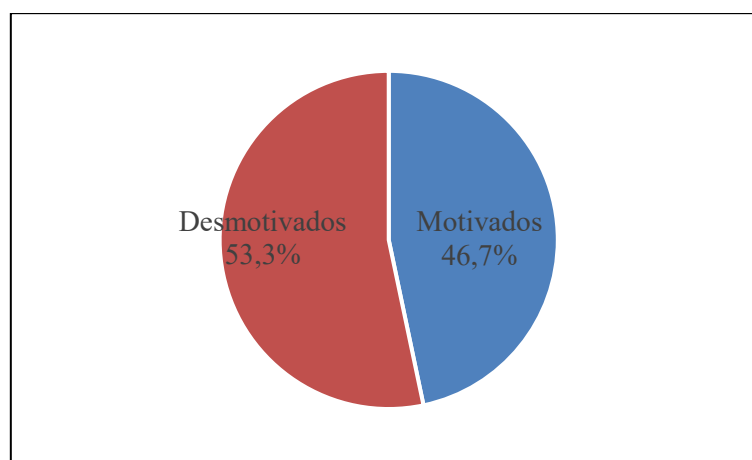
participantes da pesquisa:

11A14: Aprender inglês pra mim é **uma chance de ter uma vida melhor**. Quero **estudar no exterior, fazer intercâmbio, e quem sabe até trabalhar** com tecnologia em outro país. Mas o que me motiva mesmo também é poder viver em outro lugar, assistir filmes sem legenda, entender as músicas que eu gosto e me sentir parte de um mundo maior. Inglês abre portas e me aproxima de tudo isso.

21A22: Eu gosto muito das aulas de inglês porque o professor ensina de um jeito bem legal. Ele sempre traz atividades diferentes, como jogos, vídeos, músicas e até conversas em inglês com a turma. Isso deixa a aula mais divertida e dá vontade de participar. Ele também tem muita paciência pra explicar e sempre ajuda quando alguém tem dúvida, isso faz a gente se sentir mais confiante. **Eu tenho um sonho de morar e trabalhar nos Estados Unidos um dia**, e aprender inglês é o primeiro passo pra isso. Cada aula me deixa mais animado, porque vejo que estou aprendendo de verdade.

Com base na análise das respostas abertas, foi possível delinear um quadro geral de motivação e desmotivação desses aprendizes de língua inglesa no contexto do Instituto Federal do Amazonas (Ifam). Os dados apontam que 46,7% deles se sentem motivados, enquanto 53,3% revelaram se sentir desmotivados para aprender a língua inglesa no referido contexto de aprendizagem. O Gráfico 42 a seguir traz essas informações:

Gráfico 42: Percentual de alunos motivados e desmotivados



Fonte: Dados da pesquisa

Desse modo, o processo de aprendizagem de uma LE, como a língua inglesa, envolve não apenas a aquisição de estruturas linguísticas, mas também a mobilização de aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Diversos estudos na área da Linguística apontam que dificuldades e

desafios enfrentados pelos aprendizes não podem ser compreendidos de forma isolada, mas devem ser analisados em interação com o contexto educacional, com as trajetórias individuais dos alunos e com as práticas de ensino às quais estão expostos (Bortoni-Ricardo, 2008)

Com o propósito de compreender as dificuldades e os desafios enfrentados no aprendizado da língua inglesa, na próxima subseção, mostraremos os resultados de perguntas feitas diretamente aos pesquisados. A análise dos dados revelou que, as dificuldades linguísticas como gramática, pronúncia e vocabulário podem afetar a aprendizagem da LI e a falta de infraestrutura tecnológica como a *internet* representa um grande desafio bem como a distância casa *versus* escola representa uma dificuldade logística considerável. Com o intuito de compreender a presença de desafios e dificuldades no processo de aprendizagem da LI apresento a análise da pergunta aberta do questionário.

3.2.1.3. Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

No processo de aprendizagem de uma LE, as dificuldades linguísticas costumam ser as mais sinalizadas. Esses obstáculos se manifestam de diferentes formas, como a limitação de vocabulário, a dificuldade em compreender e aplicar regras gramaticais, a insegurança na pronúncia, além da baixa compreensão auditiva.

Essas dificuldades refletem lacunas na aquisição da língua-alvo, mas também a forma como o ensino tem sido conduzido, muitas vezes sem a devida atenção às necessidades, ao ritmo e às experiências prévias dos aprendizes. Além disso, o receio de errar ou de se expor oralmente em inglês contribui para que muitos estudantes se sintam desmotivados ou incapazes de avançar em sua aprendizagem.

Compreender as dificuldades linguísticas a partir da perspectiva dos próprios estudantes permite lançar luz sobre aspectos que ultrapassam os limites do conteúdo ensinado em sala de aula. Ao ouvir esses sujeitos, torna-se possível identificar padrões, experiências compartilhadas e sentimentos que auxiliam a explicar por que, mesmo com o acesso ao ensino formal, muitos ainda enfrentam dificuldades no aprendizado da LI. Os depoimentos, a seguir, ilustram as dificuldades linguísticas com foco na gramática.

3.2.1.3.1. Dificuldades por conta dos aspectos gramaticais

Vejamos o que disseram 11A1, 11A9, 11A22 e 11A23 (cf. Quadro 41):

Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

11A1: Por não entender as regras.

11A9: Tenho dificuldade em construir frases corretamente. A lógica da gramática é impossível para mim.

11A22: Acho complicado entender as regras gramaticais.

11A26: Não sei como estudar inglês sozinho. Não entendo nem a gramática.

A gramática normativa é, muitas vezes, apresentada de forma descontextualizada, técnica e desprovida de significado real para os aprendizes, o que pode gerar sentimentos de bloqueio cognitivo.

O estudo que gerou estes escritos, relatos, como os destacados, evidenciam o quanto a estrutura da língua, quando abordada de maneira prescritiva e desvinculada do uso comunicativo, pode representar um entrave significativo à aquisição da LI (Ellis, 2008). Tais percepções indicam não apenas lacunas no domínio de conceitos gramaticais, mas também revelam um distanciamento afetivo e uma sensação de incapacidade que merecem atenção pedagógica.

Este cenário exige uma reflexão crítica acerca das práticas de ensino de gramática, das metodologias adotadas em sala de aula e das formas pelas quais os estudantes são convidados a construir significados com base nas estruturas linguísticas. Assim, é fundamental compreender como essas dificuldades são sentidas e verbalizadas pelos aprendizes, de modo a propor caminhos mais sensíveis, significativos e eficazes para a mediação do conhecimento gramatical.

3.2.1.3.2. Dificuldades por conta da pronúncia

Aqui, vemos as respostas dos estudantes 11A4, 11A5, 11A8, 11A10, 11A16, 11A24 (cf. Quadro 41), 21A12 e 21A16 (cf. Quadro 42).

Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

11A4: Colocar a fala na prática pronunciando os sons.

11A5: A dificuldade em falar me trava.

11A8: A velocidade de como são faladas as frases é um grande problema para mim.

11A10: A pronúncia de como as palavras são faladas.

11A16: Não consigo articular a minha língua para falar que nem os nativos.

11A24: Tenho medo de errar a pronúncia e ser corrigido.

21A12: Pronúncia, em casa não tenho como pedir ajuda dos meus pais.

21A16: Acho que pelo fato de ser meio ‘lenta’ tenho dificuldades em aprender um novo idioma.

A dificuldade com a pronúncia da língua inglesa emerge como um dos entraves expressivos relatados pelos pesquisados. Ao abordar essa questão, é possível identificar que o problema vai além da simples reprodução de sons estrangeiros (cf. subseção 2.1.1): ele envolve fatores emocionais, cognitivos, fisiológicos e socioculturais (cf. subseção 2.1.6).

A falta de prática oral, o desconhecimento sobre os sons do inglês e a ausência de estratégias pedagógicas centradas no desenvolvimento da oralidade contribuem para a cristalização da pronúncia como um obstáculo quase intransponível. Dessa forma, é fundamental que o ensino de inglês, sobretudo em instituições públicas, promova ambientes acolhedores para o exercício da fala, com foco na escuta, na repetição significativa e no encorajamento à experimentação linguística, sem medo do erro (cf. subseção 2.3.3).

Compreender a natureza multifacetada dessa dificuldade é um passo essencial para promover um ensino mais inclusivo, sensível às realidades dos estudantes e comprometido com o desenvolvimento integral das competências comunicativas.

O que verbaliza a participante 21A16 (cf. Quadro 42) ~~me~~ chama atenção, por revelar um aspecto importante e, muitas vezes, silencioso do processo de aprendizagem: a autopercepção do aluno sobre sua capacidade cognitiva (Bortoni-Ricardo, 2008), ela não apenas relata uma dificuldade com o inglês, mas também expressa uma visão de si mesma que pode afetar profundamente sua motivação (Anjos; Scheyer, 2018).

3.2.1.3.3. Dificuldades por conta do vocabulário

Os depoimentos de 11A17 e 11A21 (cf. Quadro 41) ilustram as dificuldades linguísticas com foco no vocabulário.

Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

11A17: A dificuldade é a falta de inglês no cotidiano pois não tenho vocabulário.

11A21: Os vocabulários pois são muitos.

A construção de um repertório lexical em LE é um dos pilares do desenvolvimento comunicativo do aprendiz. Entretanto, a aquisição de vocabulário no contexto escolar brasileiro, especialmente em instituições públicas, tem se mostrado um desafio constante (Lima, 2018). As respostas de 11A17 e 11A21 refletem duas faces dessa dificuldade: a escassez de contato com a língua inglesa no cotidiano — “a dificuldade é a falta de inglês no cotidiano, pois não tenho vocabulário” (11A17) — e o sentimento de sobrecarga frente à quantidade de itens lexicais a serem aprendidos — “os vocabulários, pois são muitos” (11A21).

Essas percepções revelam, de um lado, o impacto da limitação de exposição à língua fora do ambiente escolar e, de outro, a angústia causada pela percepção de um vocabulário vasto, muitas vezes trabalhado de forma isolada (Ellis, 2008).

3.2.1.3.4. Dificuldades por conta da baixa compreensão auditiva

Vejamos, aqui, os depoimentos de 11A14, 11A15 e 11A20 (cf. Quadro 41), que ilustram as dificuldades linguísticas com foco na baixa compreensão auditiva.

Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

11A14: O sotaque nativo me atrapalha e como não ouvisse nada.

11A15: Não compreendo quase nada, fico parado sem aprender.

11A20: Não consigo identificar os significados das palavras quando escuto.

A compreensão auditiva constitui uma habilidade desafiadora no processo de aprendizagem de uma LE, especialmente quando o *input* oral não está presente de forma significativa na rotina dos aprendizes. No caso da língua inglesa, essa dificuldade se intensifica diante da variedade de sotaques, da velocidade da fala e da pouca familiaridade com os sons da língua em contextos reais de uso.

Os depoimentos dos participantes revelam não apenas uma lacuna na competência auditiva, mas também um sentimento de estagnação, frustração e exclusão da experiência comunicativa. A escuta, que deveria ser um canal de entrada para o aprendizado, acaba se tornando uma dificuldade linguística (cf. subseção 2.1.1).

Diante disso, é fundamental repensar o papel da compreensão auditiva no ensino de inglês, valorizando práticas que estimulem a familiarização progressiva com o idioma falado, a exposição a diferentes sotaques, e o desenvolvimento de habilidades de escuta como parte essencial da competência comunicativa.

3.2.1.3.5. Dificuldades por conta da falta ou limitação da infraestrutura tecnológica

Acesso limitado ou falta de internet está entre os desafios mais recorrentes apontados pelos participantes da pesquisa. A precariedade da infraestrutura tecnológica (especialmente a ausência ou limitação de acesso à *internet*) revela-se como um fator decisivo que compromete significativamente o processo de aprendizagem da LI (Warschauer, 2000; Selwyn, 2010; Breen, 200; Cummins, 2000). As análises a seguir têm como base as respostas dos estudantes à primeira pergunta do questionário: Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

Em contextos de vulnerabilidade social, o contato com ferramentas digitais é frequentemente limitado, o que impede o acesso a conteúdo multimodais em inglês, restringe a prática auditiva e oral e dificulta, por conseguinte, a realização de atividades escolares que dependem de recursos *online*. A *internet*, que poderia ser um canal de exposição à língua por meio de vídeos, músicas, plataformas interativas e ambientes de aprendizagem, torna-se uma ausência sentida, especialmente, entre aqueles que não dispõem de dispositivos adequados ou conexão estável em casa. Os depoimentos de **11A12**, **11A23**, **11A25** e **11A27** (cf. Quadro 41) ilustram como a falta de infraestrutura tecnológica como a *internet* representa um grande desafio na aprendizagem da LI.

Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

11A 12: É um desafio a questão da *internet*. A internet aqui é muito fraca ou às vezes nem funciona. Acabo perdendo a chance de aprender.

11A23: Na minha casa não tem internet, e só consigo usar quando vou pra casa de um parente. Isso é um grande desafio e atrapalha muito.

11A25: Queria poder estudar inglês pelo celular, ver vídeos, praticar a pronúncia, mas não tenho *Wi-Fi* e meus dados móveis não aguentam.

11A27: Não tenho acesso à internet em casa, então fico sem poder assistir vídeos em inglês ou praticar a escuta. Isso é um grande desafio para mim pois me sinto atrasado em relação aos outros colegas.

3.2.1.3.6. Dificuldades por conta dos fatores logísticos

O aprendizado da língua inglesa da maioria dos estudantes do curso Iagro do Ifam é impactado por uma série de fatores contextuais, entre os quais se destaca o desafio logístico representado pela longa distância entre a residência dos alunos e a escola (Breen, 2001; Cummins, 2000). Muitos deles precisam acordar entre 3h30 e 5h da manhã para estarem prontos e presentes nas aulas que começam às 7h, enfrentando percursos cansativos e, por vezes, com condições de transporte limitadas.

Esse esforço diário compromete diretamente a qualidade do aprendizado. O cansaço físico acumulado reduz a concentração, interfere na participação ativa em sala e limita a absorção de conteúdo, especialmente em disciplinas como inglês, que exigem atenção contínua, exposição frequente ao idioma e prática constante das habilidades linguísticas. Além disso, o tempo gasto com deslocamento suprime momentos preciosos que poderiam ser dedicados ao estudo individual, ao descanso ou ao uso de ferramentas digitais, muitas vezes já escassas em contextos mais afastados. As análises a seguir têm como base as respostas dos estudantes à primeira pergunta do questionário: Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

Assim, o fator geográfico, muitas vezes invisibilizado nos debates educacionais, revela-se como um desafio que reforça as desigualdades e dificulta o pleno desenvolvimento acadêmico e linguístico dos estudantes (Breen, 2001; Cummins, 2000). Os depoimentos de 11A2, 11A13, e 11A19 (cf. Quadro 41) ilustram essa situação.

Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

11A2: O trajeto da minha casa até a escola é bem longo, e isso me deixa muito cansada. Quando chego, já estou esgotada. Inglês não tem tantas aulas na semana, então eu acabo deixando para lá.

11A13: Morar longe é um desafio, sim, mas eu acredito que tudo depende da força de vontade. Eu só quero vencer na vida, e sei que, com esforço, vou conseguir.

11A19: O problema não é só morar longe, é tudo junto: o sono, o tempo que se perde no caminho, a falta de *internet*. Nas aulas de inglês eu sinto que poderia me sair melhor, mas como são poucas na semana, acabo me acomodando. A gente se vira como pode.

Finalizamos aqui a análise dos dados do questionário e, a seguir, trataremos dos dados da entrevista.

3.3.A Entrevista Livre-Narrativa

Conforme estabelecido no delineamento metodológico da nossa pesquisa, realizamos entrevistas de natureza livre-narrativa com os participantes, com o objetivo de obter dados discursivos de forma mais espontânea e autêntica. Ao todo, foram entrevistados dezessete (17) discentes do curso técnico em Agropecuária (Iagro), vinculado ao Instituto Federal do Amazonas (Ifam), sendo três (03) da turma Iagro 11 — identificados pelos códigos 11A1, 11A2 e 11A3 — e quatorze (14) da turma Iagro 21 — identificados pelos códigos 21A1 a 21A14. Essas entrevistas estão devidamente registradas em arquivos de áudio. O volume de dados gerados tem, em média, 3 horas de gravações. Em seguida, procedemos a transcrição integral do material, de maneira minuciosa. Essa etapa foi orientada pela busca criteriosa de indícios que subsidiassem a análise das atitudes, da motivação e das orientações dos participantes em relação à aprendizagem da língua inglesa.

Na sequência, realizamos a análise dos dados, ancorada nas bases teóricas discutidas ao longo da nossa pesquisa. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2025, tendo como objetivo examinar o posicionamento dos informantes em relação à língua inglesa (LI) e ao processo de aprendizagem desse idioma. Além disso, buscou-se identificar a presença de motivação ou desmotivação, bem como compreender as orientações manifestadas pelos participantes e as consequentes atitudes, sejam elas positivas, negativas ou de supervalorização, em relação à LI e às culturas hegemônicas. Apresentamos, adiante, a análise dos dados produzidos durante os encontros, considerando os elementos centrais discutidos ao longo desta investigação, os quais estão textualizados em subtítulos.

3.3.1. Dificuldades e desafios para se aprender inglês

Com o propósito de compreender as dificuldades e os desafios enfrentados no aprendizado da língua inglesa, foram feitas perguntas diretas sobre dificuldades linguísticas e desafios e dificuldades logísticas podem afetar a aprendizagem da LI. A análise dos dados revelou que, as dificuldades linguísticas como gramática, pronúncia e vocabulário (Ellis, 2008; cf. subseção 2.1.1); podem afetar a aprendizagem da LI e a falta de infraestrutura tecnológica como a *internet* (Selwyn, 2010) representa um grande desafio. Embora a distância não tenha sido apontada como uma

dificuldade significativa pela maioria, os entrevistados reconhecem o esforço pessoal necessário para enfrentar o deslocamento diário até a escola. No entanto, morar longe sem acesso à *internet* foi destacado em alguns discursos como um fator que limita o conhecimento da língua inglesa, uma vez que dificulta o contato com conteúdo e ferramentas digitais que poderiam complementar os estudos, mas que não impede a aprendizagem. A seguir, estão os depoimentos dos participantes 11A3, 21A2, 21A4 e 21A7:

11. Você mora na cidade ou no campo? Onde você mora? Quais dificuldades que você enfrenta ao estudar a língua inglesa no Instituto?

11A3: Eu moro aqui mesmo, na cidade de Presidente Figueiredo... dá uns 15 minutos andando até a escola. Mas eu fico pensando no pessoal que vem da estrada... eles chegam bem mais cansados que eu. Tipo assim, todo mundo fica cansado, né? Pois o Ifam é puxado e a gente mora aqui no Instituto e visita a nossa família só de vez em quando! Mas eles acordam muito cedo, pegam ônibus, pegam estrada... aí é puxado. Eu acho que é mais difícil pra eles do que pra mim. Lá em casa tem internet, mas é bem fraquinha pois usamos a net do vizinho... só dá pra usar o *WhatsApp* mesmo. Pra fazer pesquisa ou assistir vídeo, não dá não oh .

21A2: Eu moro na BR, no km 165, sentido Boa Vista. Apesar da distância, não considero isso uma dificuldade, porque tenho um objetivo e quero vencer, então nada me impede de seguir em frente. Eu não tenho internet éhhhhh.... pausa em casa, eu procuro aproveitar meu tempo no campus: aproveito para fazer minhas pesquisas, faço as minhas tarefas ...tudo ...tudo que eu posso e adiantar o máximo possível das atividades. Dessa forma, a falta de internet não se torna um fator limitante para mim.

21A4: Eu morava na Comunidade de São José do Uatumã, que é bem distante da escola. Mas hoje em dia a maioria dos lugares já tem acesso à *internet* e outras tecnologias, então acho que não tem mais desculpa pra não aprender inglês — tudo depende da vontade da pessoa. Depois fui morar na Vila de Balbina e agora estou na sede do município, mas, sinceramente professora, eu prefiro os lugares mais afastados, porque são mais conectados com a natureza, e eu gosto disso.

21A7: Eu moro na comunidade Boa Esperança, no km 120 da BR 174 e não tenho acesso à *internet*. Na minha opinião, não interessa se a pessoa mora longe éhhh como eu moro, o importante é a minha dedicação e a superação de inúmeras dificuldades e desafios.

O depoimento de 11A3 evidencia uma percepção solidária e crítica em relação às desigualdades enfrentadas pelos colegas que residem em comunidades distantes. Ao afirmar que “todo mundo fica cansado, né?”, o estudante reconhece a exigência do ensino em tempo integral no Ifam, mas distingue o próprio esforço daquele exigido dos que “acordam muito cedo, pegam ônibus, pegam estrada”. Esse reconhecimento aponta para uma consciência das disparidades logísticas e das condições físicas que influenciam o desempenho escolar dos colegas,

especialmente os da zona rural (cf. subseção 2.1.5).

Além disso, o participante menciona morar próximo da escola (15 minutos a pé), o que, teoricamente, lhe confere uma condição mais favorável em termos de deslocamento. No entanto, ele também compartilha limitações tecnológicas ao afirmar que possui internet em casa, mas com sinal fraco, "só dá pra usar o *WhatsApp* mesmo", o que impossibilita o acesso pleno a ferramentas de pesquisa e conteúdos digitais. Essa observação revela uma importante nuance: estar na zona urbana não garante, por si só, inclusão digital efetiva (Warschauer, 2000).

A escolha lexical como “aí é puxado” e “não dá não” e a estrutura informal revelam o modo como o aluno constrói significados a partir da própria experiência, revelando formas de resistência, percepção do coletivo e limites estruturais da aprendizagem da língua inglesa, especialmente no que tange ao acesso a recursos digitais.

A análise das falas de 21A2, 21A4 e 21A7 revela que, embora vivam em localidades distantes da escola — como comunidades rurais e vilas ao longo da BR 174 — e enfrentem limitações de acesso à internet, esses alunos não percebem tais condições como barreiras intransponíveis. Pelo contrário, atribuem seu progresso ao foco, à disciplina e à vontade pessoal de aprender. Para eles, a distância física é relativizada por estratégias de aproveitamento do tempo no campus, pela valorização de ambientes mais conectados à natureza e pela convicção de que a dedicação e a superação diária de desafios são determinantes para o aprendizado. Essa postura evidencia uma ressignificação das condições geográficas e materiais, sustentada por motivações intrínsecas e agência individual.

Há, portanto, uma construção identitária de 21A2, marcada por uma postura resiliente e estratégica. A participante reconhece a ausência de *internet* como um obstáculo potencial, mas destaca sua própria capacidade de organização e otimização do tempo no campus como solução. O uso da estrutura “nada me impede de seguir em frente” reforça uma narrativa de resistência e auto eficácia, típica de sujeitos que não se veem como vítimas das condições socioespaciais, mas como agentes ativos na superação delas.

Já 21A4 apresenta uma visão mais crítica e madura, apesar da idade, ao relativizar o impacto da distância por meio da atualização tecnológica dos territórios. A afirmação “acho que não tem mais desculpa pra não aprender inglês” revela uma compreensão das transformações sociotécnicas nas zonas rurais e uma crença na autonomia do sujeito frente às novas possibilidades (Deci; Ryan, 1985). Além disso, o comentário final sobre a preferência por lugares “conectados com a natureza”

introduz uma dimensão afetiva e ecológica, que mostra a construção de sentidos que vão além da lógica instrumental do acesso.

A análise das falas de 21A2, 21A4 e 21A7 revela que, embora vivam em localidades distantes da escola — como comunidades rurais e vilas ao longo da BR 174 — e enfrentem limitações de acesso à internet, esses alunos não percebem tais condições como barreiras intransponíveis. Pelo contrário, atribuem seu progresso ao foco, à disciplina e à vontade pessoal de aprender. Para eles, a distância física é relativizada por estratégias de aproveitamento do tempo no campus, pela valorização de ambientes mais conectados à natureza e pela convicção de que a dedicação e a superação diária de desafios são determinantes para o aprendizado. Essa postura evidencia uma resignificação das condições geográficas e materiais, sustentada por motivações intrínsecas e agência individual.

De modo geral, os três depoimentos ilustram formas de resistência simbólica e material frente às adversidades do contexto amazônico. Em termos linguísticos, há uma recorrência de estruturas afirmativas e valorativas que ressaltam a agência dos sujeitos, mesmo diante da escassez de recursos. Essa resiliência discursiva, no entanto, precisa ser lida criticamente, pois revela não apenas a força dos indivíduos, mas também a ausência de políticas públicas mais eficazes para garantir equidade de acesso e permanência.

O Quadro 48, a seguir, sistematiza a triangulação dos dados já discutidos, a fim de proporcionar uma compreensão mais clara dos distintos momentos de geração e análise dos dados.

Quadro 48: 1º movimento de triangulação dos dados

Dificuldades e desafios	Dados qualitativos (entrevista)	Dados quantitativos (questionário)	Anotações de campo
Logística – morar longe da escola	Entrevistados que moram longe e sentem impactos de privação de sono, redução do tempo de estudo em casa e baixo rendimento escolar: 11A1, 11A2, 21A2, 21A4, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14.	Alunos que moram longe da escola: 11A1, 11A2, 11A8, 11A10, 11A13, 11A14, 11A16, 11A18, 11A19, 11A21, 11A22, 11A23, 11A24, 11A25, 11A26, 11A27, 21A2, 21A4, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14, 21A15, 21A17, 21A19, 21A20. Alunos que moram perto da escola: 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A9, 11A11, 11A12, 11A15, 11A17, 11A20, 21A1, 21A3, 21A6, 21A16, 21A18, 21A21, 21A22, 21A23, 21A24, 21A25, 21A26, 21A27, 21A28.	A análise das respostas dos estudantes que moram longe da escola evidencia, de forma concreta, que fatores como a privação de sono, a redução do tempo de estudo em casa e o baixo rendimento escolar estão diretamente ligados à rotina exaustiva de deslocamento. Esses elementos comprometem não apenas a qualidade da aprendizagem em geral, mas, especialmente, o aprendizado da Língua Inglesa, que exige contato frequente, concentração e prática constante.
Acesso à internet	Afirmam que a falta de internet limita o conhecimento da língua inglesa: 11A1, 11A2, 21A2, 21A4, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A13, 21A14.	Afirmam que a falta de internet pode limitar o conhecimento da LI: 11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A10, 11A14, 11A16, 11A18, 11A21, 11A22, 11A24, 21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A15, 21A17, 21A20, 21A22.	Constatou-se que o acesso à internet é um direito educacional que precisa ser garantido de forma equitativa. Sua ausência amplia desigualdades , pois compromete a democratização do aprendizado de línguas. Ao mesmo tempo, políticas públicas e escolares devem trabalhar tanto na ampliação do acesso quanto na formação de professores para uso crítico, criativo e pedagógico das tecnologias digitais. Finalmente, é preciso ouvir os próprios alunos , como no caso desta pesquisa, para compreender como percebem, enfrentam e (re)significam suas experiências com a internet na aprendizagem do inglês.
Aspectos Linguísticos	Entrevistados com dificuldades linguísticas em inglês 11 A1, 11A3, 21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14.	Respondentes com dificuldades linguísticas na LI: 11A1, 11A3, 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A12, 11A14, 11A15, 11A17, 11A18, 11A21, 11A23, 21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A6, 21A7, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A19, 21A24.	Constatou-se que grande parte deles ainda enfrenta dificuldades em aspectos essenciais da língua inglesa, como gramática, vocabulário, estrutura frasal e, sobretudo, pronúncia — o que frequentemente gera insegurança durante o processo de aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.2. Percepções discentes frente à LI

No início da pesquisa, buscamos conhecer as percepções dos participantes em relação à língua inglesa, a fim de identificar, de forma específica, suas posições em relação a esse idioma de circulação global. A análise dos dados mostrou uma prevalência de atitudes positivas em relação ao idioma. Os entrevistados demonstraram admiração pela língua e destacaram a sua relevância no mundo atual, sobretudo, como possibilidade de ampliar as oportunidades, favorecer o crescimento profissional e propiciar experiências internacionais, tais como viagens. A seguir, estão três depoimentos que ilustram claramente esse posicionamento:

1. O que vocês acham da LI?

21A3: Eu acho que a língua inglesa é um idioma que hoje em dia precisa ser éhhh não é obrigatório mais precisa ser essencial principalmente para quem gosta, para quem quer um emprego melhor éhhh para quem sonha em viajar, morar no exterior não é uma língua que possa ser negligenciada pois o inglês faz parte da nossa vida.

21A9: Eu acho que é bom! Eu, por exemplo, quero viajar para outros países e tal e quero ter oportunidades de trabalho, não quero ficar dependendo do Google tradutor ou de guias turísticos, quero ser independente para poder viajar e outras coisas.

21A11: Eu gosto! Ehhh quando a gente for viajar ou for fazer alguma coisa tipo assim ou fazer algum curso no exterior, podemos ter novas oportunidades tanto de viagem quanto de emprego.

A análise dos três depoimentos apresentados revela atitudes positivas em relação à língua inglesa, fortemente associadas à orientação instrumental, segundo a tipologia proposta por Gardner (1972). Essa orientação se manifesta quando o indivíduo enxerga a aprendizagem de uma língua estrangeira como meio para alcançar objetivos práticos e tangíveis, como inserção no mercado de trabalho, mobilidade internacional, acesso a estudos no exterior, entre outros.

Outros participantes também demonstraram posicionamentos favoráveis em relação à língua inglesa, por considerarem-na um idioma de fácil aprendizagem, seja pela pronúncia, pela estrutura ou pela beleza da língua (11A1, 21A1 e 21A2), além de valorizarem o inglês pela forma e como meio de acesso a outras culturas e ao mundo globalizado: 21A2 (Crystal, 2003). Os depoimentos a seguir demonstram atitudes positivas em relação à língua inglesa:

11A1: Ah, eu gosto muito de inglês! Tipo, eu acho a língua bem legal mesmo, sabe? Porque éhhhh... não tem tanta regra complicada igual no português. Tem

menos verbos, menos coisa pra decorar... é mais direto. E a pronúncia, nossa, eu acho divertida demais! A sonoridade é bonita, dá gosto de falar. Quando eu escuto alguém falando inglês, parece música pra mim!

21A1: Muito legal! A linguagem e a simplicidade das coisas, tipo que éhhhh, pois tem poucas regras e verbos. Pronunciar inglês é bem divertido, a sonoridade da língua me encanta.

21A2: É ótimo! Acho uma língua muito fácil de se aprender, não é uma língua difícil como o português, que tem muitas regras. Ahh sei que com o inglês posso conhecer o mundo!

Na primeira fase dessa entrevista não foi registrado nenhum posicionamento desfavorável à LI.

3.3.3. Sobre as atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras

No que se refere às atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras, observou-se, por meio deste instrumento de geração de dados, a presença de manifestações que evidenciam tal postura entre alguns participantes. Essa constatação sugere que, em determinado grau, ainda há, entre certos aprendizes desse nível de formação, uma carência de maturidade crítica suficiente para reconhecer as implicações socioculturais e ideológicas subjacentes a esse tipo de atitude. Tal constatação reforça a necessidade de um trabalho pedagógico que fomente uma consciência linguística e cultural mais crítica, voltada à valorização da diversidade e à problematização de discursos hegemônicos no campo do ensino de línguas.

Dois questionamentos foram elaborados com o intuito de se verificar indícios de atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeiras. Em relação ao primeiro questionamento, perguntamos aos alunos se eles achavam o inglês superior à língua portuguesa, onde ela é falada como língua oficial. O segundo questionamento se pautou em saber se esses países que tem o inglês como língua oficial poderiam ser considerados superiores.

Notamos que foi possível identificar uma valorização explícita da cultura nacional unanimemente, o que revela sensibilidade frente ao que é brasileiro. No entanto, na resposta ao segundo questionamento, emergiu uma tendência à exaltação do que é estrangeiro, o que pode indicar uma ambivalência perceptiva. Compartilhamos depoimentos que revelam diferentes graus de consciência crítica por parte dos participantes, tanto em relação à cultura estrangeira quanto à nacional, refletindo posturas que ora reconhecem a diversidade cultural, ora reproduzem

hierarquizações simbólicas entre culturas. A seguir, apresento três dessas respostas, que refletem uma postura crítico reflexiva:

8. Vocês acham a língua inglesa mais bonita que a língua portuguesa?

21A9: Não. A língua portuguesa tem muito mais expressões. Nos poemas, as rimas ficam melodiosas.

21A11: Não. Éhhh professora Eu acho que a língua portuguesa é muito diversa, tem muitas formas de falar, dependendo do lugar, da cultura. Já o inglês parece mais direto, mais simples em algumas coisas. Mas isso não quer dizer que ele seja melhor. Acho que a gente precisa valorizar mais a nossa própria língua, porque ela também é rica e cheia de significados. Aprender inglês é importante, mas não dá pra achar que é mais importante só porque é de fora.

21A 14: Não é questão de separar, pois as duas línguas são belas e cada uma com a sua beleza. Certas palavras em português têm mais significados e sinônimos do que em inglês, então penso que a língua portuguesa é muito formosa.

A resposta de 21A11 revela uma compreensão aguçada sobre a diversidade linguística do português, ressaltando sua variação regional e riqueza cultural. A comparação com o inglês é feita com cautela, evitando juízo de superioridade e evidenciando uma perspectiva não hierarquizante entre línguas. Há, aqui, uma clara demonstração de consciência crítica, no sentido proposto por Rajagopalan (2005), que defende a necessidade de posicionar o ensino de línguas estrangeiras em um projeto pedagógico que respeite e valorize os saberes e práticas linguísticas locais.

Outrossim, a resposta de 21A14 reforça a ideia de que ambas as línguas possuem “beleza”, mas destaca a riqueza semântica e lexical do português, especialmente, ao mencionar a variedade de significados e sinônimos. Essa observação traduz uma valorização da complexidade linguística da língua materna, que pode ser subestimada frente ao prestígio internacional do inglês.

Já o participante 21A9 expressa uma admiração estética pelo português, especialmente, no campo da literatura e da poesia, evidenciando sensibilidade às expressões artísticas na língua materna. A valorização das “rimas melodiosas” e das “expressões” revela um envolvimento afetivo e simbólico com o idioma (Bortoni-Ricardo, 2008), elemento fundamental na construção da identidade linguística do falante.

Nessa perspectiva, a fim de se identificar possíveis manifestações de supervalorização da língua e da cultura estrangeiras, propusemos aos participantes uma pergunta sobre suas preferências em relação a músicas e filmes nacionais e internacionais. As respostas evidenciaram traços de exaltação ao produto cultural estrangeiro, revelando atitudes de supervalorização em relação à língua inglesa, suas letras, sonoridade e ao sotaque nativo. A seguir, destaco os

depoimentos dos participantes 21A2, 21A10 e 21A12, que evidencia isso:

9. Vocês acham que às músicas e os filmes internacionais são melhores que os nacionais?

21A2: Acho que sim. Hoje em dia, dependendo do estilo, tem muita música brasileira com palavrão, e eu não curto muito isso. Éhhh Já as músicas de fora, principalmente em inglês, parecem ter letras mais legais e uma melodia melhor. Isso, eu gosto mais delas, acho mais agradáveis de ouvir devido o sotaque ...éhhh a pronuncia.

21A10: As músicas internacionais são bem melhores pois a pronuncia éhhh como eles falam, a letra excelente e os filmes parecem ter mais qualidade.

21A12: Eu prefiro as músicas e os filmes de fora, porque pra mim eles são melhores, é mais bem feito. Éhhh O chato é que eu canto as músicas, mas não entendo direito o que eles estão dizendo.

Com base nas respostas destacadas, é possível realizar uma análise crítica, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, identificando atitudes de supervalorização da língua inglesa e, em certa medida, de subestimação ou distanciamento em relação à língua portuguesa e à cultura local (cf. subseção 2.1.4).

Por outro lado, alguns participantes demonstraram sinais de uma consciência crítica em construção, preservando sua identidade como falantes da língua portuguesa e valorizando elementos da cultura nacional (cf. subseção 2.1.4). Essa postura pode ser observada nas respostas dos participantes 21A6 e 21A8, apresentadas a seguir:

9. Vocês acham que às músicas e os filmes internacionais são melhores que os nacionais?

21A6: Então... antes eu só escutava música em inglês, sabe professora? Porque era o que todo mundo ouvia... e aí eu me sentia meio incluído, tipo... fazia parte do grupo, né? Tava ali ...éhhh..ouvindo o que os meus amigos também gostavam. Mas... com as aulas de inglês e os conselhos do meu professor — que sempre diz que nosso sotaque é bonito, que cada língua tem seu valor, éhhh que inglês é uma língua de importância global— comecei a pensar diferente. Comecei a ver que dá pra gostar das duas coisas... tanto do inglês quanto do português.

21A8: Ah, então... eu gosto de música brasileira boa, sim. Principalmente as antigas, que meus pais ouvem em casa, sabe? Umas músicas que têm letra de verdade, que fazem pensar. Hoje em dia... sei lá... tem muita música que só fala besteira, tem uma que é mais ou menos assim, oh... ‘Quem vai querer a minha periquita, a minha periquita!’ éhhh só repetição de letra e vocabulário horrível, tem outra, ohhh ‘hoje é difícil encontrar uma menina que não trabalha no *job*’. Aí eu acabo não curtindo. Não é que seja ruim porque é brasileira... é que tem coisa que a gente ouve e fica “poxa, cadê a mensagem?”.

Sobre os filmes... eu curto os de fora, mas também tem filme brasileiro bom. Tipo aquele que ganhou o Oscar agora, éhhhh, com aquela senhora atriz éhhh Fernanda Montenegro¹⁴. Achei massa o Brasil ter ganhado, e com uma atriz tão boa assim. Então... acho que não é por ser de fora que é melhor. O Brasil também faz coisa boa, só que a gente precisa valorizar mais.

Nesse cenário, evidencia-se uma mudança significativa na postura de 21A6 no que se refere às suas preferências musicais, antes marcadas por uma evidente supervalorização das produções internacionais. Tal mudança parece estar intrinsecamente relacionada às discussões críticas promovidas em sala de aula pelo professor, especialmente aquelas voltadas à compreensão do inglês enquanto língua franca.

3.3.4. A motivação dos alunos para aprender inglês no Ifam

Com o propósito de compreender os elementos que incidem sobre a motivação dos aprendizes no contexto do Ensino Médio Técnico Integrado, foram realizadas perguntas diretas acerca dos fatores que os impulsionam a aprender a língua inglesa nesse cenário específico. A análise dos dados indicou a presença de uma motivação significativa, a qual se revelou estreitamente vinculada às estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem (Anjos; Scheyerl, 2018). Esses achados evidenciam o papel decisivo das abordagens pedagógicas na promoção do envolvimento discente, favorecendo não apenas o engajamento nas atividades propostas, mas também o desenvolvimento contínuo e efetivo na aquisição da LI. A seguir, apresentam-se as respostas de 11A1, 21A9, 21A12 e 21A14, que ilustram de forma clara essa percepção:

3. O que vocês acham das aulas de LI no IFAM?

4.

11A1: Antes... eu achava inglês meio chato, sabe? Era só aquele negócio de decorar palavra e pronto. Mas aqui ... é diferente. O professor faz umas atividades legais, coloca música, umas gincanas... e a gente participa mesmo. Tipo assim... eu comecei a entender pra que serve o inglês. Não é só matéria pra passar... é algo que pode ajudar lá na frente. Agora eu fico mais animado pra aprender.

21A9: Ah, na minha escola antiga era tudo meio bagunçado, sabe? Nem tinha aula de inglês direito... era só copiar do quadro, traduzir umas coisas e assistir uns vídeos. A gente fazia isso, ganhava a nota... e pronto. Ninguém aprendia de verdade.

Agora é diferente. Com o professor daqui eu me sinto mais motivada. Ele explica,

¹⁴ O participante quis referir-se à Fernanda Torres, que concorreu, em 2025, ao oscar de melhor atriz pelo filme “Ainda Estou Aqui” (ganhador do oscar). A atriz é filha da, também atriz, Fernanda Montenegro.

faz a gente participar, usa outras formas de ensinar. Dá vontade de aprender, sabe? Antes era só um professor lá na frente falando... e éhhh ninguém prestava atenção. Hoje, parece que o inglês faz mais sentido pra mim.

21A12: Sim, motivado! O professor faz brincadeira, nos divide em equipes e sempre tem premiações para a equipe campeã éhhh que deixa o negócio mais competitivo e interessante e assim vamos aprendendo cada vez mais a língua inglesa.

21A14: Ah, eu gosto das aulas aqui. Tipo... tem vez que a gente faz jogo, tem desafio... e o professor sempre dá um jeito de deixar a aula mais leve. Éhhh... antes eu só copiava e nem sabia o que tava fazendo. Agora eu presto atenção. Eu me sinto parte da aula, sabe? Dá aquela vontade de aprender... e de mostrar que a gente consegue também.

Com base na análise das respostas ao questionamento “Você se sente motivado para aprender inglês aqui no Ifam?”, foi possível identificar indícios consistentes de motivação por parte dos participantes, ancorada tanto na orientação instrumental quanto na integrativa.

Apesar de terem revelado motivação para aprender inglês no contexto do Ifam, as respostas de 21A11 e de 21A13 tinham orientação instrumental Rodrigues (2022), quando externaram que a ação de aprender inglês estava relacionada com a possibilidade de emprego e viagens (Giroux, 2011; Selhorst, 2016). No entanto, a resposta de 21A13 chamou mais atenção por estar um nível mais elevado de motivação, manifestando de forma enfática o desejo de aprender inglês para ampliar suas chances no mercado de trabalho e alcançar independência financeira. A aluna utiliza expressões como “me sinto extremamente motivada” e associa diretamente o aprendizado da língua ao seu projeto de vida, o que evidencia um envolvimento mais intenso e consciente com os objetivos profissionais futuros (Deci; Ryan, 1985):

4. Vocês se sentem motivados para aprender inglês?

21A11: Sim, motivado! Pois o professor Jason se preocupa com a gente. Ele ensina com vontade, bem motivado e ficamos motivados, faz competição, treinamos conversação. A senhora viu aquela conversação do Tanaka que apresentamos? É muito positivo, pois conseguimos boas notas e ainda temos a possibilidade de viajar para fora.

21A13: Sim, me sinto extremamente motivada! Além daqui acho necessário pois eu quero viajar para ampliar as chances no mercado de trabalho e ganhar dinheiro.

3.1.5. A desmotivação para aprender inglês no Ifam

A análise dos dados transcritos revelou que os fatores de desmotivação para o aprendizado da língua inglesa, no contexto investigado, estão associados a quatro eixos principais: (a) a carga

horária reduzida destinada ao componente curricular de língua inglesa (Anjos, 2024); (b) a centralidade da preocupação em apenas ser aprovado ao final do ano letivo (Ur, 2000); (c) a percepção de uma pressão externa — ainda que velada — para aprender o idioma (Crystal, 2003; Anjos, 2024); e (d) as práticas metodológicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem (Warschauer, 2000). Constatou-se, ainda, a desmotivação por parte de alguns participantes da pesquisa, os quais demonstraram **desinteresse** e, consequentemente, **atitudes negativas** em relação à aprendizagem da língua inglesa (Dörnyei, 2001). A seguir, cada um desses aspectos será discutido com base nas respostas dos participantes.

3.1.5.1.Desmotivação com base na carga horária do componente LI

Constatou-se, a partir da análise dos dados, que a carga horária reduzida destinada ao componente curricular de língua inglesa — dois tempos de aula semanais no 1º ano com um total de 1 hora e quarenta minutos e apenas um tempo de aula semanal no 2º ano de 50 minutos — constitui um dos fatores geradores de desmotivação entre os discentes. Tal limitação foi especialmente destacada pelos estudantes do 2º ano do curso técnico em Agropecuária do Ifam, que percebem essa insuficiência de tempo como um entrave significativo ao processo de aprendizagem da língua. Essa percepção é exemplificada na resposta de 21A2, a seguir.

6. A maneira como o professor leciona motiva a aprendizagem?

21A2: Olha, eu gosto muito de estudar inglês, de verdade. Mas é complicado... porque o tempo de aula é muito curto. O professor tem que explicar tudo correndo, e a gente quase não consegue praticar direito. A maior parte das atividades tem que ser em grupo, porque aí dá pra aproveitar melhor o pouco tempo que tem. Nem dá pra fazer chamada, porque até isso toma tempo da aula. E agora com essa ideia de reduzir de dois tempos pra só um por semana... acho que é um prejuízo enorme pra gente. A gente precisa aprender inglês — é uma língua falada no mundo todo! Tirar mais tempo da aula deixa tudo ainda mais difícil.

3.1.5.2.Desmotivação pela preocupação em apenas ser aprovado na disciplina de LI

Os dados, também, evidenciaram que a desmotivação para o aprendizado da língua inglesa, em alguns casos, está relacionada à sobrecarga curricular vivenciada pelos estudantes. No contexto

investigado, os discentes estão inseridos em uma rotina de tempo integral, na qual convivem com uma extensa grade composta por componentes técnicos e disciplinas da formação básica. Essa configuração resulta em um elevado número de exigências escolares, o que leva parte dos participantes a expressar certo descontentamento com o fato de a língua inglesa ser percebida apenas como mais uma disciplina a ser vencida com vistas à aprovação, em detrimento de seu valor formativo mais amplo. A seguir, a resposta de 21A14, que representa o que dizemos:

4. Vocês se sentem motivados para aprender inglês?

21A14: Éhhh , eu acho que aprender inglês é muito importante, ainda mais hoje em dia, que tudo está em inglês, até nas coisas que a ge/nte usa no celular. Confesso que às vezes é difícil se manter motivado. A gente tem muita matéria no curso, muita mesmo. São várias disciplinas técnicas e também as da base, como português, matemática, química... E aí, o inglês acaba entrando como mais uma matéria que temos que estudar muito para passar.

3.1.5.3.Desmotivação vinculada à pressão institucional ou social para aprender inglês

Constatou-se que a desmotivação de alguns aprendizes estava relacionada à pressão percebida quanto à obrigatoriedade de aprender a língua inglesa. Parte dos participantes indicou não se sentir motivada no contexto acadêmico investigado, justamente por compreender o componente curricular como uma imposição. Além disso, alguns relataram frustração ao se compararem aos colegas que demonstram maior facilidade na aprendizagem, o que acentua o sentimento de desvantagem, especialmente, entre aqueles que reconhecem ter uma base fragilizada no idioma. A seguir, o que disse 21A7:

4. Vocês se sentem motivados para aprender inglês?

21A7: Não. Aqui sinto muita pressão, pois na minha antiga escola não tivemos inglês no 6º, no 7º, no 8º... só tivemos inglês na metade do 9º ano, e mesmo assim foi só um pouco de verbo '*to be*', só o básico. E aqui já é muito avançado. É muita cobrança, muita pressão. Eu me sinto desmotivada porque vejo meus colegas aprendendo, acompanhando a matéria, e eu fico pra trás, porque quase não tive inglês antes. Parece que todo mundo já sabe, menos eu.

Assim, a análise da resposta de 21A7 revela uma atitude predominantemente negativa em relação à aprendizagem da língua inglesa no contexto atual em que está inserida. Essa atitude

decorre não necessariamente de uma rejeição à língua em si, mas de um sentimento de insegurança e exclusão provocado por lacunas formativas acumuladas ao longo do ensino fundamental, em que o ensino da LI foi claramente insuficiente ou inexistente.

A participante expressa uma forte pressão psicológica frente à complexidade dos conteúdos abordados no Ifam, que, por serem mais avançados, pressupõem uma base prévia que ela não teve. Isso provoca uma percepção de desigualdade entre os pares, gerando desmotivação, já que ela se sente “atrasada” em comparação aos colegas que conseguem acompanhar o ritmo da turma.

Há a manifestação de um sentimento de frustração linguístico, o que é comum em contextos, onde a aprendizagem de uma LE é iniciada de forma abrupta, sem nivelamento ou estratégias de compensação didático-pedagógicas. Nesse sentido, a atitude negativa não é dirigida à língua inglesa em si, mas sim ao contexto de ensino e à percepção de inabilidade pessoal em função das experiências educacionais anteriores.

3.1.5.4.Desmotivação com base na metodologia de ensino/aprendizagem.

Por fim, identificamos que, para alguns participantes, a desmotivação estava diretamente vinculada à metodologia de ensino/aprendizagem experienciada anteriormente, o que reforça a premissa já discutida acerca do impacto das práticas metodológicas nas atitudes dos aprendizes e, por conseguinte, em seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, observou-se que as manifestações de desmotivação por parte dos participantes 21A10 e 21A13 referem-se, especificamente, às abordagens pedagógicas adotadas por seus professores no ensino fundamental. A seguir, apresento os depoimentos que evidenciam essa relação:

6. A maneira como o professor leciona motiva a aprendizagem?

21A10: Aqui em Figueiredo, o único lugar que tem professor formado em inglês é o Ifam. No ensino fundamental, a gente quase não teve aula de inglês de verdade. Quando tinha, era só cópia ou umas atividades soltas. Então, agora que cheguei aqui, as aulas já começam num nível mais avançado e difíceis, éhhh, professora, vocês não sabem que nós não tivemos uma base antes.

21A13: [...] Não! Antes na outra escola agente só copiava o professor não ensinava pois não sabia muito.

Diante dos dados analisados, observa-se que a motivação dos discentes do Ifam para aprender a língua inglesa é fortemente influenciada por fatores metodológicos, pelas orientações

(instrumental, integrativa ou ambas). Em contrapartida, a desmotivação revela-se ancorada em limitações estruturais, lacunas formativas, pressão institucional, abordagens pedagógicas descontextualizadas e pelas experiências prévias de ensino.

Apresento, a seguir, o Quadro 49 com a triangulação sobre a motivação e a desmotivação dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa no contexto pesquisado.

Quadro 49: 2º movimento de triangulação dos dados

Dados quantitativos motivação e desmotivação (questionário)	Depoimentos qualitativos da entrevista livre-narrativa	Anotações de campo
Motivação: 11A1, 11A3, 11A7, 11A10, 11A13, 11A16, 11A19, 11A21, 11A23, 21A1, 21A4, 21A8, 21 A9, 21A12, 21A13, 21A18	“Agora me sinto mais animado para aprender. Fico pensando que, aprendendo inglês, posso ter mais oportunidades de trabalho no futuro” (11A1)	Constatai a presença de diferentes tipos de orientação entre os participantes — instrumental, integrativa e a combinação de ambas —, acompanhadas de uma forte incidência de atitudes positivas em relação à língua inglesa. Os níveis de motivação variam entre os estudantes.
Desmotivação: 11A2, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A12, 11A17, 11A18, 11A22, 11A25, 11A27, 21A2, 21A3, 21A6, 21 A7 , 21A10, 21 A14, 21A17, 21 A 20, 21A24	Então, professora... é... sinceramente, eu não me sinto muito motivado pra estudar inglês, não. Tipo... não é que eu ache que não seja importante, eu sei que é... tipo assim, hoje em dia tudo pede inglês, né? Pra conseguir um emprego bom, pra fazer um curso legal... até pra trabalhar em fazenda grande, empresa... eles pedem que a gente entenda pelo menos o básico. Mas... sei lá... eu acho difícil. Eu não tive uma base boa lá no fundamental, quase não tive aula... e aí agora é tudo meio corrido, sabe? O tempo de aula aqui é muito curto, a gente mal começa a entender uma coisa e já tem que terminar. E a minha pronúncia, nossa... é um desastre. Fico travado. Aí isso vai desanimando. Mesmo assim... eu sei que preciso aprender. Mesmo desanimado... eu tenho que tentar. ” (21A7)	Apesar da desmotivação percebo a presença de orientação instrumental, integrativa e instrumental e integrativa. Forte presença de atitudes negativas em alguns depoimentos.

Fonte: Dados da pesquisa

3.1.6. A orientação dos alunos para aprender inglês

Também foi possível identificar, na análise dos dados, a presença de diferentes orientações em relação à aprendizagem da língua inglesa. A leitura atenta dos relatos permitiu constatar que a orientação pode manifestar-se independentemente da motivação. Ou seja, embora a orientação possa atuar como um fator propulsor da motivação, é possível que um aprendiz, mesmo estando desmotivado para aprender inglês, apresente uma orientação clara para o estudo de uma língua adicional. Nesse contexto, o depoimento de 21A6 revelaram indícios consistentes de uma orientação instrumental, evidenciando uma perspectiva de possibilidade de emprego e viagens e a resposta de 21A7 que revelam uma orientação integrativa relacionada ao desejo de se integrar a outra comunidade linguística (Ur, 2000; Crystal, 2003):

4. Vocês se sentem motivados para aprender inglês?

21A6: Ah, não! Na escola eu não me sinto motivado, não... A gente estuda muita gramática, e eu fico pensando: ‘pra que tudo isso vai me ajudar na hora de me comunicar de verdade?’ Eu até acho o inglês superimportante, sabe? Principalmente pra conversar com outras pessoas, viajar pra fora, conhecer outros lugares. E também porque quero ter mais chances de conseguir um emprego no futuro. Mas desse jeito, só focando na parte teórica, fica difícil me empolgar.

21A7: Não! No meu caso, mais ou menos... é.... éhhh....pois eu tenho um sonho de ir para fora e morar lá para sempre, então eu sinto um pouco de motivação nisso, me sinto obrigada a saber um pouco de inglês pelo menos para ter uma base e tal para quando eu for embora! Dentro do Campus, aqui, o que ensinam não acho muito motivador, é mais motivador, pois eu me motivo a querer ir para fora.

Assim, com o intuito de se verificar com maior precisão a orientação predominante entre os participantes da pesquisa, apresentamos, a seguir, o **Quadro 50 com a triangulação dos dados**, considerando os relatos obtidos por meio das entrevistas, das respostas ao questionário e das anotações de campo.

Quadro 50: 3º movimento de triangulação dos dados

Tipo de orientação	Dados qualitativos (entrevista livre-narrativa)	Dados quantitativos (Iagro 11 e Iagro 21)	Anotações de campo
Orientação Instrumental	“Eu quero aprender inglês para viajar ” (11A3). “Eu sei que falar inglês ajuda muito na hora de conseguir um emprego melhor, então quero aprender” (21A10). “Ah, eu quero ter mais oportunidades na vida, sabe? Tipo... arrumar um emprego bom, ajudar minha família... ter uma condição de vida melhor mesmo. E eu sei que o inglês pode abrir essas portas. Por isso eu acho importante aprender” (21A14). “Quero viajar pro Estados Unidos e falar em inglês” (21 A12). Além disso, as respostas dos participantes 21A1, 21A2, 21A5, 21A8 e 21A9 também revelaram uma orientação instrumental”.	11A1, 11A2, 11A3 , 11A4, 11A5, 11A6, 11A7, 11A8, 11A9, 11A10, 11A11, 11A13, 11A15, 11A17, 11A19, 11A21, 11A23, 11A25, 21A1, 21A2, 21A3, 21A5, 21A7, 21A8, 21A9, 21A10, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A18, 21A19, 21A22, 21A24	Durante os momentos de interação e escuta das respostas, percebi com clareza a predominância de uma orientação instrumental. Para esses pesquisados, o inglês é concebido como um instrumento de mobilidade social, uma ferramenta capaz de ampliar oportunidades profissionais, educacionais e de viagens. Essa perspectiva é reafirmada ainda em declarações como a de 21A12, que menciona explicitamente o desejo de viajar para os Estados Unidos e usar o inglês em contextos reais de comunicação.
Orientação Integrativa	“Sabendo inglês eu posso conhecer o mundo e conseguir morar lá nos Estados Unidos” (21A4) Além disso, as respostas dos participantes 21A2, 21A5, 21A8 e 21A9 também revelaram uma orientação instrumental”.	11A1, 11A2, 11A3, 11A4, 11A8, 11A9, 11A10, 11A12, 11A19, 11A21, 21A2, 21A4, 21A5, 21A8, 21A9 , 21A11, 21A13, 21A15, 21A18, 21A20, 21A22	Durante a escuta das respostas, foi possível identificar um conjunto de participantes cujas falas revelam uma orientação integrativa — ou seja, um desejo de se aproximar de outras culturas, modos de vida e comunidades linguísticas. No entanto, observa-se que um número menor de participantes manifesta esse tipo de orientação em comparação com a orientação instrumental.
Orientação Instrumental e Integrativa	Orientação Instrumental & Integrativa “Tenho vontade de fazer intercâmbio ou estudar em outro país, então aprender inglês depois já fico por lá mesmo trabalhando e moro lá fico rico.” (21A 3) Além disso, as respostas dos participantes 11A1, 11A2 e 21A13 também revelaram as duas orientações instrumental/ integrativa.	11A1, 11A2 , 11A3, 11A4, 11A5, 11A7, 11A8, 11A10, 11A11, 11A14, 11A17, 11A20, 11A22, 11A24, 21A1, 21A2, 21A3, 21A4, 21A5, 21A6, 21A7, 21A8, 21A10, 21A11, 21A12, 21A14, 21A16, 21A17, 21A19, 21A22, 21A24	A análise das respostas revelou que alguns participantes manifestam simultaneamente traços de orientação instrumental e integrativa.

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da análise do quadro, observa-se que a orientação instrumental foi a mais recorrente entre os participantes, representando aproximadamente 94,4% do total de estudantes investigados. Esse dado indica que a maioria dos alunos associa o aprendizado da língua inglesa a objetivos práticos, como trabalho, mobilidade social ou viagens.

A orientação integrativa, por sua vez, apareceu em cerca de 13,9% dos depoimentos, demonstrando um interesse menor — embora significativo — pela aproximação com outras culturas e comunidades linguísticas.

Por fim, 11,1% dos participantes revelaram uma orientação instrumental e integrativa ao mesmo tempo, sugerindo que esses alunos compreendem o aprendizado do inglês como uma forma de alcançar oportunidades profissionais e, simultaneamente, se conectar com outras formas de vida e identidade cultural.

Logo, constatamos que, embora determinadas atitudes negativas ainda se apresentem de forma persistente entre os aprendizes, é possível afirmar que tais atitudes são, em certa medida, passíveis de transformação. Essa reversibilidade depende, sobretudo, da compreensão aprofundada de sua natureza e da implementação de estratégias pedagógicas adequadas para sua superação. A adoção de abordagens diferenciadas de ensino/aprendizagem, especialmente, para aqueles que não tiveram acesso a uma formação básica sólida em língua inglesa no ensino fundamental, ou ainda, a combinação de metodologias que atendam às diversas necessidades da turma — como, por exemplo, estratégias que minimizem a sensação de exclusão dos estudantes que não acompanham o ritmo dos demais —, mostram-se caminhos promissores. Para encerrar, apresentamos o Quadro 51, que sistematiza a triangulação dos dados já discutidos, a fim de proporcionar uma compreensão mais clara dos distintos momentos de geração e análise dos dados.

Quadro 51: Movimento geral da triangulação dos dados

Instrumentos	Dados Quantitativos (Questionário)	Dados Qualitativos (Entrevistas)	Anotações de Campo	Observações
Motivação	Alunos: 11A1 , 11A3, 11A7, 11A10, 11A13, 11A16, 11A19, 11A21, 11A23, 21A1, 21A4, 21A8, 21A12, 21A13, 21A18	Ex: 'Agora me sinto mais animado para aprender.' (11A1)	Presença de orientação instrumental, integrativa e ambas.	Atitudes predominantemente positivas em relação à LI
Desmotivação Tipos de Orientação (Instrumental, Integrativa e ambas) Dificuldades e Desafios	Alunos: 11A2, 11A4, 11A5, 11A6, 11A8, 11A12, 11A17, 11A18, 11A22, 11A25, 11A27, 21A2, 21A3, 21A6, 21A7 , 21A10, 21A14, 21A17, 21A20, 21A24 Instrumental: 11A1, 11A2, 11A3, 11A5, 11A6, 11A9, 11A11, 11A12, 11A13, 11A22, 11A27, 21A1, 21A2, 21A5, 21A7, 21A9 , 21A10, 21A12, 21A14, 21A17, 21A20 Integrativa: 11A7, 11A14, 11A16, 11A18, 11A24, 21A3, 21 A 4 , 21A8, 21A10, 21A13, 21A19, 21A21 instrumental e Integrativa: 11A19, 11A20, 11A23, 11A26, 11A31, 21A6 , 21A11, 21A15, 21A22, 21A24 Dificuldades e desafios superados com esforço individual: 21A2 , 21A4 Reconhecimento das limitações, mas com estratégias de enfrentamento.	Ex: 'Eu não me sinto muito motivado pra estudar inglês.' (21A7) Ex: 'Não quero depender de tradutor' (21 A9) Ex: 'Quero morar nos EUA' (21 A4) Ex: 'Quero fazer intercâmbio e trabalhar fora (21 A6) 21A2: "Olha, eu gosto muito de estudar inglês, de verdade. Mas é complicado... porque o tempo de aula é muito curto. O professor tem que explicar tudo correndo, e a gente quase não consegue praticar direito. [...] E agora com essa ideia de reduzir de dois tempos pra só um por semana... acho que é um prejuízo enorme pra gente. A gente precisa aprender inglês — é uma língua falada no mundo todo! Tirar mais tempo da aula deixa tudo ainda mais difícil."	A orientação instrumental é a mais recorrente entre os depoimentos dos participantes, evidenciando que a maioria associa o aprendizado da língua inglesa a objetivos práticos, como inserção no mercado de trabalho, viagens e oportunidades de ascensão social As dificuldades e desafios não anulam a motivação, mas a tornam mais vulnerável. Importância de práticas pedagógicas que reconheçam os diferentes níveis de acesso e trajetória.	Atitudes negativas em relação à LI A motivação pode coexistir com diferentes orientações. Mesmo desmotivados, alguns alunos demonstraram orientação clara (principalmente instrumental).
Atitudes Positivas	Q1: 68,97% dos alunos responderam 'sim' e 31,03% 'às vezes' sobre gostar de inglês	Agora me sinto mais animado para aprender" (11A1).	Reforçadas por metodologias participativas e afetivas	Relacionadas a abordagens significativas e envolvimento
Atitudes Negativas	Q1: 6,9% dos alunos disseram 'não' gostar de inglês	Ex: 'Nunca aprendi direito no fundamental, por isso acho difícil.' (21A10)	Ligadas à ausência de base anterior e métodos ineficazes Desmotivação relacionada à metodologia, carga horária e falta de base.	Expressam frustração e insegurança

Fonte: Dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto das escolas públicas brasileiras requer um olhar atento, que vá além da técnica e da norma. Exige, portanto, escuta sensível, abertura epistemológica e um compromisso ético com os sujeitos envolvidos. Ao longo do nosso estudo, procuramos lançar luz sobre um grupo, muitas vezes, invisibilizadas nos discursos oficiais: os alunos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Presidente Figueiredo, cujas vozes revelam nuances, tensões e potencialidades que desafiam generalizações e modelos homogêneos de ensino.

A escolha dessa comunidade não foi aleatória, mas intencional. Representa um microcosmo de desigualdades históricas, desafios geográficos e limitações logísticas, que marcam o cotidiano de muitos estudantes brasileiros. Ao mesmo tempo, representa, também, um espaço de resistência, criatividade e desejo de superação — um território onde a aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês não é apenas um objetivo curricular, mas, por vezes, um gesto de esperança e mobilidade social.

Os dados, aqui, apresentados confirmam que as atitudes dos estudantes em relação ao inglês desempenham um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Gardner (1985), atitudes são reações avaliativas que se manifestam diante de um objeto, como a língua inglesa, e interferem diretamente na motivação e no engajamento com a aprendizagem. No caso dos estudantes do Ifam/CPRF, a pesquisa revelou atitudes positivas, expressas pelo reconhecimento da importância do inglês para a vida profissional, acadêmica e pessoal. Ainda que a aprendizagem seja percebida como “desafiadora”, o uso frequente de termos como “essencial”, “necessário” e “importante” indica uma avaliação favorável da língua, revelando não só motivação instrumental, mas, em alguns casos, também traços de motivação integrativa — quando o desejo de aprender transcende o utilitário e se aproxima de uma identificação simbólica com a língua (Gardner, 1985; Deci; Ryan, 1985; Anjos, 2013; Anjos; Scheyer, 2018).

Contudo, a investigação também evidenciou a presença de atitudes ambivalentes ou negativas, associadas principalmente à falta de conexão entre o conteúdo escolar e o universo dos alunos, à escassez de recursos didáticos e tecnológicos e ao distanciamento cultural entre o inglês e o cotidiano amazônico. Nesse ponto, torna-se urgente revisar os objetivos e as práticas pedagógicas, pensando o ensino de línguas não como um fim em si, mas como uma possibilidade

de mediação cultural e emancipação crítica, tal como propõem autores como Kumaravadivelu (2006), Pennycook (1994) e Rajagopalan (2003).

Em relação ao nosso objetivo geral, que foi investigar as dificuldades, os desafios, a orientação e a (des)motivação para aprender a língua inglesa por parte de um grupo de aprendizes do Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade Integrada do curso de Agropecuária (Iagro) do Instituto Federal do Amazonas/Campus Presidente Figueredo (Ifam/CPRF), consideramos que o alcançamos, tendo em vista a vasta análise de dados que apresentamos no capítulo 3, pautada no questionário, na entrevista e nas anotações de campo. Pudemos, então, descortinar as dificuldades, os desafios, a orientação e a (des)motivação para aprender inglês das turmas Iagro 11 e Iagro 21 do Ifam.

No que diz respeito aos objetivos específicos:

- i. Mapear as dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso Iagro do Ifam/CPRF no aprendizado do Inglês nas disciplinas língua inglesa, Módulos 1 e 2: o atingimos, uma vez que percebemos as dificuldades logísticas, os problemas de ensino de língua inglesa no Ifam, além dos aspectos culturais, que envolvem a língua inglesa.
- ii. Compreender como as dificuldades são originadas nos alunos pesquisados: o atingimos parcialmente, uma vez que identificadas as dificuldades, nem todas as suas origens aparecem claramente nos resultados, nos trazendo mais oportunidades para formular hipóteses.
- iii. Investigar os desafios enfrentados pelos alunos citados para aprender a língua inglesa: o alcançamos, pois há todo um detalhamento sobre desafios e dificuldades na aprendizagem da língua inglesa como em aspectos gramaticais, de pronúncia, no vocabulário, na baixa compreensão auditiva, além da (falta de) estrutura tecnológica e logística.
- iv. Pesquisar o tipo de orientação e a presença da motivação ou desmotivação nos alunos do curso Iagro do Ifam/CPRF: alcançamos em sua totalidade, tendo em vista que detalhamos a desmotivação pautada na carga-horária do componente de LI, a preocupação com a aprovação, a pressão institucional e social, além da metodologia de ensino. Para além, tratamos da motivação baseada na orientação instrumental, integrativa e nas duas: instrumental/integrativa.

A Linguística Aplicada, em sua vertente crítica, contribui com aportes indispensáveis para essa reflexão, ao propor uma abordagem que não se reduz à mera aplicação de métodos, mas que interroga as finalidades, os contextos e as ideologias que permeiam o ensino de línguas. E é nesse diálogo entre teoria e prática que se inscreve este trabalho: no desejo de compreender, a partir do chão da escola pública amazônica, como o ensino de inglês pode ser mais inclusivo, significativo e alinhado às necessidades reais dos estudantes.

Os resultados da pesquisa apontam que o aprendizado não se restringe ao espaço formal da sala de aula. Muitos alunos têm contato com o inglês por meio de músicas, jogos, redes sociais e conteúdos digitais. Essas práticas revelam um aprendizado por imersão cultural espontânea, ainda pouco valorizado institucionalmente, mas extremamente relevante para o desenvolvimento da autonomia e da competência comunicativa. Cabe à escola, portanto, reconhecer e integrar essas vivências ao currículo, aproximando o ensino da língua das experiências reais dos alunos.

Por fim, este estudo se encerra reafirmando a importância de pensar o ensino de línguas a partir da escuta dos sujeitos, da valorização de suas histórias e da construção coletiva de sentido. O inglês, nesse contexto, precisa deixar de ser apenas um conteúdo a ser ensinado e passar a ser uma ponte simbólica entre o local e o global, entre o presente e os sonhos futuros desses jovens amazônidas. Ensinar inglês, aqui, é oferecer a possibilidade de dialogar com o mundo — sem silenciar a própria voz, porque quando a escola pública acredita em seus alunos e quando os alunos se reconhecem como capazes de aprender e se expressar em outras línguas, algo poderoso acontece: a língua deixa de ser um obstáculo e passa a ser instrumento de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. A extensão universitária no Brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **DIRE**, n. 7, 2015. Disponível em: <https://www.unilim.fr/dire/692&file=1>. Acesso em 7 out. 2023.

ALMEIDA, C. R.; SOUZA, F. M. Motivação no ensino de inglês: desafios e perspectivas nas escolas públicas. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 34, n. 1, p. 56-69, 2020.

ALVES, L. S.; TORRES, M. C. M.; ANJOS, F. A. A oferta da língua inglesa na UFRB: um mapeamento das atividades extensionistas. **Revista Extensão**, v.1, p. 184-194, 2021. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revistaextensao/article/download/2373/1291/7364>. Acesso em 7 nov. 2023.

ALLPORT, G. W. The historical background of modern social psychology. In: LINDZEY, G. (Ed.) **Handbook of social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1954. p. 3-56.

ALLPORT, Gordon. **The Nature of Prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANJOS, F. A. **Dimensões para o ensino da língua inglesa**. São Paulo: Pontes, 2022. ISBN: 9786556378640

ANJOS, F. A. O ensino da língua inglesa no Brasil: Uma análise à luz do descaso. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 14, p. e18785, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/18785>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ANJOS, F. A.; SCHEYERL, D. C. de M. 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: 23 jul. 2025.

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

ADEGBIJA, E. **Language attitudes in sub-Saharan Africa: A sociolinguistic overview**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

BATISTA, A. L. A importância do inglês na formação de profissionais para o mercado global. **Revista de Ensino e Educação Global**, v. 10, n. 3, p. 89-103, 2019.

BICUDO, Francisco. A entrevista-testemunho: quando o diálogo é possível. In: **Revista Caros Amigos**. Ano 19 - nº 913. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a-entrevistatestemunho-quando-o-dialogo-e-possivel/> Acesso em 26.jul.2024.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto

Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. P. de. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **Revista Moara**, n. 26, p. 149-162, 2006.

BRASIL. **Decreto N. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6lft9f6>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2xbzvsb>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyon4q74>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N. 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2kxw3cx>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2008.

BRASIL. **Lei N. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 27833. 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

BREEN, Michael P. **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Harlow: Longman, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 6th ed. Pearson Education, 2015.

BORTONI-RICARDO, Sílvia M. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. White Plains, N.Y.: Longman, 2001.

Cook, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. London, UK: Hodder Education, 2008.

CUMMINS, J. **Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education**. In: LAMB, T. E.; REINDERS, H. L. (Eds.). **Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. 102-118.

CUMMINS, Jim. **Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

COELHO, F. P.; RODRIGUES, L. C. **O ensino de inglês no ensino técnico: desafios e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 669-685, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300669 . Acesso em: 26 jun. 2024.

COSTA, M. C. Motivação no ensino de línguas: desafios no contexto dos Institutos Federais. **Estudos de Linguística Aplicada**, v. 42, n. 2, p. 200-215, 2017.

COSTA, M. C.; SILVA, F. P. Políticas públicas e o ensino de línguas no Brasil: desafios e soluções. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 3, p. 112-128, 2017.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DUARTE, M. S.; LIMA, J. P. A adaptação do ensino de inglês em escolas técnicas: entre desafios e possibilidades. **Educação e Linguagem**, v. 33, p. 101-115, 2020.

DÖRNYEI, Zoltan. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

EAGLY, A. H.; CHIKEN, S. **The psychology of attitudes**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008. Impresso em 2023.

FERREIRA, M. A. O impacto da globalização no ensino de línguas: o papel do inglês nos Institutos Federais. **Educação e Tecnologia**, v. 24, n. 1, p. 56-68, 2019.

FILIZOLA, P. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. **Portal Metrópoles**, 2019. Disponível em <https://www.metrópoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: 29 maio 2023

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artimed. 2009b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Fluência em Inglês dos Profissionais Brasileiros. Catho, 2019. Disponível em: <https://auding.com.br/importancia-do-ingles-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em 10 de Julho de 2024.

FISHMAN, Joshua A. **Sociolinguistics: A Brief Introduction**. Rowley, M. A. (Ed.). **Readings on the Sociology of Language**. The Hague: Mouton, 1971. p. 1-7.

GARCÍA, O. Teaching English in a Globalized World: Challenges and Opportunities. **Journal of Education**, v. 58, p. 34-47, 2015.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1994.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. 10th ed. New York: Basic Books, 2011.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Motivational Variables in Second Language Acquisition**. *Canadian Journal of Psychology*, v. 13, 1959, p. 266-272.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972.

GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning**. In: Rowley, M. A. (Ed.). *Readings on the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1972. p. 189-206.

GIROUX, H. A. **On Critical Pedagogy**. Continuum, 2011.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/junho/julho/agosto, 2003, pp. 75-85.

GORSUCH, G. J. Teaching English in the Globalized World: Competencies for the 21st Century. **TESOL Quarterly**, v. 51, n. 4, p. 852-871, 2017.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
LIMA, D. C. de. (org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas, SP: Pontes, 2017. 411 p.

HILL, M. M. Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In: **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Edições Húmus, 2014.

HOSSEINI, S.B.; POURMANDNIA, D. **Language learners' attitudes and beliefs: brief review of the related literature and frameworks**. In: *International Journal on new trends and education and their implications*, vol. 4, no. 4, p. 63-74, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/presidente-figueiredo.html>. Acesso em: 12 set. 2025.

KACHRU, B. B. **The other tongue: English across cultures**. 2nd ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante**. Bimestre, São Paulo, v. 1, n. 1, 1986.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to postmethod**.

Routledge. 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-32.

LETTIERI, A. A fábrica e a escola. *In*: GORZ, André *et al.* **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes. 1980.

LINGNAU, C.M.; NAVARRO, P. A globalização da língua estrangeira: elementos históricos e discursivos. **Web-Revista Sociodialeto**– Nupesdd / Lalimu, v. 9, n. 26, p. 1-1., 2018.

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LAGO, S. N. A. do. Explorando a Auto-Estima na Aquisição de Segunda Língua. *In*: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000. p. 83-100.

LEFFA, V. Metodologias de ensino de línguas: desafios e inovações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 3, p. 45-58, 2019.

LIMA, João. **Ensino de Língua Inglesa no Brasil: Evolução e Desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, R. T. A desigualdade regional e a qualidade da educação no Brasil: o impacto no ensino de inglês. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 2, p. 89-104, 2018.

LOPES, L. F. O desafio da formação continuada de professores de inglês: estratégias para a adaptação às novas tecnologias educacionais. **Educação e Linguagem**, v. 31, n. 2, p. 104-119, 2017.

MARTINS, L. G. Educação para o futuro: a formação integrada nos Institutos Federais. **Revista de Educação Tecnológica**, v. 24, n. 1, p. 102-118, 2020.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, CLG.; CASTRO. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 29 outubro 2024.

MARQUES, V. Inglês fluente pode garantir salários 83% mais altos nas empresas. **Portal Jornal Contábil**, 2023. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/ingles-fluente-pode-garantir-salarios-83-mais-altos-nas-empresas/>. Acesso em: 29 maio 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MENKEN, Kate. **English learners left behind: standardized testing as language policy**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. **Rev. Atual**. Petrópolis: Vozes, 2007. 25 ed.

MODL, Fernanda de Castro; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. In: **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8 n. 2, p. 99-125, jul/dez. 2016

NASCIMENTO, K.A. **Domínio de língua inglesa como fator de mobilidade social na cidade do Salvador**, 101 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Salvador - UNIFACS, Salvador, Bahia, 2009.

NICOLAU, A. MEC aponta aumento da procura por uma segunda língua e a Rede Internacional de escolas bilíngues comemora. **Portal Jornal de Brasília**, 2023. Disponível em <https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/analice-nicolau/mec-aponta-aumento-da-procura-por-uma-segunda-lingua-e-a-rede-internacional-de-escolas-bilingues-comemora/>. Acesso em: 29 maio 2023.

NOGUEIRA, R. O ensino de inglês nos Institutos Federais: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional**, v. 21, n. 4, p. 97-109, 2018.

OLIVEIRA, R. P.; GOMES, F. A. Desafios logísticos no ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras: o papel da infraestrutura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 4, p. 412-429, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All**. Paris: UNESCO, 2020.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Tradução de: Gabriela de Assis Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow: Longman, 1994.

PORTAL SUA FRANQUIA. **Importância do inglês faz crescer o mercado de escolas de idiomas**, 2023. Disponível em <https://www.suafranquia.com/noticias/escolas-de-idiommas/2019/12/importancia-do-ingles-faz-crescer-o-mercado-de-escolas-de-idiommas/>. Acesso em 29 maio 2023.

QINGFEN, D. English Summer. **Portal China Daily**. Disponível em http://www.chinadaily.com.cn/bw/2007-07/09/content_5421591.htm . Acesso em 29 maio 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, D. A.; BAZZO, V. L. C. Inglês técnico na educação profissional: concepções de professores e alunos. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 47, n. 3, p. 761-780, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rel/article/view/138945> . Acesso em: 26 jun. 2024.

RIBEIRO, M. F. Educação Técnica e Tecnológica no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Profissional**, v. 15, n. 3, p. 45-58, 2016.

RODRIGUES, A. P.; FERNANDES, S. M. Institutos Federais e o ensino de línguas: inclusão social e formação para o mercado global. **Revista de Educação Profissional**, v. 25, n. 4, p. 134-145, 2020.

RODRIGUES, Felipe de Araujo. A importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras: uma proposta de reformulação das diretrizes institucionais e dos conteúdos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 11 jan. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/1/a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-escolas-brasileiras-uma-proposta-de-reformulacao-das-diretrizes-institucionais-e-dos-conteudos>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/147/123>. Acesso em 29 maio 2023.

SELWYN, Neil. **Schools and schooling in the digital age: a critical analysis**. Abingdon: Routledge, 2010.

SILVA, J. R. **Desafios da educação inclusiva: a experiência dos Institutos Federais**. Educação e Sociedade, v. 40, n. 3, p. 123-139, 2019.

SILVA, L. F.; PEREIRA, J. R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, p. 230-245, 2017.

SOUSA, L. B.; BARROSO, M. G. T. Pesquisa etnográfica: evolução e contribuição para a enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 1, p. 150-155, mar. 2008.

SOUSA, L. M.; BARROSO, J. **Aspetos éticos e metodológicos da investigação em educação**. In: BARROSO, J.; ESTRELA, A. (Org.). **Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas**. Lisboa: Edições Colibri, 2008.

SWAIN, Merrill. **The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue**. In: LAZARATON, Anne (Ed.). **Linguistic perspectives on second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 97-114.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Nova York: Prentice Hall, 1979.

SELHORST, L.A.; CARVALHO, R.C.M. **O inglês na visão dos alunos**. 2016. Disponível em:

English in students' view: a case study in a public school | BELT - Brazilian English Language Teaching Journal (pucrs.br). Acesso em: 10 de Julho de 2024.

VIEIRA, M.C. Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro. **Portal Veja**, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-carro>. Acesso em 29 maio 2023

UR, Penny. A course in language teaching: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide**. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO

"Dificuldades, desafios, orientação e (des)motivação da aprendizagem da Língua Inglesa no Instituto Federal do Amazonas: Uma pesquisa etnográfica com um grupo de estudantes do Ensino Técnico Integrado do IFAM."

Questionário para os alunos

Caro aluno(a),

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível o questionário abaixo. As suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa de mestrado.

Instituto Federal do Amazonas - Campus Presidente Figueiredo

Ensino Médio Integral Série: _____ Turma: _____ Idade: _____

1. Você gosta de estudar a Língua Inglesa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Tanto faz
- ☐ Às vezes

2. Você considera um desafio aprender inglês no mundo globalizado?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

3. Você considera o aprendizado de inglês importante nos dias de hoje?

- ☐ Sim, é fundamental para diversas áreas.
- ☐ Em parte, depende dos objetivos pessoais.
- ☐ Não, existem outras habilidades mais relevantes.

4. De que forma(s) você tem contato com a língua inglesa?

- ☐ Na escola.
- ☐ Por meio de músicas.
- ☐ Assistindo a filmes e séries.
- ☐ Lendo livros, artigos ou revistas.
- ☐ Em cursos de idiomas.
- ☐ Jogando videogames.
- ☐ Conversando com outras pessoas.
- ☐ Pela internet, em redes sociais e vídeos.

5. Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?

- ☐ Para me comunicar com outras pessoas.
- ☐ Para saber as notícias globais.
- ☐ Para ter acesso a uma variedade de culturas.
- ☐ Para conseguir uma oportunidade de emprego.

- ☐ Para estudar fora do país.
- ☐ Para aumentar minha autoconfiança.
- ☐ Outros: _____

6. Você acredita que a falta de internet pode limitar o conhecimento da Língua Inglesa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

7. Quais são as principais barreiras que você encontra ao estudar a Língua Inglesa?

- ☐ Falta de interesse ou dificuldade em compreender o material didático.
- ☐ Muitas dúvidas linguísticas.
- ☐ Falta de motivação.
- ☐ Método de ensino inadequado.

8. Quais desafios você enfrenta ao aprender a Língua Inglesa?

- ☐ Turma numerosa.
- ☐ Velocidade e níveis diferentes de aquisição da língua.
- ☐ Falta de interesse e motivação.
- ☐ Dificuldade de compreensão.

9. Você acredita que morar longe da escola pode ser um grande desafio para o aprendizado da Língua Inglesa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Como você se sente quando enfrenta dificuldades ao aprender inglês? (Escolha a resposta que melhor se adequa)

- ☐ Desmotivado(a)
- ☐ Motivado(a)
- ☐ Determinado(a) a superar os desafios
- ☐ Ansioso(a)
- ☐ Indiferente
- ☐ Preocupado(a) com as notas

11. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 "nada motivado" e 5 "muito motivado", como você se sente em relação a aprender inglês?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

12. Por que você considera relevante aprender inglês atualmente?

- ☐ Para me comunicar com outras pessoas.
- ☐ Para saber as notícias globais.
- ☐ Para ter acesso a uma variedade de culturas.

- ☐ Para conseguir uma oportunidade de emprego.
- ☐ Para estudar fora do país.
- ☐ Para aumentar a minha autoconfiança.
- ☐ Outros: _____

13. O que te motiva a aprender inglês?

- ☐ Tirar notas boas
- ☐ Viajar para o exterior
- ☐ Melhorar oportunidades de trabalho
- ☐ Assistir filmes e séries sem legenda
- ☐ Outro: _____

14. Devido ao seu alcance global e relevância no mundo atual, muitas pessoas veem o inglês como uma língua "superior" ao português. Qual é a sua opinião sobre isso?

- ☐ Concordo, pois o inglês é mais útil globalmente.
- ☐ Discordo, pois cada língua tem seu valor e importância.
- ☐ Depende do contexto em que a língua é utilizada.
- ☐ Não sei.

15. Para você, aprender inglês é algo...

- ☐ Desafiador
- ☐ Difícil
- ☐ Gratificante
- ☐ Essencial
- ☐ Divertido
- ☐ Outro: _____

16. Quanto à aprendizagem da língua inglesa, devemos considerar que...

- ☐ É necessário falar como um nativo para ser fluente.
- ☐ A comunicação eficaz e um sotaque perfeito são igualmente importantes.
- ☐ Aprender inglês exige tempo e dedicação.
- ☐ O contato diário com a língua facilita o aprendizado.
- ☐ Outro: _____

17. Se você pudesse escolher uma língua estrangeira para estudar na escola, qual seria?

- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol
- ☐ Francês
- ☐ Alemão
- ☐ Italiano
- ☐ Chinês
- ☐ Outro: _____

18. Como você aprende inglês melhor?

- ☐ Assistindo filmes e séries
- ☐ Ouvindo músicas
- ☐ Lendo livros e artigos

- ☐ Praticando com outras pessoas
- ☐ Fazendo cursos e aulas
- ☐ Jogando jogos em inglês

19. O que você pensa sobre uma pessoa que nasceu nos Estados Unidos ou na Inglaterra e tem o inglês como língua nativa?

- ☐ Ela é superior a mim, pois nasceu em um país rico.
- ☐ O fato de nascer em um país rico não faz dela superior, mas pode oferecer mais oportunidades.
- ☐ São inferiores a mim.
- ☐ A origem no país de língua inglesa não significa que ela seja superior.
- ☐ Não sei.

20. Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês?

21. Você considera a motivação um fator importante para a aprendizagem de Inglês?

22. Você se sente motivado(a) para aprender inglês no IF?

23. O que lhe motiva a aprender inglês no IF?

24. Algo lhe desmotiva para aprender inglês no IF?

APÊNDICE 2: ENTREVISTA LIVRE-NARRATIVA

Pesquisadora: Andrezza Barbosa Carvalho

- O que vocês acham da LI.
- Vocês gostam de estudar inglês?
- O que vocês acham das aulas de LI no IFAM?
- Vocês se sentem motivados para aprender inglês?
- Você considera a motivação um fator importante para a aprendizagem de inglês?
- A maneira como o professor leciona motiva a aprendizagem?
- Para que você quer aprender inglês? (Para o mercado de trabalho, para viajar, para ver filmes, para ter um futuro melhor, para ter boas notas).
- Vocês acham a língua inglesa mais bonita que a língua portuguesa?
- Vocês acham que às músicas e os filmes internacionais são melhores que os nacionais?
- Você acredita que morar longe da escola pode representar um grande desafio ao impactar o seu sono, o tempo de estudo em casa e contribuir para o baixo rendimento escolar?
- Você mora na cidade ou no campo? Onde você mora? Quais dificuldades que você enfrenta ao estudar a língua inglesa no Instituto?
- Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta para aprender inglês

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFICULDADES, DESAFIOS, ORIENTAÇÃO E (DES)MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS: uma pesquisa etnográfica com um grupo de estudantes do Ensino Técnico Integrado

Pesquisador: ANDREZZA BARBOSA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83400224.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.210.493

Apresentação do Projeto:

É notado que o aprendizado de Língua Inglesa, como língua adicional, é desafiador para muitos alunos em diversos contextos escolares, inclusive nos cursos técnicos. Por isso, o objetivo geral da pesquisa é investigar as dificuldades, os desafios, a orientação e a (des)motivação para aprender a Língua Inglesa por parte de um grupo de aprendizes do Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade integrada do curso de Agropecuária (lagro) do Ifam/CPRF, provenientes de famílias da agricultura familiar. Já os objetivos específicos são: (i) Mapear as dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso lagro do Ifam/CPRF no aprendizado do Inglês pelas disciplinas Língua Inglesa, Módulos 1 e 2; (ii) compreender como as dificuldades são originadas nos alunos pesquisados; (iii) investigar os desafios enfrentados pelos alunos citados para aprender a Língua Inglesa; (iv) pesquisar o tipo de orientação e a presença da motivação ou desmotivação nos alunos do curso lagro do Ifam/CPRF. A fundamentação teórica pauta-se, principalmente em (Brasil, 1971) que trata do Ensino Técnico e em Kuenzer (1986) que discorre sobre a educação para o trabalho. A metodologia é etnográfica (Frankhan; Macrae, 2015) e os instrumentos para coleta e geração de dados são o questionário, as notas de campo e a entrevista. Espera-se que os resultados melhorem os índices de aprendizagem dos alunos do lagro do Ifam/CPRF, o qual é o

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

locus da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

É notado que o aprendizado de Língua Inglesa, como língua adicional, é desafiador para muitos alunos em diversos contextos escolares, inclusive nos cursos técnicos. Por isso, o objetivo geral da pesquisa é investigar as dificuldades, os desafios, a orientação e a (des)motivação para aprender a Língua Inglesa por parte de um grupo de aprendizes do Ensino Técnico de Nível Médio na modalidade integrada do curso de Agropecuária (lagro)

do Ifam/CPRF, provenientes de famílias da agricultura familiar. Já os objetivos específicos são: (i) Mapear as dificuldades enfrentadas pelos alunos do curso lagro do Ifam/CPRF no aprendizado do Inglês pelas disciplinas Língua Inglesa, Módulos 1 e 2; (ii) compreender como as dificuldades são originadas nos alunos pesquisados; (iii) investigar os desafios enfrentados pelos alunos citados para aprender a Língua Inglesa; (iv) pesquisar o tipo de orientação e a presença da motivação ou desmotivação nos alunos do curso lagro do Ifam/CPRF. A fundamentação teórica pauta-se, principalmente em (Brasil, 1971) que trata do Ensino Técnico e em Kuenzer (1986) que discorre sobre a educação para o trabalho. A metodologia é etnográfica (Frankhan; Macrae, 2015) e os instrumentos para coleta e geração de dados são o questionário, as notas de campo e a entrevista. Espera-se que os resultados melhorem os índices de aprendizagem dos alunos do lagro do Ifam/CPRF, o qual é o locus da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa pautam-se, principalmente, no desconforto ou receio ao responder às perguntas dos questionários e da entrevista ou ainda, na timidez em perceber que a pesquisadora estará no ambiente da pesquisa, observando e anotando o que ocorre. No entanto, será assegurado o sigilo da identidade das participantes da pesquisa que, em hipótese alguma, será revelada.

Benefícios:

Justifica-se que a pesquisa aposta que a escola precisa estar integrada às questões sensíveis, como o aprendizado de línguas. Assim, a contemporaneidade e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação têm (re)direcionado esse modo de olhar por uma visão pautada por lentes heterogêneas, em que emancipação identitária do sujeito está a seu alcance. Desse modo, a escola, como um espaço de evolução cognitiva, elasticidade neural e (trans)formações identitárias do sujeito, se apresenta como um ambiente interacional,

Continuação do Parecer: 7.210.493

interativo e discursivo, e acredita-se que esse espaço propicia diversos avanços comportamentais, os quais são atravessados por discursos que impactam sobre a vida social dos sujeitos que (com)partilham esse espaço. Logo, esse espaço deve contemplar as necessidades dos alunos para que o caminhar acadêmico para ser traçado de forma colaborativa e intensiva. Salienta-se, portanto, que a devolutiva ao contexto pesquisado se baseia em estratégias inovadoras do e no ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira para os alunos do Iagro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa intitulado de DIFICULDADES, DESAFIOS, ORIENTAÇÃO E (DES)MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS: uma pesquisa etnográfica com um grupo de estudantes do Ensino Técnico Integrado, pertencente ao Programa de Pósgraduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/Uesb), sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Almeida dos Anjos, submetido ao CEP/UESB pela pesquisadora ANDREZZA BARBOSA CARVALHO para a avaliação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2362245.pdf - postado em 17/10/2024 21:25:25
- 2) TCLE.pdf - postado em 17/10/2024 20:22:27
- 3) TCLE_Resp.pdf - postado em 17/10/2024 19:55:07
- 4) TALE.pdf - postado em 17/10/2024 19:50:08
- 5) Relatorio.pdf - postado em 17/10/2024 19:26:28
- 6) Declaracao_assinada.pdf - postado em 17/10/2024 19:26:21
- 7) Autorizacao.pdf - postado em 17/10/2024 19:25:38
- 8) Projeto.pdf - postado em 20/08/2024 21:51:56
- 9) FIRosto.pdf - postado em 20/08/2024 21:51:10

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendências éticas.

A pesquisadora deverá ficar atenta às seguintes orientações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3526-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.210.493

20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2362245.pdf	17/10/2024 21:25:25		Aceito
Outros	TCLE.pdf	17/10/2024 20:22:27	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Resp.pdf	17/10/2024 19:55:07	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	17/10/2024 19:50:06	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito
Outros	Relatorio.pdf	17/10/2024 19:26:28	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_assinada.pdf	17/10/2024 19:26:21	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e	Autorizacao.pdf	17/10/2024 19:25:38	ANDREZZA BARBOSA	Aceito

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.210.493

Infraestrutura	Autorizacao.pdf	17/10/2024 19:25:38	CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/08/2024 21:51:56	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	FIRosto.pdf	20/08/2024 21:51:10	ANDREZZA BARBOSA CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 08 de Novembro de 2024

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br