

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

EMMANUELLE PEREIRA DA COSTA

**O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE  
INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

BELO HORIZONTE

2019

EMMANUELLE PEREIRA DA COSTA

O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE INGLÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – 3A.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Amâncio.

BELO HORIZONTE  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C837i Costa, Emmanuelle Pereira da.  
O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira [manuscrito] / Emmanuelle Pereira da Costa. – 2019.  
140 f., enc. : il., graf. (p&b), tabs. (color)  
Orientadora: Érika Amâncio Caetano.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 104-109.  
Anexos: f. 110-111.  
Apêndices: f. 112-139.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Educação e globalização – Teses. 3. Motivação na educação – Teses. I. Caetano, Érika Amâncio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

#### EMMANUELLE PEREIRA DA COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 04 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

*Érika Amâncio Caetano*

Prof(a). Érika Amâncio Caetano - Orientadora  
UFMG

*Marcelo A. Nery Medes*

Prof(a). Marcelo Augusto Nery Medes  
UNI-BH

*Andréa Machado de Almeida Mattos*

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos  
UFMG

Belo Horizonte, 4 de dezembro de 2019.

*Wander Emedato de Souza*

Prof. Wander Emedato de Souza  
Coord. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

À minha mãe, por ter acreditado em mim por todo o tempo. Exemplo de amor, de carinho e de amizade. Obrigada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado toda força e perseverança que tive no percurso deste trabalho.

À minha mamãe, sem ela nada disso seria possível. Por seu apoio imensurável, por suas conversas, preocupações, pelos cafés da tarde e pelos chazinhos a noite enquanto escrevia. Não existem palavras que expressem todo meu amor e gratidão por você. Ao meu querido papai, que mesmo ausente se fez luz e inspiração durante todo o meu percurso.

Ao Diego, por seu amor e apoio incondicionais, por sua amizade, lealdade, cumplicidade e, principalmente, paciência. Por todo suporte e palavras de incentivos. Você foi crucial para que essa conquista acontecesse.

À minha orientadora, Érika Amâncio. Obrigada por ter me acolhido de maneira tão generosa. Foi uma parceria incrível, de muita aprendizagem e companheirismo. Obrigada por acreditar em mim.

À minha mentora e professora Andréa Mattos, a ela toda a minha admiração e respeito. Profissional em que me espelho para que um dia eu possa trilhar um caminho ao menos, e ainda que muito distante, parecido.

Aos meus familiares pelas risadas e paciência, vocês são a base da minha vida!

Aos amigos Joice, Raquel, Lucas e Vitor, pelas risadas intermináveis e pela torcida. Ao amigo Rodrigo, pelas conversas diárias que serviram de inspiração e alento para os dias mais difíceis. À amiga Isa, que esteve junto comigo durante todo o processo, me deu suporte, amizade e palavras norteadoras. Aos amigos que a Universidade me deu, Ângelo e Ligia, vocês foram peça-chave no desenvolvimento da minha caminhada!

Aos meus queridos alunos, que foram extremamente pacientes comigo durante esta caminhada e me deram todo o suporte e apoio. Em especial, Ana Maria e dona Ana, fontes de força e coragem!

Aos profissionais da Fale, que foram pessoas cruciais para que este trabalho fosse possível, Rosely, Gilmar e aos demais professores, por toda a contribuição.

À UFMG e ao CENEX, entidades que fizeram este trabalho possível, e à CAPES, pelos anos de apoio financeiro a este projeto.

A todas essas pessoas, eu dedico este trabalho. Sozinha, não teria conseguido.  
Obrigada!

*Gratitude is the memory of the heart. (Jean Baptiste Massieu)*

*The benefits and consequences of globalization have a great deal to do with whether we're intelligent and thoughtful about how we approach globalization, or whether we're blindly accepting... or blindly resistant.*

– Ethan Zuckerman



## RESUMO

A presente pesquisa investigou os motivos que geram a motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira no contexto das aulas de inglês do curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX). Além disso, buscou-se entender o impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês e objetivou-se analisar em que escala a motivação para a aprendizagem de língua inglesa é impactada pelo processo de globalização que vivenciamos hoje. A metodologia, de cunho qualitativo, teve como instrumentos um *survey* para a coleta de dados, via questionário eletrônico, e entrevistas, que foram feitas ao final. Os resultados das análises mostraram que a redução das fronteiras políticas, econômicas e sociais é um efeito direto da aceleração da globalização, que tem impulsionado diretamente o fluxo internacional e inter-regional de informações, pessoas e bens de consumo. Observou-se, então, que, estimulados pela facilidade para viajar, juntamente à necessidade da utilização da língua inglesa dentro das empresas e do meio universitário, grande parte dos alunos demonstraram interesse pela língua justamente para fins acadêmicos, para utilização em seu trabalho e até mesmo para mobilidade acadêmica. Ademais, para muitos alunos, a motivação para estudar a língua encontra-se na possibilidade de fazer uma viagem internacional, com fins de lazer. Os resultados desta pesquisa culminaram na compreensão dos impactos positivos e negativos da globalização na motivação da aprendizagem de língua inglesa pelos alunos. Além disso, os resultados indicaram três temas emergentes das análises que carecem de futuras investigações: a utilização do inglês como meio de instrução no ensino superior; a aprendizagem de um novo idioma e suas implicações na plasticidade cerebral e a responsabilização do professor pela motivação (ou pela falta dela) do aluno. Espera-se que este trabalho possa contribuir significativamente para o estudo de novas estratégias motivacionais para a sala de aula dado o contexto de crescimento contínuo dos impactos da globalização no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

**Palavras-chave:** Globalização, Motivação, Ensino de Inglês.

## ABSTRACT

This study investigated the reasons that generated the motivation of English as a foreign language student, in the context of language courses in a language institute provided by the Federal University of Minas Gerais (CENEX). In addition, we sought to understand the impacts globalization has on the motivation of English learners. The objective of this study was to analyze to what extent the motivation to the learning of the English language is impacted by the globalization process we are experiencing today. A qualitative methodology used a survey as a tool to collect data via an electronic questionnaire, as well as interviews that were conducted in the end of the process. The analysis results showed the outcomes of the analysis showed that the reduction of the political, economic and social boundaries is a direct effect of the acceleration of globalization and it is driven directly by the international and interregional flow of information, of people and consumer goods. It was also observed that stimulated by the ease of traveling, together with the need to use the English language within the business and university settings, most students show interest in learning the language for academic and work purposes, and even for academic mobility. The results of this research culminated in the understanding of the positive and negative impacts of globalization on the motivation of students' English language learning. In addition, the results indicated three emerging themes from the analysis that need further investigation: the use of English as means of instruction in higher education, the learning of a new language and its implications on brain plasticity, and teacher responsibility for student motivation (or the lack of it). It is expected that this work can significantly contribute to the study of new motivational strategies to the classroom, given the context of continuous growth of the globalization impacts on the English language teaching and learning process.

**Keywords:** Globalization, Motivation, English Teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	12
1.2 OBJETIVOS.....	15
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	15
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	15
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	15
<b>CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>17</b>
2.1 FATORES AFETIVOS E MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	17
2.2 ENTENDENDO A MOTIVAÇÃO.....	21
2.2 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA (OU LÍNGUA ESTRANGEIRA). .....	30
2.3 A GLOBALIZAÇÃO.....	40
2.3.1 <i>Definição – Afinal, o que é a globalização?</i> .....	40
2.3.2 <i>A globalização e seus impactos na Educação</i> .....	41
2.3.3 <i>Pesquisas sobre globalização no ensino de Língua Estrangeira</i> .....	44
2.3.4 <i>O papel da língua inglesa no processo da globalização – Afinal, um mundo global precisa mesmo de uma única língua?</i> .....	47
2.3.4.1 <i>Uma questão de nomenclatura – Os ingleses do mundo</i> .....	51
2.3.5 <i>Globalização e seus possíveis impactos na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira</i> .....	53
2.3.6 <i>O Lado Obscuro da Globalização</i> .....	54
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS .</b>	<b>57</b>
3.1 METODOLOGIA UTILIZADA.....	57
3.1.1 <i>Questionários</i> .....	60
3.1.2 <i>A construção do questionário</i> .....	64
3.1.3 <i>Entrevistas</i> .....	69
3.1.4 <i>Participantes da Pesquisa</i> .....	71
3.2 GERAÇÃO DE DADOS.....	72
3.2.1 <i>Contexto da geração de dados</i> .....	72
3.2.2 <i>As notas de campo</i> .....	73
3.2.3 <i>Procedimentos para geração de dados:</i> .....	74
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	75
<b>CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E RESULTADOS.....</b>	<b>78</b>
4.1. O PRIMEIRO MOMENTO – APRENDIZAGEM PARA SATISFAÇÃO PESSOAL.....	79
4.2 O SEGUNDO MOMENTO – APRENDIZAGEM PARA NECESSIDADE PROFISSIONAL.....	82
4.3 O TERCEIRO MOMENTO – APRENDIZAGEM PARA MOBILIDADE (LAZER, ACADÊMICA OU PROFISSIONAL).....	86
4.4 QUARTO MOMENTO – APRENDIZAGEM MOVIDA PELO USO DA TECNOLOGIA .....	90
4.5 O LADO OBSCURO DA GLOBALIZAÇÃO .....	92

4.6 DISCUSSÃO FINAL DAS ANÁLISES.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
5.1 REFLEXÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	101
5.1.1 <i>O inglês como meio de instrução no ensino superior</i> .....	101
5.1.2 <i>A aprendizagem de uma nova língua e a preservação da plasticidade cerebral</i> .....	102
5.1.3 <i>A responsabilização do professor pela motivação (ou falta dela) do aluno</i>	103
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>112</b>
MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	112
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>117</b>
TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	117
<b>APÊNDICE 3 .....</b>	<b>127</b>
ENTREVISTA FINAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA– AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO.....	127
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO D.....	129
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO D.....	131
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO G.....	134
<b>APÊNDICE 4 .....</b>	<b>136</b>
RESPOSTAS AO ÍTEM ABERTO DO QUESTIONÁRIO .....	136

## INTRODUÇÃO

A decisão de reiniciar minha carreira acadêmica com o Curso de Especialização, em 2015, na UFMG foi a decisão mais importante que tomei. Sem dúvida alguma, foi um curso muito desafiador (já que o curso de Letras não era minha primeira graduação) e, o mais importante, que ampliou meus horizontes para a vida acadêmica. Foi lá que tive um contato mais profundo com a Linguística Aplicada e com a professora que foi o divisor de águas de minha vida: Andréa Mattos. Dentre as várias conversas com a professora Andréa, surgiu o interesse em escrever sobre motivação, mais especificamente, sobre a motivação que os alunos de curso de extensão de idiomas têm enquanto aprendizes da língua inglesa. Principalmente quando pensamos no mundo globalizado em que vivemos, com tantas opções e preocupações, surgiu a grande pergunta: a globalização do mundo hoje tem algum impacto na motivação dos aprendizes de língua inglesa?

Apesar das várias pesquisas já realizadas sobre o impacto da globalização no ensino de língua estrangeira, existem ainda poucas referências no que tange ao impacto da globalização na motivação dos estudantes de língua estrangeira. Ciente de que alguns aspectos dessa motivação podem ser intrínsecos ou extrínsecos, integrativos ou instrumentais, ou até mesmo assimilativos, como discutido por Brown (1994a), esta pesquisa surge do interesse em conhecer e entender o impacto que a globalização tem tido na motivação dos alunos para aprender inglês como língua estrangeira. Dessa forma, esta pesquisa busca unir dois conceitos bastante atuais na área da Linguística Aplicada (LA): motivação e globalização. A pesquisa pretendeu compreender os efeitos da globalização sobre a motivação para aprender uma língua estrangeira (LE)<sup>1</sup> e, para tanto, o contexto escolhido para a coleta de dados foi o curso de extensão de idiomas da UFMG.

### 1.1 JUSTIFICATIVA

O mundo hoje está conectado e deixou de ser apenas local para ser também global (JORDÃO, 2004). Segundo Mattos (2015), culturas antes tão distantes da nossa rotina,

---

<sup>1</sup> Neste trabalho será usado, preferencialmente, a expressão *ensino de inglês como língua estrangeira*. Para Jordão (2014), o termo *língua estrangeira* “remete à posição do inglês como língua ensinada e aprendida por falantes não nativos” (JORDÃO, 2014, p. 30), como acontece no contexto onde esta pesquisa se desenvolveu.

hoje estão presentes no nosso país e até mesmo dentro da nossa própria comunidade. Tal situação, cada vez mais frequente, como descrito pela autora, caracteriza um processo de *globalização*. O termo já foi definido por Waks (2006) no que tange a alguns conceitos econômicos e tecnológicos, por exemplo. O autor afirma que, na esfera econômica, a globalização se relaciona, principalmente, com a crescente integração nas relações comerciais e mercadológicas dos países e, também, com o constante fluxo migratório entre as nações. Já na esfera tecnológica, o autor acrescenta que a globalização se relaciona com o intenso fluxo de informações instantâneas através da internet. Como resultado, passa-se a ter uma “economia global unificada” ou “um mundo sem fronteiras” (WAKS, 2006, p. 413).<sup>2</sup>

O fenômeno globalização é descrito por Giddens (1990) como, basicamente, um processo de intensificação das relações sociais que estabelece conexão entre as mais distantes localidades, tornando-as mais próximas. Dessa forma, segundo o autor, emerge a necessidade da comunicação entre essas localidades e, para que tal comunicação seja estabelecida de forma efetiva, essa não pode ser barrada apenas por uma questão linguística, por falta de uma língua em comum, e, como consequência, por interferências provocadas pela falta da comunicação.

Nesse sentido, Block e Cameron (2001) relatam que a distância não pode ser um problema para os negócios não locais e, ainda, afirmam que a língua mantém o seu importante papel dizendo: “a comunicação global não requer apenas um canal compartilhado (como a internet ou a vídeo conferência), mas também um código linguístico compartilhado” (BLOCK; CAMERON, 2001, p. 1). Salientando ainda a importância de um código linguístico compartilhado, Block e Cameron (2001) alegam que as pessoas têm aprendido línguas por razões econômicas e Jordão (2009) afirma que as línguas são uma ferramenta importante para o desenvolvimento do ser humano e para a troca de informações.

Mattos (1999) refere-se à motivação dos alunos para aprender uma língua estrangeira como um quebra-cabeça; em outras palavras, algo não tão simples de ser descrito e que demanda uma reflexão maior para ser resolvido. Responder a perguntas tais como “o que é motivação?” ou “a motivação é ensinada ou adquirida?”, levantadas por Brown (1994b), se faz necessário para refletirmos sobre as diversas teorias que

---

<sup>2</sup> Tradução minha, assim como em todos os demais trechos traduzidos de originais em inglês neste trabalho.

veremos nesta dissertação e para compreendermos a origem da motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa. Portanto, acredito que a utilização do termo *quebra-cabeça* por Mattos (1999) é devido à grande complexidade que ronda a definição de motivação, como exposto por Brown (1994b):

se você não responder cuidadosamente a questões como essas, você corre o risco de fazer a motivação se passar por uma resposta ao sucesso do aprendiz como resumida e simples quando, na verdade, a motivação não é nem resumida, nem simples (BROWN, 1994b, p. 33).

A literatura na área de Linguística Aplicada traz várias definições do termo *motivação*. Gardner (1985), por exemplo, descreve-o “como uma combinação do esforço mais o desejo de alcançar o objetivo de aprender a língua” (GARDNER, 1985, p. 10). Por sua vez, Brown (1994a) refere-se à motivação como as escolhas e os esforços que as pessoas utilizarão para atingir seus objetivos. Outras definições do termo serão apresentadas mais adiante.

Considerando o contexto apresentado, a presente pesquisa visou analisar a influência da globalização na motivação dos estudantes de inglês como língua estrangeira. Para que esse objetivo central fosse alcançado, foi necessário analisar e revisar estudos sobre motivação e repensá-los sob a perspectiva da globalização; esclarecer qual papel a língua inglesa exerce dentro do processo de globalização; compreender como a língua inglesa pode auxiliar os indivíduos a se relacionarem com o mundo; e descrever os tipos de motivação gerados por esse processo de globalização.

Tagata (2018) apresenta breves relatos que expressam possíveis razões que levam os estudantes de língua estrangeira, neste caso o inglês, a se interessarem e buscarem aperfeiçoar suas habilidades, tanto linguísticas quanto pedagógicas, enquanto professores em formação. Percebe-se, então, que, por meio da aprendizagem de um novo idioma, são levantadas questões como o desenvolvimento do senso crítico e do senso de cidadania dos alunos. Uma outra forte motivação exposta em um dos relatos apresentados por Tagata (2018) é a interação com diferentes culturas, já que, uma vez alcançado o domínio do inglês, ampliam-se as possibilidades de acesso à informação e contato com outras realidades, resultando na capacitação dos alunos para dialogarem com novas perspectivas.

Além disso, na busca pela proficiência da língua, Jordão (2004) e Tagata (2018) expõem outros questionamentos pertinentes sobre os objetivos e motivações do

ensino/aprendizagem da língua inglesa, que vão desde uma simples instrumentalização básica à utilização do inglês para busca de empregos mais bem remunerados ou apenas para viagens de turismo e negócios.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou oferecer contribuições ao estudo da motivação na área de Linguística Aplicada, abordando também aspectos do letramento crítico, como será debatido no capítulo de revisão da literatura. A seguir, descrevo os objetivos desta pesquisa.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa, como já dito, teve como objetivo principal analisar o impacto da globalização na motivação de alunos de inglês como língua estrangeira.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Foram objetivos específicos desta pesquisa:

- Revisar estudos sobre motivação e repensá-los sob a perspectiva da globalização;
- Esclarecer o papel da língua inglesa dentro do atual processo de globalização;
- Compreender que impacto a globalização pode ter sobre a motivação na aprendizagem de inglês;
- Identificar como a língua inglesa pode auxiliar os indivíduos a se relacionarem com o mundo a partir de uma perspectiva crítica.

## 1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para finalizar este capítulo introdutório, apresento a seguir uma breve descrição da organização desta dissertação.



O Capítulo II faz a revisão de literatura das principais bibliografias que embasaram esta dissertação. Primeiramente, o capítulo faz menção aos fatores afetivos e à motivação na aprendizagem de língua estrangeira; em seguida, são apresentadas as teorias de motivação utilizadas para as análises desenvolvidas e, por fim, um estudo do processo globalizatório e seus impactos no estudo da língua inglesa.

No Capítulo III, inicialmente discute-se a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e, em seguida, são apresentados os instrumentos de geração de dados utilizados, bem como todos os procedimentos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa.

No Capítulo IV, as análises que foram desenvolvidas nesta pesquisa são expostas, juntamente com uma discussão dos resultados. As análises levaram em consideração os dados recolhidos a partir do questionário e das entrevistas, e, ao final do capítulo, apresento a discussão final das análises.

As Considerações Finais finalizam a dissertação referindo-se à discussão apresentada nos capítulos anteriores, fazendo uma síntese de todos os temas tratados nesta dissertação. Além disso, se dedica também a comentar três temas emergentes das análises como sugestão de futuras pesquisas – a utilização do inglês como meio de instrução no ensino superior, a aprendizagem de um novo idioma e suas implicações na plasticidade cerebral e a responsabilização do professor pela motivação (ou pela falta dela) do aluno.

O Capítulo II, a seguir, é dedicado à revisão da literatura que contextualiza este trabalho.

## Capítulo II: REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo compreenderá três momentos. No primeiro momento, serão apresentadas as principais teorias sobre motivação com que trabalhei, sobretudo no que tange à motivação na aprendizagem de língua estrangeira, iniciando nas teorias da psicologia comportamental, com estudos nos anos 1980, como Gardner (1985), passando por Brown (1994a e 1994b), Williams e Burden (1997) e chegando às mais recentes pesquisas de Dörnyei (2001).

No segundo momento, veremos as definições da globalização e teorias utilizadas para elucidar tanto a globalização quanto seu impacto sobre a expansão da língua inglesa. Finalmente, mediante as teorias acima e com a revisão de alguns trabalhos já realizados nesta mesma linha de raciocínio, apresentarei o aporte teórico para entendermos como o processo da globalização influencia, ou não, na motivação dos estudantes do inglês como L2 para a análise dos questionários que será trazida nos capítulos posteriores.

### 2.1 Fatores Afetivos e Motivação na Aprendizagem de Língua Estrangeira

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve o desenvolvimento de habilidades diversificadas, não se restringindo à apenas aquela do falar uma nova língua (BROWN, 1994b). Segundo o autor, o processo abrange “novos modos de pensar, sentir e agir” (BROWN, 1994b, p. 22), criando uma segunda identidade. Essa condição é denominada por Brown como “ego linguístico” (*language ego*) que, quando associado à língua estrangeira, “cria certa fragilidade, senso de autopreservação, e aumento de inibição” (BROWN, 1994b, p. 22) no aprendiz.

Para elucidar essa condição, Brown nos convida a lembrar de quando estávamos aprendendo uma língua estrangeira. Ele afirma que “todos os aprendizes de uma segunda língua precisam ser tratados com carinho e afeto” (BROWN, 1994b, p. 22). Segundo o autor, enquanto aprendizes, por vezes o sentimento de incapacidade e simplicidade perante a nova língua impera, já que a falta de estruturas e de vocabulário faz com que o aprendiz muitas vezes se sinta “bobo, se não humilhado” (BROWN, 1994b, p. 22). Para Brown, “adultos com alto intelecto podem ser reduzidos a bebês ainda balbuciando em

uma segunda língua” (BROWN, 1994b, p. 22) e cabe ao professor a tarefa de prover suporte afetivo sempre que houver necessidade.

Somando-se aos fatores afetivos, acredita-se que os sentimentos, crenças e valores dos seres humanos são vitais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, no entendimento de Brown (1994a). Logo, é importante considerar alguns aspectos da personalidade do aprendiz que se fazem presentes e relevantes para adquirir uma nova língua. Segundo Brown (1994a), esses fatores são: autoestima, inibição, risco, ansiedade, empatia, extroversão e motivação. Segundo Gardner (1985), no que tange às crenças e aos valores, ainda é preciso ressaltar a importância da comunidade em que o indivíduo está inserido, desta forma,

(...) importância, significância da aprendizagem da língua, a natureza do desenvolvimento da habilidade esperado, e o papel específico que várias diferenças individuais no processo de aprendizagem da língua irão influenciar a aquisição da segunda língua (GARDNER, 1985, p. 146).

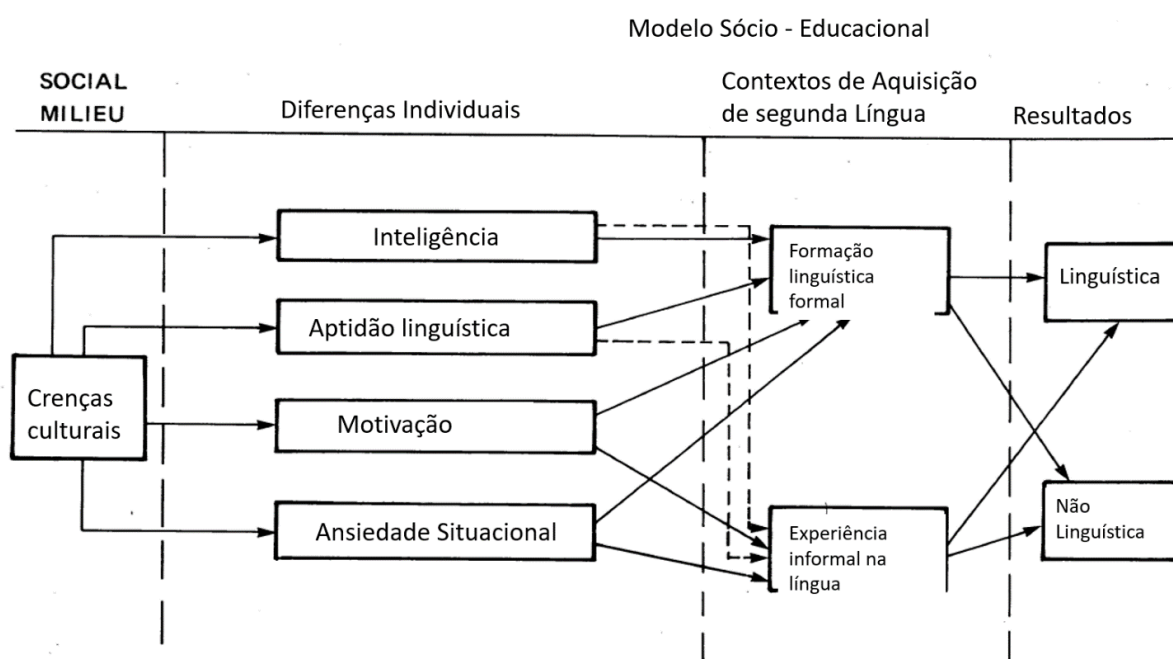


Figura 1 – Modelo Sócio-Educacional.

Fonte: Gardner, 1985, p. 147.

O autor afirma que, se a crença cultural local é a de que aprender o segundo idioma é difícil, o nível de êxito será baixo. Além disso, Gardner (1985) revela que as “diferenças individuais para essas conquistas serão relativas às diferenças individuais em aspectos como inteligência, aptidão, motivação e ansiedade” (GARDNER, 1985, p. 146). Por outro

lado, se a expectativa de aprendizagem for alta, o nível geral do êxito será alto também e as diferenças individuais serão muito mais relacionadas com inteligência e aptidão do que com as outras características. Em suma, para Gardner (1985), as crenças culturais influenciarão tanto no sucesso da aprendizagem de uma segunda língua quanto nos fatores que afetam as diferenças individuais que auxiliam na conquista do novo idioma. A figura anterior ilustra a teoria de Gardner (1985, p. 147). Para o autor, as línguas são diferentes de qualquer outra disciplina já que “envolvem a aquisição de habilidades ou padrões de comportamento que são características de outras comunidades culturais” (GARDNER, 1985, p. 146). As discussões que abrangem a aprendizagem de uma outra língua (Schulmann, 1975) “envolve[m] o desenvolvimento de habilidades que são herança da comunidade cultural do aluno” (Gardner, 1985, p. 146). Sendo assim, o grau de sucesso da aprendizagem do aluno será influenciado pelas atitudes que o aluno tem em relação a outra comunidade (comunidade-alvo), bem como “[pel]as crenças na comunidade que se fazem relevantes ao processo de aprendizagem de língua” (GARDNER, 1985, p. 146). Schulmann (1975) ainda reafirma que se a comunidade do aprendiz tem atitudes negativas em relação à língua-alvo (com sentimento de que a língua é desnecessária ou indesejável), a aprendizagem pode ser prejudicada (SCHULMANN, 1975, p. 215). Dessa forma, o gráfico de Gardner utiliza quatro variáveis: o meio social (a comunidade) em que o indivíduo está inserido, as diferenças individuais, os contextos de aquisição de língua e os resultados. Com o intuito de entender esse modelo ilustrado de Gardner (1985), Ellis (2008) utiliza o primeiro modelo criado em uma versão de Gardner de 1979 que, apesar de ser um pouco menos detalhada, já possuía as quatro principais variáveis: *social milieu* (ou meio social), as diferenças sociais, o contexto da aquisição de língua e os resultados (as mesmas variáveis apresentadas novamente no modelo de 1985). Para Ellis (2008), o *social milieu* em que o indivíduo cresce é o que “determina suas crenças sobre língua e cultura” (ELLIS, 2008, p. 330). As diferenças sociais explanadas pelo autor são motivação e aptidão linguística. Enquanto a primeira tem um efeito maior na aprendizagem tanto formal quanto informal, a aptidão é considerada importante apenas na aprendizagem formal, tendo um papel secundário na aprendizagem informal. Para o autor,

essas duas variáveis, (junto com inteligência e ansiedade situacional), determinam o comportamento de aprendizagem vistos em diferentes aprendizes nos dois contextos, e desse modo, resultados de aprendizagem. Eles (os resultados) podem ser linguísticos (proficiência em L2) e não linguísticos (atitudes, autoconceito, valores culturais, e

crenças). Os aprendizes que estão motivados a se integrarem desenvolvem ambos altos níveis de proficiência em L2 e atitudes melhores. Este modelo é dinâmico e cíclico (ELLIS, 2008, p. 331).

Ellis (2008) trata as diferenças individuais em um capítulo específico e as detalha de acordo com a pesquisa de Gardner (1985). As diferenças que estão presentes na Figura 1 são: inteligência, aptidão linguística, motivação e ansiedade situacional. Entretanto, Ellis (2008) adiciona outras variáveis a essas diferenças: *working memory*, *learning styles*, *personality*, *willingness to communicate*, *learning strategies*. Versarei nesta seção sobre inteligência, ansiedade e aptidão linguística, já que, para este trabalho, são as variáveis que possuem maior impacto na motivação dos aprendizes de língua estrangeira. A variável inteligência é descrita por Ellis (2008) como “um conjunto de habilidades cognitivas envolvidas em desempenhar uma gama de tarefas de aprendizagem” (ELLIS, 2008, p. 649). O autor traz diversas perspectivas sobre inteligência e sua relação com a aprendizagem. Em todas elas, a inteligência aparece como uma habilidade cognitiva facilitadora da aprendizagem. O autor também discorre sobre alguns estudos desenvolvidos sobre a variável. O último deles, que se chama Teoria da Inteligência Bem-Sucedida, divide a inteligência em três tipos: analítica, criativa e prática. Porém, uma das implicações dessa teoria levantada pelo autor é que “diferentes tipos de inteligência implicam em diferentes aspectos da proficiência linguística” (ELLIS, 2008, p. 650). Outra variável trazida por Ellis (2008) e que se faz relevante é a aptidão linguística. Essa variável se constitui em “uma habilidade especial para a aprendizagem de L2” (ELLIS, 2008, p. 652). Ela compreende uma gama de habilidades que incluem a habilidade auditiva, linguística e a habilidade de memória. Uma forma de explicar a relação entre aptidão linguística e a aquisição de segunda língua encontrada por Ellis (2008) foi abordar diversos estudos e suas peculiaridades. Os estudos, a princípio, afirmam que a aptidão em L1<sup>3</sup> influencia diretamente no desenvolvimento de L2. Com a evolução das pesquisas, a validade da aptidão foi sendo questionada. O que fica claro para o autor, sem sombra de dúvidas, é a existência da aptidão linguística como fator facilitador da aprendizagem de L2, tanto formal quanto informalmente, mas não sendo um fator único e exclusivo do processo (Ellis, 2008).

A última variável que discorrerei aqui é a ansiedade situacional, descrita como “a ansiedade que é originada por um tipo de situação ou evento específico, tais como falar

---

<sup>3</sup> L1 se refere à língua materna do estudante.

em público, testes ou participação em sala de aula” (ELLIS, 2008, p. 691). A ansiedade constitui as emoções primárias, que “constituem uma resposta automática e psicológica a eventos externos e se manifesta em particular com a relutância em comunicar em L2” (ELLIS, 2008, p. 691). Com auxílio de algumas pesquisas, Ellis (2008) afirma que, apesar da ansiedade poder ser a causa de um desempenho ruim, à medida que o aprendiz vai se desenvolvendo e avançando, é possível que a ansiedade vá gradativamente reduzindo. Em suma, o autor reconhece a importância do fator ansiedade para o processo de aprendizagem, mas este não representa uma condição *sine qua non* para o sucesso ou não da eficácia da aprendizagem, mas sim um fator que “contribui para a diferenciação de grau em diferentes aprendizes, dependendo em partes de outros fatores tais como orientação motivacional e personalidade” (ELLIS, 2008, p. 697).

Entretanto, para a realização deste trabalho, dentre os fatores expostos, o fator que se faz mais relevante é a motivação, que será vista em detalhes nas seções seguintes.

## 2.2 Entendendo a Motivação

Para que seja possível definir e entender as variações teóricas sobre motivação, precisamos esclarecer alguns conceitos que se assemelham em muitas literaturas e, portanto, serão discutidos conceitos e definições que se fazem importantes para o entendimento do tema. Neste trabalho, nos limitaremos a discorrer sobre como os fatores da motivação influenciam na aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, devido ao tempo e ao espaço que é dado para uma dissertação de mestrado.

Alguns cuidados devem ser tomados com a motivação e a utilização do termo. Por ser um fator afetivo, como já mencionado, ela também é um dispositivo neurobiológico. Logo, se a aquisição de segunda língua também pode ser estudada pelo viés da neuropsicologia, a motivação, um fator tão crucial (como apontado na seção anterior) no processo de aquisição, não poderia ser diferente. Adiante, veremos brevemente como a motivação é vista pelo viés da neuropsicologia. A teoria de motivação estabelecida por Schumann (*apud* ELLIS, 2008) estabelece que a motivação para a aprendizagem de uma língua pode ser resumida em mecanismos neurobiológicos que regem “a persistência e a desistência” (SCHUMANN; WOOD, 2004 *apud* ELLIS, 2008, p. 759). De acordo com o autor, a teoria de Schumann se baseia em 3 grandes grupos de noções de valores, sendo eles o valor da homeostática, que é a “tendência biológica de

um organismo de manter seu sistema fisiológico dentro de uma certa faixa” (SCHUMANN; WOOD, 2004 *apud* ELLIS, 2008, p. 757); o valor da sócio estática, que é o instinto de interagir (prestando atenção no interlocutor, por exemplo); e o valor somático, que são as experiências vivenciadas ao longo da vida dos indivíduos, através de socializações, da educação e da cultura em que o indivíduo está inserido. Ellis (2008) afirma que o desenvolvimento da memória acontece em “valores baseados em estímulo – avaliação” (ELLIS, 2008, p. 757), envolvendo a avaliação da relevância emocional do estímulo recebido. Este estímulo se concentra nas necessidades ou objetivos que o indivíduo tem, junto com a habilidade de lidar, além da imagem social ou autoimagem do próprio indivíduo (Ellis, 2008). Com efeito, essas avaliações do indivíduo o levam a optar pelo engajamento para a aprendizagem necessária e bem-sucedida da segunda língua ou pela limitação da aprendizagem. Os autores apontam que mecanismos neurais que estão envolvidos neste “estímulo – avaliação” são compostos por 3 organismos: *amígdala cerebelosa*, *córtex orbitofrontal*<sup>4</sup> e o corpo (propriamente dito)<sup>5</sup>. Enquanto a amígdala cerebelosa é responsável por avaliar valores<sup>6</sup> positivos ou negativos, o córtex orbitofrontal (que está altamente conectado à amígdala) está “envolvido com o raciocínio de assuntos sociais e pessoais” (ELLIS, 2008, p. 757). Dessa forma, “mensagens enviadas pelo córtex orbitofrontal tanto diretamente ou pela amígdala podem tanto estimular ou inibir reações em diferentes partes do corpo, estimulando valores positivos ou negativos” (ELLIS, 2008, p. 757). O estímulo gera, então, imagens mentais nos córtices sensoriais, que são organizados como pensamentos e guiados por representações deposicionais, consistindo em padrões neuronais potenciais ou latentes, abrigando valores somáticos que são adquiridos por toda a vida, contendo memórias estímulos – avaliações passadas. Essas representações deposicionais que acontecem no córtex orbitofrontal e na amígdala são ativadas em resposta a uma situação de estímulo, criando um estado corporal, aqui referido pelos autores de “criador somático”, que é, depois, interpretado pelo cérebro como sentimentos (DAMÁSIO, 1995 *apud* ELLIS, 2008, p. 758). Uma vez que o estímulo – avaliação é feito,

(...) mensageiros químicos tais como a dopamina são liberados em várias partes do cérebro para regular como a pessoa responde a

---

<sup>4</sup> Córtex orbitofrontal: área cerebral diretamente relacionado à nossa personalidade, emoções e comportamento social. Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br/cortex-orbitofrontal/>.

<sup>5</sup> Tradução utilizada para o termo *Body proper*.

<sup>6</sup> Entende-se por valores sentimentos e reações.

características do estímulo. Dessa forma, o link entre resposta afetiva e atividade cognitiva é efetivado. Avaliações positivas permitem que a aprendizagem ocorra, avaliações negativas, levam ao comportamento de invalidação (ELLIS, 2008, p. 758).

Ellis (2008) transita pela teoria de motivação de Schumann, que afirma que a motivação pode ser reduzida a mecanismos neurobiológicos que regem a persistência e a desistência, confrontando-a com o “mérito das teorias de motivação integrativa e instrumental” (ELLIS, 2008, p. 759) como foram colocadas por Brown (1994a; 1994b) e Dörnyei (2001; 2005), e como veremos mais detalhadamente adiante.

É muito frequente utilizarmos o termo *motivação* “para descrever o sucesso ou o fracasso na execução de qualquer tarefa complexa” (BROWN, 1994a, p. 152). Williams e Burden (1997), ao fazerem uma revisão sobre o sucesso e o fracasso, apontam que, para algumas pessoas, o ímpeto para alcançar êxito os motiva a conquistar praticamente tudo o que eles tentam e fazem, enquanto, para outras pessoas, esse ímpeto não faz nenhuma diferença. Este ímpeto ou força motriz é o que move as pessoas em direção ao sucesso. Dessa forma, ainda de acordo com os autores, alguém pode não desejar se engajar em uma determinada atividade apenas pelo medo do fracasso. Os autores então concluem que o alcance da motivação pode ser determinado pela “força da tendência de abordar uma tarefa comparado com a força da tendência em evitar a tarefa” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 114). Pensando em ações positivas ou não por parte de um sujeito, Dörnyei (1998) afirma que “a motivação é responsável por determinar o comportamento humano, energizando-o e dando direção a ele” (DÖRNYEI, 1998, p. 117). Além disso, o autor ainda atribui ao comportamento humano duas dimensões básicas: a direção e a magnitude (intensidade). Para o autor, a motivação é responsável pela escolha de uma determinada ação (direção), pelo esforço gasto na ação e a persistência imbuída na tarefa (magnitude) (DÖRNYEI, 2001). Contudo, apenas pensarmos em motivação como um comportamento singelo e dizer que “alguém é motivado ou tem muita motivação” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 99) é insignificante e vago. Segundo Williams e Burden (1997), o conceito de motivação “é composto por muitos fatores diversos e justapostos tais como interesse, curiosidade, ou um desejo em atingir” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 99). É importante ressaltar que os autores reconhecem que esses fatores, por sua vez, se diferenciarão devido a fatores múltiplos, em virtude de condições adversas e até mesmo fatores que são externos, como o incentivo ou pressão de “familiares, professores e provas” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 99). Como podemos



perceber, motivação, como Dörnyei (2001) define, é um “termo guarda-chuvas<sup>7</sup>”(DORNYEI, 2001, p. 9). Além disso, com essa diversidade de fatores geradores de motivação, o que Dörnyei (2001) julga ser um grande desafio é encontrar e identificar motivos que são centrais ou, até mesmo, mais importantes que outros. Logo, é tão relevante essa quantidade de fatores que o autor ainda aponta que psicólogos motivacionais já tentaram reduzir a “multitude de determinantes potenciais do comportamento humano” (DÖRNYEI, 2001, p. 9), delimitando o número de variáveis-chave que possam explicar a variação desses motivos nas ações das pessoas. Para ilustrar, Dörnyei (2001) elaborou uma tabela<sup>8</sup> com os principais resumos de abordagens atuais de motivação. A seguir encontram-se abordagens condizentes com o presente estudo.

Quadro 1 – Resumo das teorias motivacionais contemporâneas mais conhecidas na psicologia.  
Fonte: DORNYEI, 2011, p.10-11.

	Bons resumos	Principais componentes motivacionais	Principais premissas e princípios motivacionais
Teorias de valores - expectativas	Brophy (1999), Eccles e Wigfield (1995)	Expectativas de sucesso; valores indexados ao sucesso	A motivação para a performance de várias tarefas é o produto de dois fatores chave: a expectativa de sucesso de um indivíduo em uma dada tarefa e o valor que o indivíduo anexa ao sucesso daquela tarefa.
Teoria de conquista motivacional	Atkinson e Raynor (1974)	Expectativa de sucesso; valores de incentivo; necessidade de conquista; medo do fracasso	As influências positivas são a expectativa do sucesso, as influências negativas envolvem o medo do fracasso.
Teoria da autoeficácia	Bandura (1997)	Percepção de autoeficácia	A autoeficácia se refere ao julgamento das pessoas sobre suas capacidades de manter certas tarefas específicas, e seu senso de eficácia irá determinar as escolhas das atividades, a quantidade de esforço disposto a fazer a atividade e a persistência em fazê-la.

<sup>7</sup> Termo guarda-chuvas (ou *Umbrella term*) é o termo inglês utilizado para se referir a um tema amplo, em cujo conceito se abrigam vários outros termos.

<sup>8</sup> Tabela adaptada de Dörnyei (2001). Algumas teorias não foram mantidas devido ao espaço e tempo para a escrita desta dissertação.

Teoria da Atribuição	Weiner (1992)	Atribuições de sucessos e fracassos passados	As explicações/atribuições de sucesso ou fracasso no passado dos indivíduos tem consequências na motivação para que novas tarefas sejam iniciadas (atribuições casuais).
Teoria da Autovalorização	Convington (1998)	Percepção da autovalorização	As pessoas são altamente motivadas a se comportarem de maneira a aumentar seu senso de <i>valor pessoal e merecimento (Worth)</i> . Quando essas percepções são ameaçadas, elas se esforçam desesperadamente para se protegerem, o que resulta em um número de padrão de comportamentos únicos para preservar as aparências em cenários escolares.
Teoria da autodeterminação	Deci e Ryan (1985), Vallerland (1997)	Motivação intrínseca; Motivação extrínseca	Motivação intrínseca está relacionada ao comportamento de realizar a tarefa por si só, para próprio prazer e satisfação. Já a motivação extrínseca envolve performar a atividade utilizando-a como meio para alcançar algo, ou seja, para receber alguma recompensa externa, ou para evitar punição.
Teoria da motivação social	Weiner (1994), Wentzel (1999)	Influências do ambiente	Diversos fatores motivacionais se originam de contextos socioculturais, ao invés de apenas advindos do próprio indivíduo.
Teoria de Comportamento planejado	Ajzen (1998), Eagly e Chaiken (1993)	Atitudes, normas subjetivas e controle comportamental.	Atitudes exercem influências sobre o comportamento, a atitude de alguém com relação a um objetivo influencia na resposta do indivíduo ao alvo. Os impactos são pessoais e são modificados de acordo com cada sujeito.

O quadro acima retrata um “resumo das abordagens motivacionais dominantes do momento” (DÖRNYEI, 2001, p. 9). Para o autor, cada uma dessas posições apontadas na tabela é única e bem convincente. Dörnyei (2001) afirma que “poucas pessoas encontrariam falhas nos argumentos que as pessoas estariam motivadas a fazer algo se esperassem por sucesso e valorizassem o resultado” (DÖRNYEI, 2001, p. 12). Ou ainda, ninguém questionaria o fato de que o comportamento das pessoas é consequência de como elas gostariam de serem vistas (Teoria da Autovalorização) (DÖRNYEI, 2001).

Além disso, conforme o autor, é igualmente razoável pensar que as atitudes que as pessoas tiveram no passado e, principalmente, “a forma como a interpretamos os sucessos passados ou fracassos” (DÖRNYEI, 2001, p. 12) determinam a forma como estaremos ou não motivados a fazer algo (Teoria de atribuição) (DÖRNYEI, 2001). O fato é, todas essas teorias fazem sentido de uma forma ou de outra e, para Dörnyei (2001), o único problema que elas apresentam é que elas não levam em consideração umas às outras, tornando-se excludentes.

Apesar de todas essas abordagens mencionadas acima, o termo *motivação* ainda soa um tanto quanto amplo. Para responder aos objetivos desta dissertação, e na tentativa de compreender a amplitude do termo, utilizaremos principalmente os conceitos trazidos por Brown (1994a) e Dörnyei (2001). Os autores concordam que a motivação, de uma maneira geral e em alguns aspectos, pode ser classificada ora como intrínseca ou extrínseca, ora como instrumental, integrativa ou, ainda, como assimilativa – esta última acrescentada por Graham (1984 *apud* BROWN, 1994a). O primeiro par tipológico opõe a motivação intrínseca à motivação extrínseca. A motivação intrínseca é descrita por Brown (1994a) como aquela que não visa à recompensa vinda de agentes externos, ou seja, para o autor, a motivação intrínseca tem o objetivo de trazer recompensas internas, é a motivação que vem de dentro do aluno. Em outras palavras, o aluno intrinsecamente motivado está mais propenso a desenvolver atividades e fazer escolhas que vão ajudá-lo a atingir seus objetivos primários, que neste caso é a aprendizagem da língua estrangeira, sem nenhuma pretensão de receber uma recompensa externa, apenas o seu desejo de aprendizagem. Por outro lado, a motivação extrínseca busca recompensas externas, o aluno pretende aprender o idioma não apenas por seu desejo, mas determinado por algum motivo externo, ou uma recompensa, que vai além de um anseio. Brown (1994a) afirma que as típicas recompensas seriam dinheiro, prêmios e, até mesmo, *feedback* positivo de professores.

Já a segunda tipologia inclui a motivação instrumental, a motivação integrativa e a motivação assimilativa. Para Brown (1994a), a motivação instrumental “se refere à motivação para aquisição de uma segunda língua como forma de atingir objetivos instrumentais” (BROWN, 1994a, p. 153), como buscar uma carreira nova ou ter ascensão em sua carreira atual, fazer a leitura de um texto técnico, estudar para uma prova de proficiência, fazer uma tradução, entre outros. Ellis (2008) acrescenta que a motivação instrumental deriva da percepção do alcance dos “benefícios concretos” (ELLIS, 2008, p.

682) que a aprendizagem da L2 trará ao aprendiz. Além disso, para o autor, apesar da motivação instrumental ter uma influência menor no indivíduo do que, por exemplo, a motivação integrativa, os aprendizes portadores dessa motivação são capazes de obterem o sucesso na aquisição da língua estrangeira.

Já a motivação integrativa, segundo Brown (1994a), acontece quando “o indivíduo tem o desejo de integrar uma cultura pertencente a um grupo de falantes da língua-alvo, de se identificar ou tornar-se parte de uma sociedade” (BROWN, 1994a, p. 154). Ellis (2008) afirma que quanto maior a motivação integrativa, melhor comportamento em sala o aluno tem. Para o autor, outros fatores também devem ser levados em consideração, como persistência e conquista. Em um estudo feito por Clement, Smythe e Gardner (1978), provou-se que o que levou os aprendizes a perderem desempenho escolar estava mais fortemente ligado à motivação do que ligado à aptidão linguística, à ansiedade de sala de aula ou, até mesmo, à conquista da L2 (CLEMENT; SMYTHE; GARDNER, 1978, p. 680). Graham (1984 *apud* BROWN, 1994a) faz uma distinção entre a motivação integrativa e a motivação assimilativa. Segundo esse autor, enquanto a primeira se traduz como a vontade de fazer parte de um segundo grupo, de se integrar com a nova cultura, a última se refere ao anseio de se tornar um “membro indistinguível” da comunidade alvo e geralmente requer um contato prolongado com a segunda língua. Outra forte característica da motivação assimilativa é que, normalmente, se apresenta em jovens que querem aprender outra língua e outra cultura para que se identifiquem quase que exclusivamente com essa segunda cultura (BROWN, 1994a). Ainda que este senso de pertencimento a uma comunidade exista e seja importante, Ellis (2008) reporta um conceito um tanto quanto peculiar, mas que vale ser mencionado. Esse conceito recebe o nome de “motivação maquiavélica”<sup>9</sup>, que se refere à motivação orientada por sentimentos negativos, mas que movem o aprendiz para que ele obtenha sucesso com a L2 unicamente para se fazer notado na comunidade-alvo (comunidade esta que nem sempre abraça os não nativos). O risco oferecido por essa motivação é que esses sentimentos negativos podem gerar “um desejo de manipular e ultrapassar as pessoas pertencentes à língua-alvo” (ELLIS, 2008, p. 681).

Faz-se importante ressaltar que, segundo os autores citados, esses tipos de motivação não são excludentes, de acordo com Williams e Burden (1997), no que tange

---

<sup>9</sup> *Maquiavellian Motivation*, termo referido por Chihara e Oller (1978).

à justaposição de alguns fatores geradores de motivação. Alguns alunos se beneficiam mais da motivação instrumental, enquanto outros se beneficiam mais da motivação integrativa. Ainda assim, é possível perceber que a delimitação do conceito de motivação não é exata. De acordo com Brown (1994a), “já que a dicotomia é baseada em noções culturais e crenças, várias ambiguidades surgiram neste construto, sendo difícil atribuir o sucesso da língua estrangeira a causas presumíveis integrativas ou instrumentais” (BROWN, 1994a, p. 154). Para sumarizar a ideia dos aspectos motivacionais, Brown (1994a) descreve a motivação da seguinte forma:

Quadro 2. Dicotomias Motivacionais – (Brown 1994a, p. 156)

	Intrínseca	Extrínseca
Integrativa	Aprendiz da L2 <sup>10</sup> quer se integrar com a cultura da L2 (ex. para imigração ou casamento).	Um terceiro quer que o aprendiz da L2 aprenda a L2 para razões integrativas (ex. pais japoneses enviam seus filhos para escolas de língua japonesa).
Instrumental	Aprendiz da L2 quer alcançar objetivos utilizando a L2 (ex. para a carreira).	Forças externas querem que o aprendiz de L2 aprenda a L2 (ex. empresas enviam executivos japoneses para os E.U.A para treinamento linguístico).

A aprendizagem de uma língua estrangeira nem sempre consiste em um processo simples e, apesar de alguns alunos demonstrarem habilidades linguísticas e facilidade de aprendizagem, outros evidenciam dificuldades e um certo desinteresse pela língua e, muitas vezes, pelo processo de aprendizagem. Segundo esses vários autores que pesquisam o assunto, a motivação e o desejo tornam esse processo mais suave. Para Brown (1994a), a motivação é “um motor interno, uma emoção ou desejo que impulsiona o indivíduo a uma ação em particular” (BROWN, 1994a, p. 152). Oxford e Shearin (1994 *apud* FAZEL; AHMADI, 2011) consideram que, tanto para a educação quanto para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a motivação tem um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes. Os mesmos autores acreditam que

a motivação influencia na quantidade de input que o aprendiz recebe na língua alvo, na quantidade de estratégias de aprendizagem da L2 que os

<sup>10</sup> L2 – segunda língua ou, como no caso deste trabalho, língua estrangeira.

aprendizes utilizam, a dimensão existente na interação com falantes nativos e o quanto as habilidades em L2 são mantidas depois que o estudo se finda (OXFORD; SHEARIN, 1994 *apud* FAZEL; AHMADI, 2011, p. 747).

Ainda no que tange à motivação e a sua importância no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, Samad, Etemadzadeh e Far (2012) afirmam que a aprendizagem da língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, visto que outra variável como “a aprendizagem de características culturais também está inclusa no processo” (SAMAD; ETERMADZADEH; FAR, 2012, p. 433). Por isso, os autores afirmam que “variáveis afetivas como a motivação se tornam ainda mais cruciais” (SAMAD; ETERMADZADEH; FAR, 2012, p. 433) para que a aprendizagem aconteça e flua.

O debate sobre as diversas formas de motivação para a aquisição de uma língua estrangeira, em especial o inglês, é muito amplo, apresentando teorias que muitas vezes convergem, outras vezes não. Como já vimos na seção anterior sobre esse tema, Brown (1994a) afirma que “muitos estudos demonstram que a chave para a aprendizagem é a motivação” (BROWN, 1994a, p. 152). Para o autor, “a motivação se refere às escolhas que as pessoas fazem quanto às experiências ou objetivos que elas desejam alcançar ou evitar, além do grau de esforço colocado para que isso ocorra” (BROWN, 1994a, p. 152).

Segundo Mattos (1999), é possível compreender que, para o aprendiz, a motivação se caracteriza como uma das “principais variáveis que influenciam a aquisição de uma segunda língua” (MATTOS, 1999, p. 1). A autora traz a perspectiva de Gardner e Lambert (1972) como sendo um ponto de vista mais clássico, onde a motivação tem um enfoque no valor que os alunos atribuem à proposta de aprendizagem.

Dörnyei (2001), entretanto, afirma que a definição de motivação prioriza a atitude e o comportamento dos seres humanos – em especial, alunos de língua estrangeira em relação a sua motivação. No que concerne à escolha das ações e os esforços utilizados para atingir determinado objetivo, Dörnyei (2001) e Brown (1994a) apresentam pontos de vista convergentes. Apesar dessa afinidade de perspectivas, Dörnyei (2001) argumenta que a complexidade do termo reflete múltiplas concepções, inclusive na existência de fatores mais detalhados que influenciam positiva ou negativamente o resultado do aluno, ainda que o autor enfatize o impacto no processo de aprendizagem por alguns motivos-chave, mais objetivos, que veremos mais adiante, nas próximas seções. Embora essas

noções de motivação sejam independentes, Brown (1994a) afirma que elas não se excluem, pois

a aprendizagem de uma segunda língua é raramente motivada por atitudes que são exclusivamente instrumentais, ou exclusivamente integrativas. A maioria das situações envolve uma mistura de cada tipo de motivação (BROWN, 1994a, p. 154).

A próxima seção versará mais especificamente sobre a motivação na aprendizagem de uma segunda língua (ou língua estrangeira).

## 2.2 Motivação na aprendizagem de uma segunda língua (ou língua estrangeira).

Aprender uma nova língua não se compara com a aprendizagem de outras disciplinas escolares. Para Dörnyei (1998), uma “língua estrangeira não é um campo socialmente neutro” (DÖRNYEI, 1998, p. 122), ela carrega uma bagagem diversa com cultura, identidade e tradições que são diferentes daquelas que o indivíduo originalmente possui. Para ilustrar esse pensamento, Williams e Burden (1997) fazem a seguinte afirmação:

sem dúvidas a aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas. Isso ocorre principalmente devido a natureza de tal empreitada. Língua, afinal, pertence ao ser social de uma pessoa: é parte de sua identidade, e é usada para transmitir essa identidade a outras pessoas. A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve muito mais do que simplesmente aprender habilidades, ou um sistema de regras, ou gramática, envolve uma alteração na auto-imagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e um novo jeito de ser, e portanto, tem um impacto significativo na natureza social do aprendiz (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p, 115).

Pensando em língua como identidade, os autores ainda trazem Crookall e Oxford e ressaltam que “aprender uma segunda língua é derradeiramente aprender a ser um novo sujeito social” (CROOKALL; OXFORD, 1988, p. 136 *apud* WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 115). Williams e Burden (1997) concordam com Gardner (1985) no que tange à *aprendizagem de uma segunda língua x as atitudes que devem ser tomadas para que isso ocorra*. Para Gardner (1985), a aprendizagem de uma segunda língua envolve fatores que não se restringem apenas a simples habilidades linguísticas, mas incluem também fatores sociais e, principalmente, culturais, advindos das comunidades falantes da língua objetivada. Com efeito, o autor afirma que, para existir o sucesso na aprendizagem, este será influenciado pelas atitudes do indivíduo aprendiz em relação às atitudes performadas

em relação as comunidades em geral, assim como crenças proferidas pelas comunidades que são relevantes para esse indivíduo, como demonstrado na Figura 1, exibida na seção anterior, com o intuito de apresentar: *crenças x contexto x o ambiente x as diferenças dos indivíduos x resultados*. Dessa forma, Williams e Burden (1997) e Gardner (1985) são convergentes em suas opiniões e afirmam que “o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira será particularmente influenciado pelas atitudes para com a comunidade falante da língua alvo” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 115).

Ainda nessa linha de raciocínio, Gardner (1985) define motivação como sendo a combinação de *E + D* (esforço + desejo), para atingir o objetivo de aprender a língua. Além disso, o autor ainda afirma a necessidade de atitudes positivas para que o processo de aprendizagem ocorra mais facilmente. Gardner (1985) explica que a motivação para aprender uma língua se refere à medida que o indivíduo trabalha ou empenha-se para aprender a língua, “devido a um desejo e à satisfação que é experienciada na atividade” (GARDNER, 1985, p. 10). Para o autor, “o esforço sozinho não significa motivação” (GARDNER, 1985, p. 10), em outras palavras, ainda que o indivíduo motivado faça esforços para atingir seus objetivos, nem sempre o indivíduo esforçado está motivado (Gardner, 1985). Diferentemente de Brown (1994), que acredita que a recompensa é existente quanto a motivação extrínseca, Gardner (1985) refuta essa ideia dizendo que, ainda que o indivíduo queira agradar a um professor ou familiar, ou tenha uma grande necessidade de atingir este objetivo ou, ainda, que ele tenha um professor exigente, nenhum desses atributos significam motivação. Para o autor, o desejo de aprender um novo idioma ou as atitudes que sejam favoráveis a isso não refletem a motivação, para Gardner (1985), o indivíduo está motivado “ quando o desejo de atingir um objetivo e as atitudes favoráveis para que esse objetivo ocorra estão vinculados ao esforço ou ao ímpeto, então, temos um organismo motivado” (GARDNER, 1985, p. 11).



Williams e Burden (1997) também apresentam um modelo de motivação em relação à aprendizagem de língua estrangeira. Para os autores a motivação pode ser construída como:

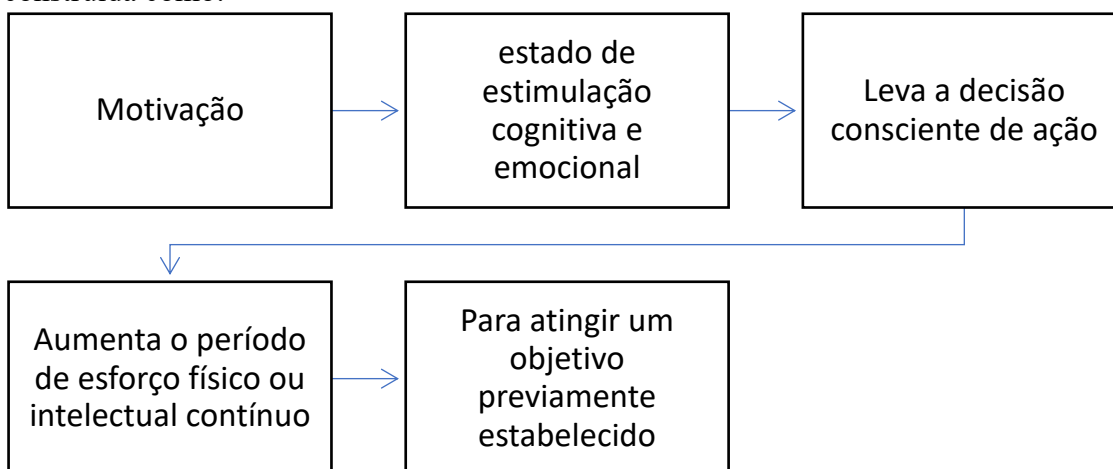


Figura 2 – Esquema de Motivação.

Elaborada a partir das definições de Williams e Burden (1997, p. 140).

Os autores afirmam, então, que a motivação é mais do que um simples interesse. É importante que o interesse seja sustentado e tempo e energia sejam investidos. Além do esforço necessário para que o objetivo seja atingido, o modelo proposto pelos autores envolve razões para fazerem algo → decisão para fazer algo → persistência. Além disso, os autores propõem um modelo menos linear, um modelo cíclico, como ilustrado na figura a seguir:

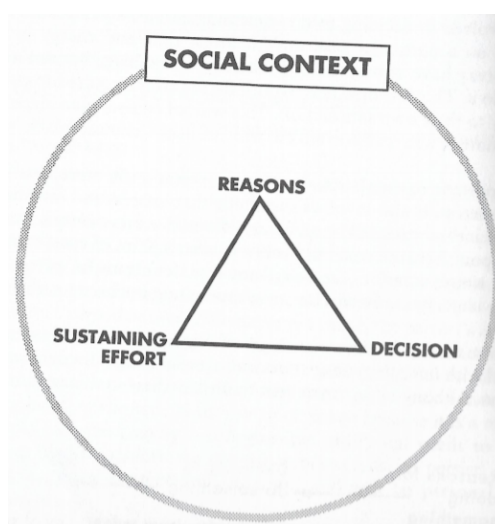


Figura 3 – Modelo Interativo de Motivação.

Fonte: WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 122.

Como resultado, Dörnyei (1998) conceitualiza a motivação para a aprendizagem da segunda língua em três componentes: “intensidade motivacional, desejo de aprender a língua, e atitude com o ato da aprendizagem da língua” (DÖRNYEI, 1998, p. 122). O autor ainda afirma que, para que o indivíduo esteja verdadeiramente motivado, é preciso que ele esteja munido com estas três características: “esforço, desejo (cognição) e apreciação da tarefa (influência)” (DÖRNYEI, 1998, p. 122). Dessa forma, Dörnyei (1994) sumariza os construtos da motivação, lembrando ser um construto “ecletico e multifacetado” (DÖRNYEI, 1994, p. 279). Para dar sequência em sua explicação, o autor, seguindo a teoria Gardneriana, alega a necessidade de introduzir alguns níveis de motivação. Baseando-se em alguns estudos, o autor traz um conceito trilateral de um construto emergente da motivação de L2 compreendendo a motivação integrativa, a autoconfiança e a avaliação do ambiente de ensino; assim, ele faz a conceituação da motivação, que reflete em outros três conceitos abordados: “dimensão social, dimensão pessoal, e a dimensão educacional temática” (DÖRNYEI, 1994, p. 279), com o intuito de fazer com que esses componentes da motivação na aprendizagem da L2 façam algum sentido. Dentro desses níveis, o autor conceitua o *nível de língua* como sendo o mais generalista, onde, para ele, o foco está na orientação e nos motivos que estão relacionados a diversos aspectos de aprendizagem, tais como cultura e comunidade, em que o aprendiz está inserido. De acordo com a teoria Gardneriana, essa “dimensão geral de motivação” (DÖRNYEI, 1994, p. 279) é descrita em dois subsistemas motivacionais: integrativo e instrumental. Gardner (1985), então, consegue fazer a distinção entre esses dois subsistemas elaborando um desdobramento do termo motivação em orientações (integrativa e instrumental). Essa quebra é importante pois orientação e motivação são diferentes, porém, é através da orientação que são apresentadas as razões para que a língua seja estudada.

Enquanto a motivação integrativa representa aspirações afetivas, ligadas a componentes culturais e sociais, por exemplo, mais detalhadamente, a *orientação integrativa* ocorre quando o aluno “está aprendendo a língua por ter o desejo de se identificar com a cultura dos falantes da língua alvo” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 116); por outro lado, motivação instrumental está ligada a razões extrínsecas centradas em, por exemplo, aspirações futuras de sua carreira (DÖRNYEI, 1994), refletindo os aspectos específicos da *orientação instrumental* que “descreve um grupo de fatores interessados na motivação proveniente de objetivos externos tais como, ser aprovado em

um exame, recompensa financeira, promoção no trabalho ou carreira” (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 116).

Já o segundo nível trazido por Dörnyei (1994) é o *nível do aprendiz*. Nesse nível, dois componentes motivacionais podem ser subjacentes ao processo motivacional, são eles: “*necessidade de conquista e autoconfiança*” (DÖRNYEI, 1994, p. 279). Já o terceiro nível é o *nível de situação de aprendizagem*, composto por razões intrínsecas e extrínsecas que englobam três áreas: componentes motivacionais específicos de curso; componentes motivacionais específicos de professores e componentes motivacionais específicos de grupos. Todos esses níveis serão descritos com mais detalhes no quadro a seguir:

Quadro 3 – Componentes da Motivação em Aprendizagem de Língua Estrangeira. Fonte: DÖRNYEI, 1994, p. 280.

Componentes da Motivação em Aprendizagem de Língua Estrangeira	
Nível de Língua	Subsistema Motivacional Integrativo Subsistema Motivacional Instrumental
Nível do Aprendiz	Necessidade de sucesso Autoconfiança <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedade no uso do idioma</li> <li>• Percepção de Competência da L2</li> <li>• Atribuições casuais</li> <li>• Auto-eficiência</li> </ul>
Nível de situação de aprendizagem	
Componentes motivacionais específicos de curso	Interesse Relevância Expectativa Satisfação
Componentes motivacionais específicos de professores	Razões afiliadas Tipo de Autoridade Socialização direta de Motivação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelagem</li> <li>• Apresentação de tarefas</li> <li>• Feedback</li> </ul>
Componentes motivacionais específicos de grupos	Orientado para os objetivos Sistema de norma e recompensa Coesão de grupo Objetivo estrutural da sala

Entretanto, ainda que pareça completa, essa lista não consegue indicar a relação entre os componentes, nem consegue ter seus componentes testados empiricamente (Dörnyei, 1994). Portanto, Dörnyei (1998) apresenta um novo quadro, elaborado desta vez por Williams e Burden (1997), que tenta sumarizar os componentes que são

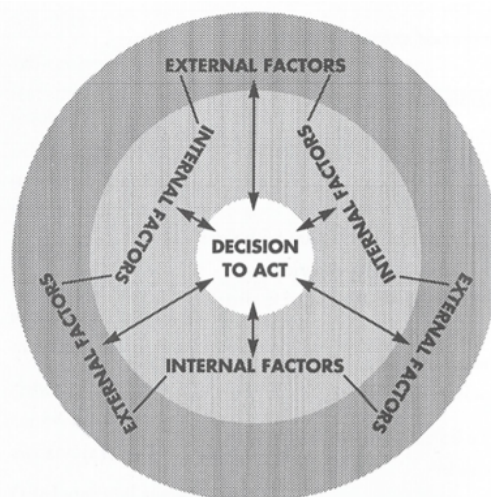
relevantes para a motivação dos alunos de L2. Esse novo quadro, apesar de ser bem similar ao de Dörnyei (1994), ainda não apresenta uma relação direta entre os componentes, mas apresenta um tratamento bem mais detalhado aos tópicos apresentados por Dörnyei (1994). Os aspectos estão descritos em minúcia na tabela a seguir:

Quadro 4 – Esqueleto de motivação em aprendizagem de línguas. Fonte: WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 138-140).

Fatores Internos	Fatores Externos
<b>Interesses de Atividades Intrínsecos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulação de curiosidade</li> <li>• Grau de desafio otimizado</li> </ul>	<b>Terceiros Importantes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pais</li> <li>• Professores</li> <li>• Pares</li> </ul>
<b>Valor de atividade percebido</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevância Pessoal</li> <li>• Valor de resultados previstos</li> <li>• Valor intrínseco atribuído à atividade</li> </ul>	<b>A natureza da interação com terceiros importantes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências de aprendizagem mediadas</li> <li>• A natureza e quantidade de feedback</li> <li>• Recompensas</li> <li>• A natureza e quantidade de elogios apropriados</li> <li>• Punições e sanções</li> </ul>
<b>Senso de agência</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locus de causalidade</li> <li>• Locus de controle RE processos e resultados</li> </ul>	<b>O ambiente de aprendizagem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conforto</li> <li>• Recursos</li> <li>• Horário do dia, semana e ano</li> <li>• Tamanho da turma e da escola</li> <li>• Etos da turma e da escola</li> </ul>
<b>Domínio</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimento de competência</li> <li>• Conscientização do desenvolvimento de habilidades e domínio em uma área escolhida</li> <li>• Auto-eficácia</li> </ul>	<b>O contexto mais amplo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rede familiar ampla</li> <li>• O sistema educacional local</li> <li>• Conflito de interesses</li> <li>• Normas culturais</li> <li>• Atitudes e expectativas sociais</li> </ul>
<b>Autoconceito</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência pessoal realística</li> <li>• Reconhecimento de pontos fortes e fraquezas nas habilidades requeridas</li> <li>• Definições pessoais e julgamento de sucesso e fracasso</li> <li>• Autovalorização relativo à incapacidade de aprendizagem</li> </ul>	
<b>Atitudes em relação à aprendizagem de língua em geral à:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua-alvo</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidade e cultura da língua alvo.</li> </ul>	
Outros fatores afetivos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiança</li> <li>• Ansiedade, medo</li> </ul>	
Idade de desenvolvimento e estágio	
Gênero	

A seguir, a Figura 4 apresenta uma outra forma de conceitualizar a motivação por Williams e Burden (1997), levando em consideração os fatores internos e externos, e como eles impactam a tomada de decisão que, para os autores, é parte crucial da motivação.



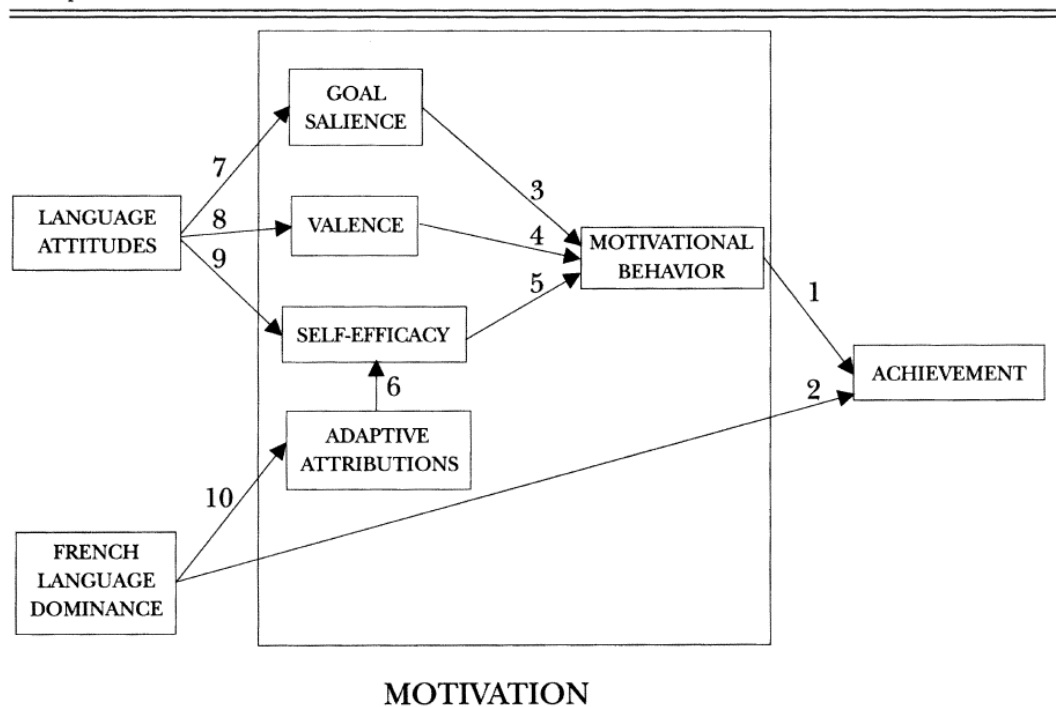
Motivação: um modelo cognitivo

Figura 4 – Motivação: um modelo cognitivo. Fonte: WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 140.

Retomando o conceito inicial de motivação trazido por Dörnyei (1994) concernente à relação da motivação e de sua íntima ligação com o comportamento humano, bem como o de Gardner (1985), onde a motivação não pode ser resumida a um simples desejo, mas sim ao “*E + D*” (esforço mais desejo), faremos agora a revisão de novos estudos da motivação, baseados em Dörnyei (1998), e mais um esquema de motivação para a aprendizagem da L2, elaborado por Tremblay e Gardner (1995). Este último esquema pretende responder às outras duas conceitualizações propostas, mas que aborda uma “visão mais ampla da motivação” (DÖRNYEI, 1998, p. 127), trazendo variáveis que impactam diretamente no comportamento motivacional do aprendiz e como elas resultam na aprendizagem da língua-alvo. Esse modelo expandido se diferencia dos

outros trazendo aspectos como “*atitude linguística* → *comportamento motivacional* → *sequência de conquista*” (DÖRNYEI, 1998, p. 127), além do acréscimo de três variáveis mediadoras: relevância do objetivo, valência e auto-eficácia (DÖRNYEI, 1998), bem como o que Tremblay e Gardner (1995) chamam de novas medidas da composição da motivação que são “persistência, atenção, especificidade dos objetivos, atribuições casuais” TREMBLAY; GARDNER, 1995, p. 505), entre outras. O primeiro modelo, abaixo (Figura 5), é um estudo feito por Tremblay e Gardner (1995) com alunos aprendizes de francês. A elaboração do modelo foi possível com a expansão dos estudos já promulgados por Gardner em 1985. Além disso, o modelo conta com 10 hipóteses: a cada uma dessas hipóteses uma seta com um número foi atribuída. A hipótese 1 indica que o comportamento motivacional influencia diretamente na conquista da língua; na hipótese 2, a dominância da língua francesa também exerce influência direta na conquista da língua; as hipóteses 3, 4 e 5 indicam a influência direta das três variáveis (relevância do objetivo, valência e auto-eficácia) sobre o comportamento motivacional; a hipótese 6 demonstra o impacto das atribuições adaptativas sobre a auto-eficácia; as hipóteses 7, 8 e 9 mostram como as atitudes linguísticas influenciam as três variáveis (relevância do objetivo, valência e auto-eficácia), e a hipótese 10 ilustra a influência direta da dominância da língua francesa exercida nas atribuições adaptativas.

FIGURE 1  
A Proposed Motivational Model



Note: Numbers refer to hypotheses presented in the text.

Figura 5 – Modelo Proposto de Motivação.

Fonte: TREMBLAY; GARDNER, 1995.

Além desse modelo, Tremblay e Gardner (1995 *apud* DÖRNYEI, 1998, p. 127), expandem seu próprio modelo anterior para um mais completo, detalhando cada uma das variáveis do modelo acima. A Figura 6, a seguir, ilustra o modelo mais detalhado elaborado por Tremblay e Gardner (1995).

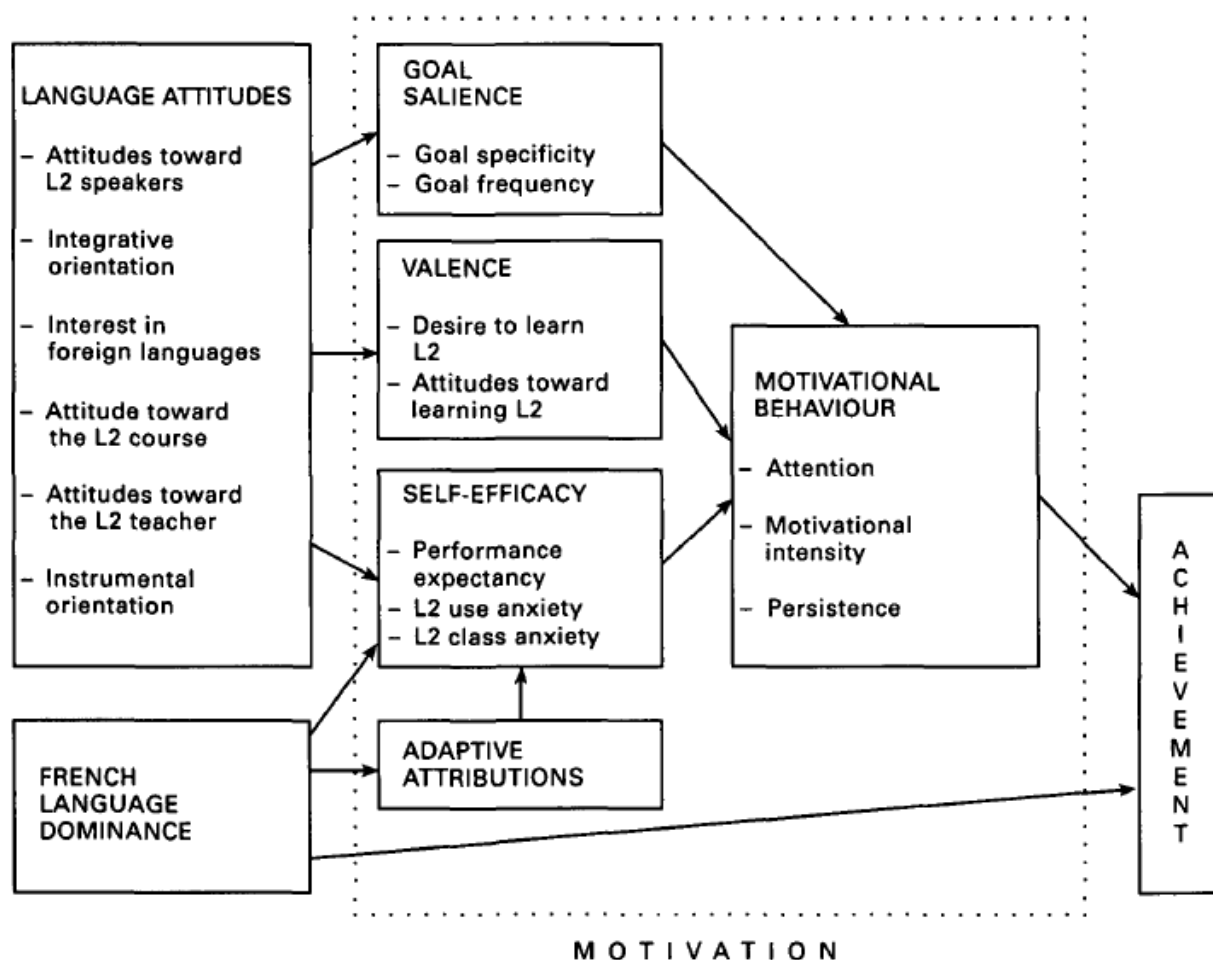


Fig. 1 Tremblay and Gardner's (1995) model of L2 motivation

Figura 6 – Modelo Extendido de Tremblay e Gardner (1995).

Diante do exposto, é possível perceber quão multifacetada pode ser a motivação, não sendo ela um fator uniforme e nem passível de ser explicada assertivamente devido a sua complexidade (DÖRNYEI, 1998). Entretanto, também é possível perceber que o que leva os alunos a aprenderem um novo idioma é uma série de fatores, que vão desde gosto e preferência até uma necessidade de se adaptar a uma nova comunidade ou a uma demanda profissional, como discutido nas seções anteriores. Neste trabalho, a pesquisa visou a entender qual a conexão entre a motivação e o impacto da globalização nos aprendizes de inglês como língua estrangeira, levando em consideração, principalmente, os fatores do ambiente que incentivam ou não o aluno a aprender uma língua. Para tanto, nas próximas seções buscaremos elucidar o conceito (ou os conceitos) do termo *globalização*, bem como as vertentes desse processo em relação à língua inglesa, à educação e à motivação *per se*.



## 2.3 A Globalização

### 2.3.1 Definição – Afinal, o que é a globalização?

De acordo com Eriksen (2007), apesar da grande popularidade hoje, a palavra globalização foi pouco utilizada até meados de 1980 e, embora pareça ser, na verdade, uma palavra da moda, a globalização é um fenômeno real e é preciso que receba a devida atenção, mesmo que sua definição ainda soe vaga. O autor revela sua preocupação com o termo expressando a existência da “real necessidade de termo comum e genérico para descrever as formas multilaterais e multiformes que fazem com que o mundo seja interconectado” (ERIKSEN, 2007, p. 20). Sifakis e Sougari (2003) afirmam que o termo foi um empréstimo da área de ciências econômicas e que ele pode ser implementado em uma inter-relação com áreas da economia, da política e da cultura. O processo da globalização, através de meios de comunicação, faz com que as nações mais desenvolvidas atinjam as menos desenvolvidas (GIDDENS, 1990) e vice-versa. Soma-se a isso a definição tecnológica, que se traduz na rapidez e fluidez com que as informações circulam no mundo, igualmente como o comércio, que se tem feito presente nos locais mais remotos do globo (WAKS, 2006). Logo, de acordo com Coatsworth (2004), a “globalização é o que acontece quando o movimento das pessoas, bens ou ideias entre países e regiões se acelera” (COATSWORTH, 2004, p.38).

Como dito anteriormente, a globalização não é um termo novo. Coatsworth (2004), em seu trabalho, relata 4 grandes ciclos da globalização desde os primórdios dos tempos e é de suma importância entender que cada um desses ciclos, ou ondas, causaram (e causam) amplos impactos na sociedade.

Para o autor, o primeiro ciclo se iniciou em 1492 e durou até o início de 1600, e diz respeito às grandes navegações e às colonizações das Américas pela Espanha e por Portugal. Já o segundo ciclo teve seu início no final do século 17, com “a segunda onda de colonização europeia, que estabeleceu colônias no Novo Mundo” (COATSWORTH, 2004, p. 38). O terceiro ciclo começou ao final do século 19, com o “aumento do comércio internacional, fluxo de tecnologia, e massiva migração de ambas Ásia e Europa para as Américas” (COATSWORTH, 2004, p. 39). Segundo o autor, o encerramento desse ciclo se deu com a Grande Depressão de 1930.

O quarto ciclo, entretanto, se iniciou com a liberação do mercado internacional logo após a Segunda Guerra Mundial, de acordo com Coatsworth, e se intensificou após “a liberação de um mercado global de bens manufaturados após 1967” (COATSWORTH, 2004, p. 39). Ainda segundo o autor, “esses ciclos da globalização têm produzido imensos e mensuráveis aumentos na produtividade humana” (COATSWORTH, 2004, p. 39). Esses aumentos provocaram efeitos de longo, médio e curto prazo. A longo prazo, esses efeitos trouxeram ganhos de produtividade que, de certo modo, eram vistos como uma forma para aumentar a qualidade de vida das pessoas, mas que, no final das contas, esses ganhos eram mal distribuídos. Já a curto prazo, os benefícios se davam para pequenas minorias. Em resumo, esses ganhos existiam e vinham, mas a custo de um grande sofrimento por muitas gerações (COATSWORTH, 2004). A seguir, a Figura 7 foi elaborada conforme os ciclos da globalização de Coatsworth (2004).

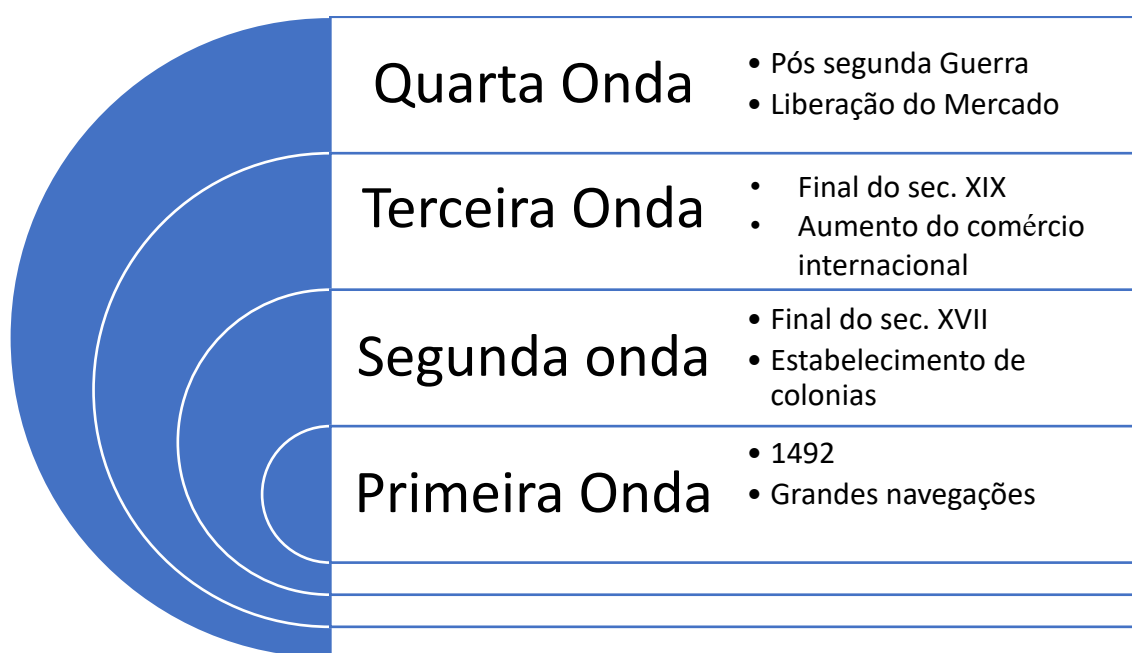


Figura 7 – As ondas da Globalização.

### 2.3.2 A globalização e seus impactos na Educação

De acordo com Bloom (2004), “um sistema educacional forte pode ajudar a criar um reservatório profundo de recursos dos quais decisores políticos competentes surgirão” (BLOOM, 2004, p. 57). A educação transcende os muros de uma escola, requerendo de

seus aprendizes habilidades que vão além das disciplinas escolares. Para Bloom (2004), habilidades como perceber, aprender a ser seletivo, a ter um pensamento criativo, habilidades coletivas e determinação para alcançar objetivos maiores são consequência de uma boa educação. Não menos importante, a educação “tem o poder de afetar o desenvolvimento humano” (BLOOM, 2004, p. 57). Segundo o autor, inclusive escapar da pobreza torna-se mais fácil, uma vez que o ser humano está munido de habilidades e da capacidade de se readequar. Países providos de boa educação se mostraram prontos para se posicionarem melhor em direção ao mundo e, conseqüentemente, melhoraram sua economia. Alguns exemplos são o Japão e a Irlanda, como mencionados por Bloom. Para o autor, “a globalização está mudando as bases da economia mundial de indústria para conhecimento” (BLOOM, 2004, p. 59).

Kumaradivelu (2012) afirma que a globalização cultural está transformando e moldando os fluxos globais de “capital cultural, conhecimento e formação de identidade” (KUMARADIVELU, 2012, p. 4). Dessa forma, o contato existente entre as mais diversas culturas está mais próximo que nunca, provocando influências umas nas outras, criando uma interrelação complexa que ao “mesmo tempo que une, divide as pessoas” (KUMARADIVELU, 2012, p. 4). Para o autor,

(...) o impacto da globalização econômica nos estados nação é ainda mais surpreendente. A globalização do capital do mercado de trabalho, e do comércio, tem tido um efeito infalível e incontrolável na produção, distribuição e consumo de bens. Mais que nunca, a sociedade global está conectada com o crescimento global econômico impulsionado pelo consumo elevado de bens” (KUMARADIVELU, 2012, p. 4).

Na linha de pensamento de Coatsworth (2004), esse ciclo contemporâneo da globalização “produziu e requer habilidades interculturais” (COATSWORTH, 2004, p. 39). Para Mattos (2015), a crescente expansão do inglês pelo mundo, sobretudo no que tange à aprendizagem do inglês como língua estrangeira, “afeta profundamente todos os elementos envolvidos: as práticas de ensino, os professores de línguas, os aprendizes, os materiais de ensino e as identidades geradas na nova língua” (MATTOS, 2015, p. 197). A autora ainda explica que o processo de globalização é capaz de “alterar as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em nível mundial, [e] também introduz novos elementos na organização escolar e na sala de aula” (MATTOS, 2015, p. 205). Tal introdução de novos elementos se justifica pelo crescente volume de conhecimento que é proporcionado pela globalização, além de prover troca de contato entre culturas (MATTOS, 2015) e o aumento do comércio e da importância da comunicação

intercultural, de acordo com Bloom. Para reforçar esse entendimento, Merryfield e Duty (2008 *apud* MATTOS, 2015) afirmam que:

a globalização afeta o conhecimento, as habilidades e as experiências de que jovens precisam se engajar no discurso e nas tomadas de decisão em contextos culturalmente diversificados e em culturas globais (MERRYFIELD; DUTY, 2008 *apud* MATTOS, 2015, p. 205).

Ademais, esse aumento de mobilidade entre países, que estão se tornando cada vez mais interdependentes, se traduz em uma maior interação de pessoas de origens e cenários distintos, requerendo que a educação não apenas eduque os cidadãos de maneira ordinária, já que

as crianças que estão crescendo hoje, vão precisar desenvolver – seguramente muito mais que em qualquer outra geração na história da humanidade – habilidades cognitivas e interpessoais de ordem superior, para aprenderem, trabalharem e viverem com outros já que é cada vez mais provável que tenham origens: raciais, religiosas, linguísticas e culturais muito diferentes (SUÁREZ-OROZCO; GARDNER, 2002 *apud* BLOOM, 2004, p. 69).

Crystal (2003) reitera esta ideia quando afirma que “inglês é o meio de uma grande parte do conhecimento do mundo, especialmente em áreas como ciência e tecnologia. E acesso ao conhecimento é o negócio da educação” (CRYSTAL, 2003, p. 110). Além disso, o autor considera a ascensão da língua inglesa como língua oficial em escolas, devido às questões educacionais. Canagarajah (2005) ainda reforça o pensamento da necessidade do idioma quando afirma que a precisão do uso do inglês é considerada natural, já que “pessoas de todos os lugares do mundo querem se armar com uma língua poderosa para terem relacionamentos globais” (CANAGARAJAH 2005, p. XV).

Dessa forma, é compreensível que novas demandas, novos desafios e novas competências surgirão e demandarão que os professores se preparem para que os alunos estejam engajados e acompanhem o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira na era da globalização. Canagarajah (2005) ainda afirma que é preciso reconhecer que “ensinar apenas uma língua (o inglês) e um único dialeto daquela língua (inglês americano padrão) falha em equipar nossos alunos para as necessidades do mundo real” (CANAGARAJAH, 2005, p. XXV). Além disso, o autor ainda afirma que a proficiência para negociações em “múltiplos dialetos, registros, discursos e, se possível línguas” (CANAGARAJAH, 2005, p. XXV) é exigida não apenas para falantes do *círculo*

*externo*,<sup>11</sup> mas também por falantes do *círculo interno*.<sup>12</sup> Canagarajah (2005) traz algumas propostas de práticas pedagógicas para que essa adequação seja feita:

Quadro 5 – Mudanças na prática pedagógica. Fonte: CANAGARAJAH, 2005, p. XXV.

De:	Para
<p>“Língua-alvo”            Texto e língua como homogêneos            Juntar-se a uma comunidade            Foco em regras e convenções            Correções            Língua e discurso como estáticos            Língua como vinculada a um contexto            Comando de regras gramaticais            Texto e língua como transparentes e instrumentais            L1 ou C1 como problema</p>	<p>Repertório            Texto e língua como híbridos            Mover-se entre comunidades            Foco em estratégias            Negociação            Língua e discurso como mutantes            Língua como transformadora de contextos            Consciência metalinguística            Texto e língua como representações            L1 ou C1 como recurso</p>

A globalização nem sempre traz apenas benefícios para a sociedade, como bem exemplifica Coatsworth (2004), e surge, então, o papel da educação que visa a combater as “desigualdades trazidas com o excesso” (COATSWORTH, 2004, p. 53) do processo globalizatório. A migração em massa e desestruturada e a ampla mobilidade no mercado de trabalho são alguns exemplos que, de certa forma, se apresentam danosos à sociedade. E, a fim de reduzir essas diferenças provocadas pelos efeitos da globalização, “promover educação de qualidade ‘a imigrantes’” (COATSWORTH, 2004, p. 53), e no que tange o cenário brasileiro, aos alunos que aqui estão, seria um bom início de conversa. Mais adiante, veremos os impactos não tão positivos trazidos pela globalização.

### 2.3.3 Pesquisas sobre globalização no ensino de Língua Estrangeira

Apesar de escassos, como veremos, já existem estudos sobre os impactos da globalização na motivação dos estudantes de língua estrangeira. No caso desta pesquisa, enfocamos em alunos de curso livre de inglês, no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais. Uma outra definição de globalização é trazida por Waks (2006) que afirma

<sup>11</sup> Círculo externo – *Outer circle*, como proposto por Kachru.

<sup>12</sup> Círculo interno – *Inner circle*, como proposto por Kachru. Mais adiante na seção 2.3.4.1 veremos a explicação desses conceitos com mais profundidade.

que o processo de globalização é definido em termos econômicos, sociais e culturais. O autor enfatiza que a globalização é:

o processo por meio do qual os mercados trocam relacionamentos e as capacidades das telecomunicações multimídias espalham-se do centro das nações tecnicamente e economicamente desenvolvidas para outras regiões do mundo, facilitando o fluxo de bens, serviços e pessoas pelas fronteiras [...] (WAKS, 2006, p. 414).

O autor ainda ilustra seu texto com o exemplo da globalização econômica, em que ele explica a existência de concorrência entre as empresas de diferentes nações que abaixam os preços forçando pequenas empresas a se tornarem subsidiárias para facilitar suas transações. Dessa forma, o que antes era apenas local funde-se com o global.

A transformação que ocorre no mundo devido à globalização promove impactos na educação e, conseqüentemente, ocasionam, também, mudanças no ensino da língua inglesa. Para ilustrar essas mudanças e esse novo contexto global tão discutidos nesta pesquisa, Kumaradivelu (2012) elenca cinco perspectivas. São elas: as perspectivas pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão e pós-método. Entretanto, Soares (2014) afirma que as três primeiras perspectivas se fazem importante para o entendimento dos “desenvolvimentos históricos, políticos e sócio-culturais mais amplos ao redor do mundo” (SOARES, 2014, p. 15). Já as duas últimas, Soares (2014) afirma que “referem-se mais especificamente à formação de professores de línguas” (SOARES, 2014, p. 15), o que não é um ponto focal desta pesquisa. A primeira perspectiva, entretanto, é a mais relevante para o desenvolvimento deste trabalho, já que é a perspectiva pós-nacional que correlaciona os impactos da globalização na “mudança da paisagem do mundo” (KUMARADIVELU, 2006 *apud* SOARES, 2014, p. 15). Sendo assim, essas mudanças têm ocorrido de três formas:

- a) com a diminuição dos espaços, uma vez que somos afetados por eventos que acontecem do outro lado do globo; b) com a diminuição do tempo, representada pela velocidade com que mercados e tecnologias operam nos dias de hoje e a conseqüente difusão dessas resoluções de forma cada vez mais rápida para todo o globo; e c) com o desaparecimento de fronteiras, o que propicia maior fluxo não só de mercadorias e capital, mas também de “ideias, normas, culturas e valores” (KUMARADIVELU, 2006 *apud* SOARES, 2014, p. 15).

Retomando Block e Cameron (2001), emerge então a necessidade de um código linguístico compartilhado. Posto isso, Jordão (2004) esclarece que, no que concerne à empregabilidade, a utilização da língua inglesa em locais onde ela não é a primeira língua

torna-se crucial. Já onde a língua inglesa se estabelece como principal língua de comunicação, segundo a autora, ensinar a língua, tanto nacional quanto internacionalmente, transforma-se num meio de vida. Para além disso, Mattos (2015) afirma que “o uso da língua inglesa não apenas permite a mobilidade social, conferindo status social aos seus usuários, mas também proporciona acesso a domínios de poder e conhecimento” (MATTOS, 2015, p. 199). A autora acrescenta, citando Kachru (1992), que nesse caso o inglês se torna “uma ferramenta linguística poderosa para a manipulação e controle” (KACHRU, 1992 *apud* MATTOS, 2015, p. 200).

No que tange à globalização e seus impactos na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira, uma visão compartilhada, ainda que advinda de uma realidade distante, é apresentada por Mehrpour e Vojdani (2012), com um estudo de caso que traz a perspectiva da globalização na motivação dos alunos de inglês no Irã. Esse estudo foi uma das principais forças motrizes para a realização deste trabalho. O estudo foi realizado através de um questionário conduzido com 238 alunos de institutos de idiomas, abordando tópicos relacionados aos avanços tecnológicos e questões sociológicas e científicas intensificadas pela globalização e que parecem ser a motivação dos alunos iranianos para a aprendizagem da língua inglesa, além de existir uma proposta de itens com orientação integrativa. O estudo em questão objetivou investigar os efeitos das variáveis tecnológicas, tais como internet e programas de televisão (com transmissão via satélite), e aspectos sociais, como migração e tendências em estudar em outros países, na motivação para aprender inglês entre os alunos iranianos. Para alcançar esse objetivo, o estudo propôs duas questões principais: 1) a globalização e seus aspectos tecnológicos e sociais afetaram o tipo de motivação dos alunos iranianos para aprender inglês? 2) Se sim, qual tem sido a eficácia? Em outras palavras, os autores estavam interessados em saber se a globalização tornou os alunos mais instrumentalmente ou mais integrativamente motivados. Os autores argumentam que seus resultados confluem com os resultados apontados nas pesquisas de Dörnyei, Csizér e Németh (2006), Lamb (2004) e Raham (2005), e concluem que o processo da globalização tivera sim um impacto na motivação e no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira dos alunos iranianos.

Perante essa discussão e, principalmente para o entendimento desta pesquisa, em nossa realidade, o processo de globalização e seus impactos serão discutidos nas próximas seções.

### 2.3.4 O papel da língua inglesa no processo da globalização – Afinal, um mundo global precisa mesmo de uma única língua?

Os processos de globalização são antigos e vêm arrastando desde supressão de negócios pequenos até mesmo línguas que vão se desvanecendo, como vimos acima. Por isso, é de suma importância entendermos como a língua inglesa e a globalização têm interagido e de que forma esta última impacta na motivação dos estudantes de língua inglesa.

O que faz uma língua receber o *status* de global, ou língua franca? Para Kumaradivelu (2012), a língua franca é a língua escolhida para a comunicação internacional. Entretanto, para Crystal (2003), o fato de uma língua ser falada como língua materna<sup>13</sup> não a confere o *status* de língua franca. Para ilustrar sua fala, o autor traz os exemplos da língua inglesa e da língua espanhola. No contexto da língua inglesa, Crystal (2003) ressalta que os países que utilizam inglês como língua materna são, para citar alguns, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Em contraponto, vemos a língua espanhola e os países que têm como língua materna o espanhol, somando aproximadamente 20 na América Latina, mas este número de países e de falantes não conferiram a língua espanhola o *status* de língua franca. Em suma, o fato de uma grande quantidade de países terem a língua inglesa (ou espanhola, como exemplificado pelo autor) como seu primeiro idioma não confere à língua *status* de língua franca, é preciso outros aspectos para que a língua atinja esse *status*. Logo, reforça-se a pergunta do autor: o que confere a uma língua o título de língua franca? Segundo Crystal (2003), a resposta para essa pergunta está na “utilização da língua por outros países pelo mundo afora” (CRYSTAL, 2003, p. 4).

Para Assis-Peterson e Cox (2007), se pensarmos em comunicação mundial, sempre houve uma única língua que servia de enlace para facilitar o fluxo de informação. As autoras lembram que, muito antes do inglês, as línguas dominantes foram o latim e o francês. Segundo elas, tais línguas serviam para a “enunciação da alta cultura” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6). Para as autoras, ao contrário do francês e do latim, o

---

<sup>13</sup> Língua materna é o primeiro idioma aprendido por um indivíduo. Ela também é chamada de idioma materno, língua nativa ou primeira língua. É aquela falada pela comunidade em que se está inserido. Fonte: <https://www.dicio.com.br/lingua-materna/>. Acesso em 22 de dezembro de 2019.



inglês, nessa era globalizante, se expande em “todas as esferas de atividades sociais” (ASSIS-PETERSON, COX, p. 5), não se restringindo apenas à elite.

Assis-Peterson e Cox (2007) reiteram que “as interações entre falantes de diferentes línguas sempre ocorreram e sempre deram origem a meios de comunicação comum: línguas francas, *sabirs*, pidgins, crioulos, línguas veiculares” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 5), mas que, apesar de haver essas interações, elas se restringiam a interações face a face, não havendo necessidade vigorosa de uma língua comum. Entretanto, para as autoras, o aprimoramento das grandes navegações, com a ampliação da escrita e a invenção da imprensa, trouxe a possibilidade da comunicação instantânea. Assim, segundo elas, meios de transporte cada vez mais rápidos apenas reduzem a distância entre os homens, bem como meios de comunicação, como telefone, rádio e a televisão, possibilitam a criação da internet (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Esses meios de comunicação e a internet trazem muitos benefícios, já que hoje em dia a comunicação é instantânea. Para as autoras, a internet não é uma vilã, mas sim o que “tecnicamente permite a comunicação de todos com todos em tempo real” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6), além de acentuar a compressão da distância entre os homens. Todavia, Assis-Peterson e Cox (2007) levantam o problema da comunicação. Para elas, torna-se um transtorno quando a comunicação sem fronteira não se faz em uma só língua, ou, ainda, se a comunicação não é feita na língua materna do falante. Devido a essa intensidade nas comunicações e redução de seu espaço-tempo, Assis-Peterson e Cox (2007) afirmam que “nunca os homens sentiram tanta falta de uma língua comum, nunca desejaram tanto saber inglês” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6). O mundo fala inglês. Inquestionável? Para Ortiz (2006 *apud* ASSIS-PETERSON; COX, 2007):

a globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada (ORTIZ, 2006 *apud* ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 7).

Saber é poder. E é igualmente importante entender um outro aspecto que confere o status de língua global a uma língua – não é o número de falantes da língua, mas sim quem fala essa língua. Como já discutido acima, as línguas romanas já foram *língua franca*. O poder conferido a elas não se restringia apenas às forças militares, quantidade de império ou domínios, mas também por ser o latim a língua da educação e da Igreja Católica (Crystal, 2003). Logo, subentende-se que

o elo existente entre o poder da dominância linguística, econômico, tecnológico e cultural com a língua inglesa, torna-se cada vez mais claro. Sem uma base de poder forte, de qualquer tipo, nenhuma língua fará progresso como um meio de comunicação internacional (CRYSTAL, 2003, p. 7).

Mas por que o inglês? Crystal (2003) traz alguns dos motivos pelos quais as pessoas acreditam ser o cerne da língua inglesa ter se tornado a língua global da atualidade. O autor menciona a falta de uma gramática com alto grau de dificuldade, o tamanho do vocabulário e até mesmo a sua literatura no passado, questões culturais ou religiosas. Mas, para o autor: “essas são as razões que motivam alguém a aprender um idioma, mas nenhum desses motivos sozinhos ou combinados podem garantir que a língua se espalhe pelo mundo” (CRYSTAL, 2003 p. 9). A razão principal alegada pelo autor é simples: o que faz uma língua ser global é “o poder de seu povo – especialmente seu poderio político e militar” (CRYSTAL, 2003 p. 9). Como exemplo, o autor afirma que línguas como o grego, o latim, o português e o espanhol (nas Américas), e o árabe (no norte da África e no Oriente Médio) se tornaram línguas amplamente faladas pela forma com que as políticas de seus países e, até então, reis e governantes foram brutalmente implementados (Crystal, 2003).

Crystal (2003) também assume que a mudança ocorrida no século 19 tornou-se um fator categórico no que tange à expansão de um idioma. Esse século iniciou-se com desenvolvimento econômico a nível global, graças às novas tecnologias de comunicação, “o telégrafo, o telefone e o rádio” (CRYSTAL, 2003, p. 10); para além disso, houve também a “explosão do marketing internacional e da propaganda” (CRYSTAL, 2003, p. 10). Como resultado, o autor afirma que qualquer um que pudesse estar no centro dessa explosão ganharia, inevitavelmente, o título de língua global (CRYSTAL, 2003). Outra razão apontada por Crystal (2003) para que a língua inglesa receba o status de língua global é que, no século 19, a Grã-Bretanha era líder mundial de indústria e comércio e os Estados Unidos já tinham uma população de aproximadamente 100 milhões de habitantes e com “a economia mais produtiva e com crescimento mais rápido do mundo” (p. 10); a Grã-Bretanha por outro lado, com seu imperialismo, enviou a língua inglesa por todo o globo, recebendo, inclusive, o apelido de “o império onde o sol nunca se põe”.<sup>14</sup> Essa supremacia perdurou pelo século 19 se estendendo século 20 adentro. Logo em seguida,

---

<sup>14</sup> “The empire on which the sun never sets” foi um aforismo cunhado para descrever certos impérios globais que eram tão extensos que sempre pelo menos em uma parte de seu território ainda era dia. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_empire\\_on\\_which\\_the\\_sun\\_never\\_sets](https://en.wikipedia.org/wiki/The_empire_on_which_the_sun_never_sets).

a língua inglesa continuou com sua hegemonia devido à nova superpotência da economia americana, que veio para substituir a supremacia da política inglesa. A economia é a nova força motriz que mantém a predominância da língua inglesa, e “a língua por traz dos dólares americanos é o inglês” (Crystal, 2003, p. 10), fazendo com que a língua ganhe cada vez mais força.

O poder adquirido pela língua inglesa e sua densa conexão com aspectos políticos são elucidados por Oliveira (2018), já que, ao atingir um status de língua global, ela foi adotada como língua oficial tanto “pelo governo, sistema educacional e imprensa” (OLIVEIRA, 2018, p. 18; CRYSTAL, 2003, p. 4). Sendo assim, para Oliveira (2018), a ascensão da língua “é um caminho resultante de forças políticas” (OLIVEIRA, 2018, p. 19) e Bourdieu (2008 *apud* Oliveira, 2018) afirma que:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 2008, p. 32 *apud* OLIVEIRA, 2018, p. 19).

Percebemos, então, que a necessidade de uma única língua ser uma língua global existe e se fez mais forte e mais presente no último século. Crystal (2003) afirma que corpos políticos como ONU, Unesco e Unicef, por exemplo, fazem pressão para que uma única língua seja adotada (uma única língua franca) para que a comunicação seja facilitada. Além disso, o autor também menciona que a necessidade para uma única língua também é “muito apreciada principalmente pelas comunidades acadêmicas internacionais e de negócios” (CRYSTAL, 2003, p. 13).

Sendo assim, concluímos que a relação que as pessoas têm com a língua veio se modificando ao longo dos últimos séculos e a necessidade de se ter uma única língua nunca foi tão grande. Na próxima seção, entenderemos um pouco mais das relações existentes entre a língua inglesa e os diversos países que a utilizam para a comunicação.

### 2.3.4.1 Uma questão de nomenclatura – Os ingleses do mundo

Hoje conhecida por muitos como a Língua Global, o inglês tem um novo papel em seu ensino e aprendizagem. Para Canagarajah (2006), o modelo já estabelecido por Kachru, o WE Model,<sup>15</sup> não é capaz de abraçar todas as especificidades da língua hoje. O modelo em questão, elaborado por Kachru, tem três grandes círculos: o *Expanding Circle*,<sup>16</sup> que compreende países que falam a língua inglesa como língua estrangeira; o *Outer Circle*, que compreende países que falam inglês como segunda língua e que “tiveram uma relação colonial com as nações do inner circle” (OLIVEIRA, 2018, p. 23); e o *Inner Circle*, que compreende países que se consideram proprietários da língua e estabelecem normas (Canagarajah, 2006, p. 198). Esse modelo, de acordo com Oliveira (2018), “organiza a disseminação global da língua inglesa em termos históricos e com relação a suas diferentes funções sociais nos lugares onde é usada” (OLIVEIRA, 2018, p. 23). Já para o estabelecimento dessas normas, segundo Canagarajah (2006) e Oliveira (2018), também existem três divisões: *norm-providing* (provedor de normas), *norm-developing* (desenvolvedor de normas), *norm-dependent* (dependente da norma). O círculo interno, ou o *inner circle*, é classificado como *norm-providing*, pois, segundo Oliveira (2018), pensava-se que as normas linguísticas estabelecidas por eles se difundiriam para os outros círculos. O círculo posterior, o *outer circle*, é denominado *norm-developing*, pois desenvolveu normas linguísticas próprias a partir das normas já existentes (OLIVEIRA, 2018). O último círculo, o *expanding circle*, é rotulado de *norm-dependent*, já que não tem um “passado de colonização com os países do inner circle” (OLIVEIRA, 2018, p. 23) e não fazem uso exclusivo da língua inglesa (Oliveira, 2018). A seguir, as figuras que representam o círculo de Kachru:

---

<sup>15</sup> WE Model – World Englishes.

<sup>16</sup> *Expanding circle* ou círculo expandido, como será referido neste trabalho.

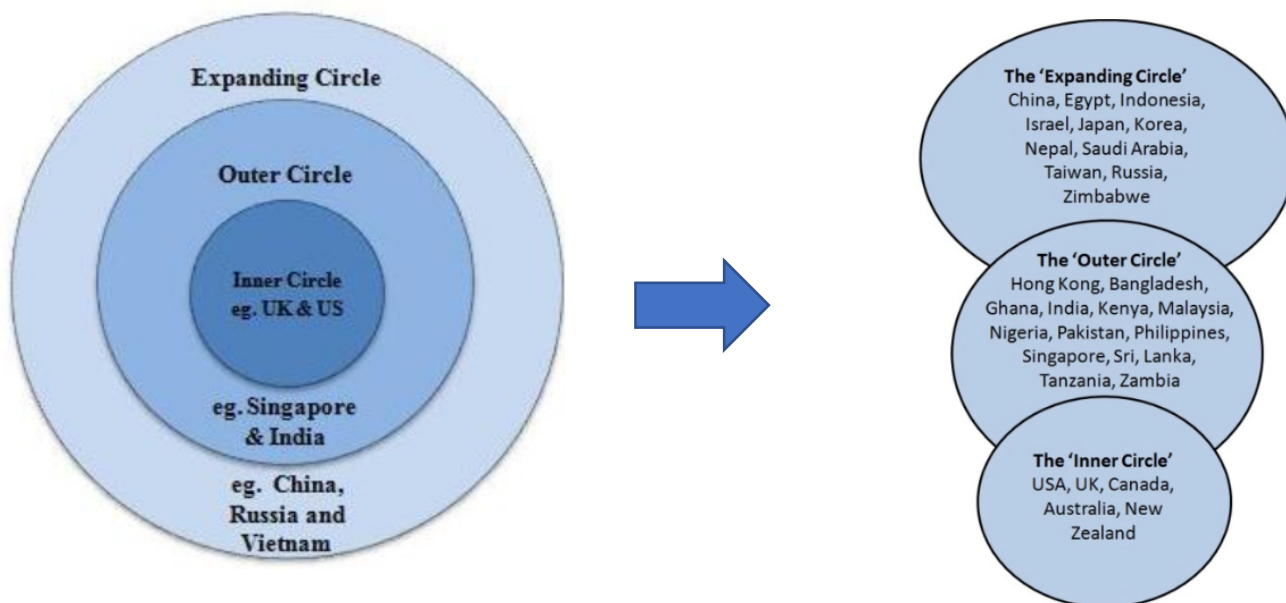


Figura 8 – Círculos de Kachru.  
 Fonte: CANAGARAJAH, 2006, p. 198.

As problemáticas levantadas por Canagarajah (2006) referentes ao modelo são devido à mudança geopolítica que vem ocorrendo no mundo e têm alterado as relações estabelecidas anteriormente no *modelo WE*. Para o autor, apesar do *modelo WE* “legitimar as variedades do círculo externo” (CANAGARAJAH, 2006, p. 199), as variedades têm extravasado as fronteiras do círculo, “criando uma necessidade para os falantes do círculo interno de negociarem as variedades no círculo externo na comunicação diária” (CANAGARAJAH, 2006, p. 199). Além disso, o modelo diferenciava o círculo expandido do círculo externo, como se não fosse considerado o uso local do inglês ou de variedades locais, o que tem sido questionado hoje por outros acadêmicos. Outro ponto levantado por Canagarajah (2006) vem a questionar o status da utilização das normas, já que o círculo expandido é considerado como dependente das normas do círculo interno e, de acordo com o autor, “pesquisas empíricas descobriram que falantes multilíngues adotam normas independentes para alcançar a ineligibilidade” (CANAGARAJAH, 2006, p. 199). Por último, e talvez o aspecto de maior relevância, “o número de falantes nativos é excedido pelo número de falantes multilíngues e a existência do inglês no círculo expandido ultrapassa o uso do inglês no círculo interno” (CANAGARAJAH, 2006, p. 199), fazendo com que o status de propriedade da língua e de executor da norma seja questionados.

Portanto, o fato é que uma “língua franca é uma realidade” (CRYSTAL, 2003, p. 29). Além disso, a língua conseguiu penetrar os domínios internacionais e a conveniência de se ter uma língua franca é enorme. Independentemente de a qual círculo pertença o falante da língua, a necessidade está presente. Na próxima seção, discutiremos como a aprendizagem da língua inglesa é impactada pela globalização.

### 2.3.5 Globalização e seus possíveis impactos na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira

Para Crystal (2003), caso o inglês não seja sua língua-mãe, você deve ter alguns sentimentos sobre sua aprendizagem. O autor ainda reafirma que o aluno pode ser extremamente motivado a aprender o inglês porque ele “o colocará em contato com mais pessoas que qualquer outro idioma” (CRYSTAL, 2003, p. 3), ainda que o aprendiz tenha que desenvolver um grande esforço para aprendê-lo. Por outro lado, Dornyei (1998) afirma que, para um aluno iniciar os estudos de uma L2, é preciso que exista uma faísca de motivação e, após o início, ainda assim, é necessária uma força para que o aluno persista no processo. Dornyei (1998) declara que:

sem a motivação suficiente, até mesmo os indivíduos com as habilidades mais notáveis não conseguem realizar objetivos de longo prazo, e nem existem currículos apropriados e nem ensino adequado o suficiente, para garantir o êxito dos alunos (DORNYEI, 1998, p. 117).

Para Wu e Chang (2014), a maior influência que a globalização tem na motivação da aprendizagem de uma segunda língua “pode ser atribuída a fatores econômicos” (WU; CHANG, 2014, p. 524). Os autores discutem o duo instrumental x integrativa no que tange à motivação das pessoas quando seus países dependem mais do comércio. Em uma pesquisa realizada, Wu e Chang (2014) afirmam que as pessoas de países<sup>17</sup> que dependem mais do comércio, onde o inglês é a língua do mercado (sendo ela uma língua crucial para uma carreira melhor), tendem a ser motivadas instrumentalmente, ao invés de serem motivadas de forma integrativa. Em contrapartida, os autores afirmam que em países

---

<sup>17</sup> De acordo com o “Trade Profiles”, com dados estatísticos de 2011 anunciados pela Organização Mundial do Comércio (World Trade Organization – WTO), o mercado de produtos do Japão, Indonésia, Hungria e Taiwan, tem estado em superávit durante anos, sugerindo que o inglês é a língua principal deste mercado (WU; CHANG, 2014, p. 524).

menos dependentes do comércio – neste caso, os autores exemplificam com o Líbano –, a motivação predominante foi a integrativa.

Mas nem só de comércio vive a globalização. Prasangani (2015), em seu estudo sobre motivação x globalização no Sri Lanka, afirma que seu país tem sido cada vez mais procurado por empresas do ramo de serviços, principalmente de tecnologia, como TI, BPO<sup>18</sup> e KPO<sup>19</sup>. Para esses tipos de empresas e no cenário em expansão de serviços em que o Sri Lanka se encontra, segundo o autor, profissionais com o conhecimento da língua inglesa se fazem necessários.

Kumaradivelu (2012) sugere um olhar mais apurado para a motivação integrativa. Para o autor, a motivação integrativa está intimamente ligada ao processo de globalização e tem um impacto indefectível no ensino de línguas e também na formação da identidade do indivíduo. As oportunidades trazidas pela globalização são inquestionáveis e, como já discutido neste trabalho, isso tem causado uma procura muito alta pela aprendizagem do idioma, bem como há a necessidade de preservar “suas identidades culturais e línguas nacionais” (KUMARADIVELU, 2012, p. 43). Na próxima seção veremos como este aspecto intrigante pode afetar a aprendizagem da segunda língua do aluno.

### 2.3.6 O Lado Obscuro da Globalização<sup>20</sup>

Diante do exposto, perceber o lado positivo da globalização e os benefícios que ela traz é de certa forma mais simples. Esse lado positivo, que inclui as mudanças da economia, mudanças no fluxo de informação, transição da tecnologia, entre outras, são benefícios que a globalização trouxe para a humanidade. Para Ferraz (2015), essa noção de troca de informações, produtos e serviços, traz a ideia “de que estamos todos conectados e realizando trocas mundiais num conceito positivo e esperançoso em que a globalização nos une” (FERRAZ, 2015, p. 68). Ferraz (2015) acredita que, apesar do reconhecimento desses benefícios que a globalização nos propõe, é preciso estar atento aos efeitos negativos da globalização.

---

<sup>18</sup> BPO – Business Processing Outsourcing – Terceirização de processo.

<sup>19</sup> KPO – Terceirização de processos de conhecimento.

<sup>20</sup> Agradeço à professora Ana Paula Duboc (USP) pela pergunta feita no evento *12th International Conference of English as a Lingua Franca* (EFL – 12/2019), em Medellín, que despertou o interesse de inserir o lado não tão positivo e inclusivo da globalização.

Mas qual é o lado negativo da globalização? Para Bruner *et al.*,

é muito comum dizer que o mundo mudou da manufatura para serviço para a economia do saber, mas as vezes, truísmos são apenas – verdade. E também parece ser verdade que essas mudanças não se limitam a fronteiras nacionais, embora os impactos não sejam os mesmos em todas as regiões, poucas populações serão excluídas da prometida globalização (BRUNER *et al.*, 2011, p. 79-80).

É pensando na exclusão que Bruner *et al.* (2011) propõe que o lado negativo do fenômeno da globalização aparece e a faz parecer uma vilã – já que alguns autores culpam esse feito por causar a exclusão de comunidades. Nessas transições, ao retornarmos para o pensamento de Coatsworth (2004), os quatro ciclos da globalização trouxeram um impacto muito grande para a humanidade. O autor estima que:

“os custos humanos dos primeiros dois ciclos foram enormes. Eles incluíram a morte de 90% da população nativa Americana e o sequestro, escravização e migração forçada de milhões de africanos” COATSWORTH, 2004, p. 47-48).

Se considerarmos os benefícios trazidos pela globalização, o autor ainda afirma que, infelizmente, estes não alcançaram a população indígena que habitava as Américas antes dos espanhóis e portugueses chegarem, tanto pelas mortes ocorridas que foram céleres quanto por conta das regras tão rigidamente impostas pelos “conquistadores” (Coatsworth, 2004). O autor então continua listando os impactos do terceiro e do quarto ciclo.

Outro ponto que necessita ser explorado em relação ao lado obscuro da globalização é o mito do falante nativo da língua inglesa, ou como bem elaboram Makoni e Pennycook (2007), o mito do inglês como língua internacional. A expansão da língua inglesa devido à globalização traz à tona perguntas e reflexões que devem ser feitas para que de fato possamos entender o processo como um todo: tanto os seus benefícios, como já pontuados neste trabalho, quanto os pontos que podem ser negativos. Canagarajah (2005), questiona a natureza democrática da globalização, sugerindo o empoderamento do local<sup>21</sup> (o não nativo) em relação à autonomia do nativo, e até quando esta ação teria alcance. Já que os elementos caracterizadores da nova mídia ainda permanecem o mesmo, “os estilos dominantes de interação refletem em culturas eurocêntricas e masculinas” (CANAGARAJAH, 2005, p. XV). E, quando se trata da língua, a grande maioria das

---

<sup>21</sup> Subtende-se que o local é aquele falante que não pertence ao círculo dos países que falam inglês como língua materna. O local aqui também é discutido, conforme Canagarajah, em “relação a identidades, valores, relacionamentos, línguas e conhecimentos” (CANAGARAJAH, 2005, p. XVI).



instituições ainda tem como pré-requisito o inglês padrão, ou seja, aquele falado por “comunidades nativas” (CANAGARAJAH, 2005, p. XVI). Logo, Canagarajah (2005) afirma que: “o lugar do local não é então, garantido na globalização, ele tem que ser alcançado através de luta socialmente informada e negociação estratégica” (CANAGARAJAH, 2005, p. XVI).

Não podemos deixar de lado, também, a identidade do falante, a necessidade de pertencimento a uma comunidade ou não, bem como a construção da identidade neste “mundo globalizado e globalizante” (KUMARADIVELU, 2012, p. 58). Isto posto, Kumaradivelu (2012) cita a perspectiva do *globalism*<sup>22</sup> como sendo necessária dentro do cenário de rápida evolução “global, nacional, social e individual” (KUMARADIVELU, 2012, p. 58) vivenciadas no século 21. O autor ainda comenta que essa realidade tem marcado nosso mundo negativamente, em tempo de “quase colapso”, onde a complexidade e tempo, espaço e fronteiras se misturam, resultando em um “fluxo descontrolado de pessoas, bens e ideias por todo o mundo” (KUMARADIVELU, 2012, p. 58). Esse fenômeno está sendo acelerado pela quantidade de informações que nos são bombardeadas todos os dias e, o que pode parecer bom para algumas pessoas que veem grandes e boas oportunidades para o seu crescimento, representa também “ameaças inigualáveis para sua identidade nacional e cultural” (KUMARADIVELU, 2012, p. 58). Com isso, outro aspecto que se mostra relevante, mas que é um impacto negativo resultante da globalização, é a tendência a uma tribalização; logo, enquanto a globalização é uma tendência para unificar as pessoas, a tribalização claramente se predispõem a separá-las (KUMARADIVELU, 2012).

Dessa forma, para que a globalização cultural não se torne um processo linguístico predatório, pesquisadores da área têm cada vez se preocupado mais com a preservação das línguas nacionais e suas identidades culturais, enfatizando e estudando a integração das teorias de identidade e de aquisição de segunda língua.

O próximo capítulo apresentará a metodologia que foi adotada neste trabalho, os métodos para geração dos dados e os instrumentos utilizados para a realização das análises desta pesquisa.

---

<sup>22</sup> *Globalism* é definido pelo dicionário Cambridge como: a ideia de que os eventos em um país não podem ser separados daqueles em outros países e que as políticas econômicas e externas devem ser planejadas de maneira internacional.

### Capítulo III: METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Este capítulo abordará a metodologia usada nesta pesquisa. Além de discutir a pesquisa qualitativa, trataremos também dos métodos de geração de dados que foram utilizados. Depois disso, apresentaremos os participantes da pesquisa, o contexto de geração de dados e, por fim, apresentaremos os procedimentos de análise de dados.

#### 3.1 Metodologia Utilizada

Segundo Bogdan e Biklen (1998), “a pesquisa qualitativa com fins educacionais pode ter várias formas e pode ser conduzida em vários cenários” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 3). Para os autores, o termo *pesquisa qualitativa* é usado de forma generalista para se referir às múltiplas estratégias de pesquisa que compartilham certas características com o intuito de obter dados que contenham descrições de pessoas, lugares e conversas e que, muitas vezes, não são tratados com “procedimentos estatísticos” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 2). Além disso, os autores afirmam que a pesquisa qualitativa é “formulada para investigar tópicos em todas as suas complexibilidades” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 2) e, para tanto, seus pesquisadores também se preocupam em entender o comportamento do sujeito pesquisado, em seu próprio quadro de referência.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da presente pesquisa foi a metodologia qualitativa, devido ao teor investigativo do conteúdo que se busca apurar. A pesquisa em questão buscou investigar os reais impactos que a globalização causa nos estudantes de inglês como língua estrangeira. Em consequência, a análise que foi feita pretendeu entender quais são os motivos que despertam ou não a motivação do aluno de inglês como língua estrangeira.

Para além disso, a pesquisa realizada tem como parâmetro a utilização de *surveys* como método de geração de dados. Mackey e Gass (2005) caracterizam o *survey* como “tipicamente em formato de questionário” (MACKEY; GASS, 2005, p. 96). As autoras consideram que o *survey* é uma das formas mais recorrentes para a geração de dados, permitindo que “dados sobre as informações e opiniões de um grande grupo de participantes sejam coletados” (MACKEY; GASS, 2005, p. 96). Dessa forma, os *surveys*

têm sido utilizados para realizar a investigação de uma ampla gama de questões provenientes da pesquisa em segunda língua (MACKEY; GASS, 2005, p. 92).

Nunan(1992), define que os *surveys* são vastamente utilizados para coletar dados na maioria das áreas de pesquisas sociais que variam “da política à sociologia, da educação à linguística” (NUNAN, 1992, p. 140). Ademais, Cohen e Manion (1985 *apud* NUNAN, 1992), afirmam que

*surveys* são mais comumente usados em métodos descritivos em pesquisa educacional, e podem variar em seu escopo de investigações governamentais de larga escala até pequenos estudos conduzidos por pesquisadores em trabalho solo. A proposta do *survey* é geralmente obter um retrato instantâneo de condições, atitudes e ou eventos em determinado período de tempo (COHEN; MANION, 1985 *apud* NUNAN, 1992, p. 141).

Para trabalhar com a pesquisa tipo *survey*, Nunan (1992) estipula que é preciso que alguns cuidados sejam tomados. Por essa razão, o autor sugere 8 passos, conforme descritos na tabela a seguir, que precisam ser tomados para que a pesquisa seja conduzida de forma confiável.

Tabela 1 – Passos para conduzir um *Survey* (NUNAN, 1992, p. 141).

Passo	Definição
Passo 1: Definir objetivos	O que queremos descobrir?
Passo 2: Identificar população-alvo	Quem nós queremos conhecer?
Passo 3: Revisão de literatura	O que os outros disseram ou descobriram sobre o assunto?
Passo 4: Determinar amostragem	Quantos sujeitos devem ser submetidos ao <i>survey</i> e como os identificaremos?
Passo 5: Identificar instrumentos do <i>survey</i>	Como os dados serão coletados: questionário/entrevista?
Passo 6: Delinear os procedimentos do <i>survey</i>	Como a coleta de dados será de fato realizada?
Passo 7: Identificar procedimentos analíticos	Como os dados serão reunidos e analisados?
Passo 8: Determinar procedimento de apresentação	Como os dados serão escritos e apresentados?

Todavia, o autor ressalta que, além de seguir os passos sugeridos acima, o pesquisador precisa entender qual será a amostragem necessária para que ele conduza corretamente a sua pesquisa, já que, como o próprio autor relata, não seria prático coletar dados da população inteira. Consequentemente, Nunan (1992) se preocupa em garantir que “a amostragem represente a população como um todo” (NUNAN, 1992, p. 141); para tanto, o autor sugere um conjunto de estratégias, descritas na Tabela 2, que permitem que o pesquisador realize sua amostragem com segurança.

Tabela 2 – Estratégias para amostragem de Survey (NUNAN, 1992, p. 142).

Estratégia	Procedimento
1 – Aleatória simples	Selecionar sujeitos aleatoriamente de uma lista de população.
2 – Sistemática	Selecionar sujeitos de maneira sistemática ao invés de maneira aleatória (ex: selecionar toda vigésima pessoa)
3 – Estratificado	Subdividir a população em grupos (ex: masculino, feminino) e fazer a amostragem dos subgrupos aleatoriamente.
4 – Cluster	Restringir a seleção a um subgrupo particular dentro da população (ex: aleatoriamente seleccione escolas dentro de um distrito escolar específico ao invés de em todo o estado ou país)
5 – Conveniência	Escolher os indivíduos mais próximos e continuar o processo até que o número necessário tenha sido obtido.
6 – Propositado	Escolher os sujeitos a dedo pelo pesquisador baseando-se nas estimativas de suas próprias tipicidades.

Não obstante, conforme Nunan (1992), os dados de um *survey* devem ser coletados “através de questionários ou entrevistas, ou uma combinação de ambos, questionário e entrevista” (NUNAN, 1992, p. 142).

A partir dos elementos apontados por Nunan (1992), primeiramente, formulou-se um questionário com o objetivo de obter informações preliminares sobre os participantes da pesquisa, como dados pessoais, e sobre suas motivações para a aprendizagem da língua inglesa. Posteriormente, essas questões iniciais foram expandidas por meio de entrevistas que visam a esclarecer melhor a influência da globalização na motivação dos participantes. Conquanto, neste trabalho, a presença da automatização das respostas providenciadas pelo questionário virtual permitiu também a utilização e intervenção da pesquisa quantitativa para a medição de alguns dados, como será visto mais adiante, fazendo-se o uso de uma pesquisa mista, quali-quantitativa, para melhor apuração dos dados. Para Mackey e Gass (2005), “a quantificação desempenha um papel crucial tanto na geração de hipóteses quanto na verificação de padrões que podem ser verificados” (MACKEY; GASS, 2005, p. 182); além disso, as autoras afirmam que a quantificação ainda pode ser usada mais ao final do trabalho, quando as informações ou os dados estiverem sendo reportados. Ressalta-se, também, que a quantificação pode ser de grande valia na “geração de hipóteses e detecção de padrões” (MACKEY; GASS, 2005, p. 182),

e esse auxílio fica mais claro quando é chegado o momento da publicação, já que a quantificação desses dados é “uma forma simples, concisa” (MACKEY; GASS, p.182) para retratar os dados da pesquisa. Além disso, a quantificação se torna altamente valiosa para descrições numéricas, que fazem com que inferências se tornem possíveis e servem de base para que outros pesquisadores, no futuro, venham fazer uso desses dados, mesmo que em contextos distintos (MACKEY; GASS, 2005).

Ademais, para que o questionário pudesse ser avaliado de forma mais precisa e a fim de evitar respostas tendenciosas ou obscuras, foi utilizado uma escala de ítems Likert.<sup>23</sup> A abordagem que visa entender a atitude do respondente com relação ao grau de concordância ou discordância prevê, em sua construção, a utilização do item em forma de afirmação ou declaração, seguido das opções que revelam a intensidade da concordância do respondente (DE VELLIS, 2003; JOHNS, 2010). De Vellis (2003), sugere que, para uma construção bem-feita dessa escala, o item deve “afirmar a opinião, atitude, crença, ou outro construto” (DE VELLIS, 2003, p. 80) claramente. A construção da declaração do item não deve nem pode conter o grau de intensidade, já que este é disponibilizado na escala de respostas (DE VELLIS, 2003).

Por fim, os dados obtidos através dos questionários foram tabulados e as entrevistas foram transcritas e analisadas em busca de questões que possam responder aos objetivos desta pesquisa.

### 3.1.1 Questionários

A pesquisa foi realizada em forma de questionário e de entrevistas orais. Questionários são descritos por Mackey e Gass (2005) como qualquer instrumento que seja utilizado pelos participantes para responderem às perguntas ou afirmativas elaboradas pelo pesquisador.

A escolha dos questionários como forma de geração de dados foi motivada pela ideia de que eles “permitem aos pesquisadores juntarem informações que os aprendizes conseguem reportar sobre eles mesmos” (BROWN, 2001 *apud* MACKEY; GASS, 2005, p. 92), tais como suas crenças e motivações. Mackey e Gass (2005) classificam os questionários como fechados ou abertos. Os questionários fechados são aqueles que

---

<sup>23</sup> O método recebeu este nome devido ao pesquisador que o desenvolveu, Rensis Likert

compreendem questões de múltipla escolha, além de “envolverem maior uniformidade na medição e, portanto, maior confiabilidade” (MACKEY; GASS, 2005, p. 93). Já os questionários abertos permitem que os entrevistados “expresssem seus próprios pensamentos, ideias e seus próprios modos” (MACKEY; GASS, 2005, p. 93). Porém, as autoras ressaltam que os questionários não precisam ser somente abertos ou fechados. Eles podem ser mistos, contendo tanto perguntas abertas quanto fechadas. Esta pesquisa optou por questionários mistos.

A escolha do design e do layout do questionário também faz parte da elaboração da pesquisa e pensar em sua administração e formato soma-se a esses fatores (GRIFEE, 2012). No que tange à sua administração, é importante pensar em como esses questionários serão entregues aos respondentes – em forma impressa, entregue pessoalmente, online, enviados via e-mail, ou por telefone (GRIFEE, 2012). Por outro lado, quanto ao formato do questionário, ao idealizarmos o mesmo, 3 partes devem ser levadas em consideração para o seu design. São elas: “1) dados demográficos, 2) itens com perguntas fechadas e 3) itens com perguntas abertas” (GRIFEE, 2012, p. 136). Para Griffée (2012), os dados demográficos “incluem informações sobre o próprio questionário e informações sobre os respondentes” (GRIFEE, 2012, p. 136); o autor sugere, ainda, que o objetivo dessa parte do questionário é fazer com que o “questionário seja identificado como um documento de pesquisa” (GRIFEE, 2012, p. 136), e as perguntas podem variar entre nome e data da administração do questionário, por exemplo.

Já a segunda parte do questionário é, para Griffée (2012), a parte que contém os itens de pergunta fechada. Para o autor, a importância desses itens é “fornecer dados quantificáveis” (GRIFEE, 2012, p. 136), tendo como objetivo fazer com que o respondente escolha entre duas ou mais alternativas, e um resultado importante desses itens é que são rápidos e fáceis de serem respondidos (GRIFEE, 2012). Ao final do questionário, encontramos os itens com questões abertas, “solicitando que os respondentes deem sua opinião com suas próprias palavras” (GRIFEE, 2012, p. 137). A figura 9, abaixo, ilustra o questionário exposto por Griffée (2012).

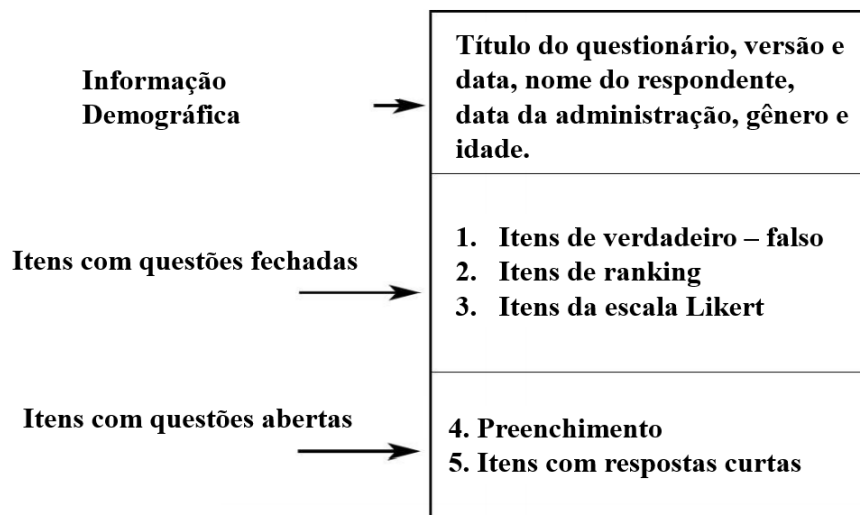


Figura 9 – Layout de um questionário de uma página mostrando a localização das informações demográficas, itens com questões fechadas e itens com questões abertas. Fonte: (GRIFFEE, 2012, p. 137).

Além da praticidade da elaboração do questionário e, muitas vezes, de sua administração, os questionários possuem uma gama de vantagens na sua utilização, como as mencionadas por Griffe (2012). A primeira delas é que os questionários são *self-reported*,<sup>24</sup> ou seja, é um instrumento apropriado para a coleta de dados para entender as crenças dos alunos sobre determinados assuntos (GRIFEE, 2012). A segunda vantagem trazida pelo autor é o fato de o questionário ser um instrumento conveniente, já que “uma quantidade substancial de dados pode ser recolhida de um grupo de participantes em um curto período de tempo” (GRIFEE, 2012, p. 138). A terceira característica, de altíssima relevância para a utilização dos questionários neste trabalho, é a capacidade do respondente ser anônimo, reduzindo a influência do professor, caso haja (GRIFFEE, 2012). Outros aspectos não menos importantes são a capacidade de flexibilidade que o questionário possui, podendo ele ser utilizado por outros pesquisadores (ainda que em contextos diferentes), sendo utilizado para grupos grandes ou pequenos, e a possibilidade de poder ser combinado com outro tipo de coleta de dados, como foi usado neste trabalho, onde os questionários foram utilizados como insumo para as entrevistas feitas pós-questionários, para que se pudesse entender melhor as respostas às questões abertas. Ainda que as vantagens sejam mais proeminentes que as desvantagens, algumas delas

<sup>24</sup> *Self-reported* pode ser entendido como autorelato ou geração automática de relatório, subentendendo-se ser um questionário onde o respondente lê e responde à pergunta sem interferência. WIKIPEDIA, *Self-report study*. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Self-report\\_study](https://en.wikipedia.org/wiki/Self-report_study). Acesso em: 1 nov. 2019.

devem ser consideradas para que o processo de condução do questionário se torne o mais tranquilo possível. Griffiee (2012) alerta para a baixa taxa de respondentes (30%, por exemplo), o que pode representar risco para as análises. Outro ponto muito importante considerado foi a condição de administração do questionário, já que no caso desta pesquisa ele foi enviado por e-mail e essa ação é difícil de ser controlada, pois pode trazer baixa taxa de resposta e de retorno quando considerado que pode ser feito em casa e pode cair no esquecimento de quem se propôs a escrever (GRIFFEE, 2012). Além desses pontos, deve ser levado em consideração a confiabilidade das respostas pela dificuldade de controle. Apesar desses pontos de fraqueza do questionário, a praticidade de execução, de envio, de quantidade de respondentes, entre outras vantagens que já foram explicitadas neste trabalho, fazem com que a utilização do questionário tenha sido adotada como principal fonte de geração de dados para esta dissertação.

Assim, os questionários utilizados nesta pesquisa foram mistos, contendo perguntas abertas e fechadas, para melhor apuração do real sentimento do participante, já que, desta forma, é possível obter confiabilidade com as perguntas fechadas e extrair dos entrevistados suas ideias e formas de pensar com o uso das perguntas abertas. Foram usados tanto questionários impressos, que foram distribuídos aos alunos, quanto questionários em formato eletrônico, que foram enviados por e-mail para facilitar o alcance dos entrevistados.

Ao todo, foram enviados 167 questionários eletrônicos desenvolvidos na plataforma do *Google Forms*, o que possibilita uma tabulação automática e mais precisa com a geração automática de gráficos demonstrando a tabulação. No que tange ao questionário desta pesquisa, ele contém 8 perguntas<sup>25</sup> de cunho pessoal, para entender o perfil do respondente, 18 questões de múltipla escolha, sendo quatro perguntas principais<sup>26</sup> e, a cada uma dessas perguntas, foram dadas alternativas que pudessem justificar a escolha das respostas. Além disso, foi incluída 1 questão aberta, com o intuito de buscar alguma informação adicional que o respondente poderia vir a acrescentar. Dos 167 questionários enviados, 80 foram respondidos, mas apenas 4 respondentes aceitaram participar da entrevista.

---

<sup>25</sup> Todas as perguntas serão apresentadas e analisadas no Capítulo 4: Discussão dos resultados, na seção de análise dos questionários. Ademais, o próprio questionário está anexado neste trabalho no Apêndice 1, para quaisquer informações.

<sup>26</sup> As perguntas estão apresentadas na íntegra no Apêndice 3 desta dissertação.



### 3.1.2 A construção do questionário

A confecção do questionário desta pesquisa levou em consideração os princípios relatados na subseção anterior e baseou-se na pesquisa de Samad, Etemadzadeh e Far (2012). Além desses critérios e devido ao grande número de respondentes, o questionário foi elaborado com maior número de questões fechadas e apenas uma questão aberta para captar alguma opinião sobre o processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira caso o respondente sentisse a necessidade de fundamentar suas respostas. A versão final do questionário entregue aos alunos está disponível no Apêndice 1 desta dissertação. A principal diferença entre a primeira versão do questionário e da versão final é: na primeira versão, as informações gerais não apresentavam alternativas para que os participantes pudessem escolher o que melhor os representavam. Já na versão final, as alternativas foram acrescentadas. Além disso, a versão final foi acrescentada também duas novas perguntas ainda no item das informações gerais. As perguntas adicionadas se referiam à experiência internacional dos participantes, como é possível ver nas duas versões apresentadas deste questionário.

A primeira versão do questionário encontra-se a seguir:

#### Questionário

##### I. Informações gerais:

- 1- Nome
- 2- Idade:
- 2- Profissão
- 3- Escolaridade:
- 4- Há quanto tempo estuda inglês:
- 5- Qual o seu nível de conhecimento da língua inglesa:

##### II. Informações sobre Motivação

Estudar inglês me auxiliará a.....

1. Entender e apreciar inglês, Artes e Literatura.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

2. Conhecer e conversar com pessoas diferentes.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

3. Aprender outras culturas e entender o mundo melhor.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

4. Acredito que o inglês seja importante para o desenvolvimento econômico do mundo.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

5. Conseguir um emprego (melhor, caso já tenha emprego).

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

6. Conversar e comunicar-me com amigos falantes da língua inglesa.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

7. Comunicar-me em inglês quando viajar para fora do meu país.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

8. Por que eu preciso para meu curso.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

9. Por que eu preciso para o meu trabalho.

Discordo 1 2 3 4 5 6 7 Concordo plenamente

### III. Informações sobre os resultados da aprendizagem: Validade, Expectativa e Habilidades

Quão significativo são estes resultados das aulas de inglês pra você? Circule o número que melhor representa sua opinião.

1. Falar inglês fluentemente:

Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.

2. Estar apto a comunicar em inglês em nível básico

Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.

3. Desenvolver compreensão de trabalhos escritos  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.
4. Participar de reuniões no escritório  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.
5. Ler e escrever relatórios.  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.
6. Aprender sobre a cultura e os costumes do inglês.  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.
7. Realizar uma prova de proficiência.  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.
8. Estudar fora do Brasil.  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.
9. Trabalhar fora do Brasil.  
Muito Insignificativo 1 2 3 4 5 6 7 Muito Significativo.

No próximo quadro, informo quais foram os objetivos das perguntas para a elaboração do questionário, além da inserção do item da pergunta aberta:

<b>QUESTÕES</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO</b>	
1. Informações gerais: Nome, Profissão, escolaridade	Informações demográficas – as opções ajudam a entender o perfil do aluno respondente.
2. Informações gerais: Há quanto tempo você estuda inglês?	Detectar o tempo de contato dos alunos com o idioma – resposta direta.
3. Informações gerais: Qual o seu nível de conhecimento da língua inglesa:	Identificar qual nível de conhecimento o aluno tem, de acordo com o tempo em que ele estuda o idioma.
<b>SEGUNDA PARTE DO QUESTIONÁRIO</b>	
4. Informações sobre Motivação:	Identificar a relação que a motivação tem com o processo de aprendizagem do aluno.

	As opções ajudam o aluno a localizar melhor as respostas, entender os motivos pelo qual estuda inglês e como que este motivo se conecta com a globalização.
5. Estudar inglês me auxiliará a entender e apreciar inglês, artes e literatura.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro <sup>27</sup> de aprendizagem para satisfação pessoal.
6. Estudar inglês me auxiliará a conhecer e conversar com pessoas diferentes.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal, ou até mesmo para necessidade profissional.
7. Estudar inglês me auxiliará a aprender outras culturas e entender o mundo melhor.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Intrínseca ou se o aluno tem algum motivo integrativo. Este tópico corresponde ao e reforça o espectro de aprendizagem para satisfação pessoal.
8. Acredito que o inglês seja importante para o desenvolvimento econômico do mundo.	Questão inserida para entender a relação entre o inglês e a globalização.
9. Estudar inglês me auxiliará a conseguir um emprego (melhor, caso já tenha emprego).	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para necessidade profissional.
10. Estudar inglês me auxiliará a conversar e comunicar-me com amigos falantes da língua inglesa.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal ou integrativa.
11. Estudar inglês me auxiliará a comunicar-me em inglês quando viajar para fora do meu país.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal, mobilidade, ou motivação integrativa.
12. Estudo inglês por que eu preciso para meu curso.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este

<sup>27</sup> As análises feitas neste trabalho resultaram em quatro aspectos da motivação que serão discutidas detalhadamente no Capítulo IV desta dissertação.

	tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para necessidade profissional.
13. Estudo inglês por que eu preciso para o meu trabalho.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para necessidade profissional.
<b>TERCEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO</b>	
<p>Informações sobre os resultados da aprendizagem: Validade, Expectativa e Habilidades.</p> <p>Quão significativo são estes resultados das aulas de inglês pra você? Circule o número que melhor representa sua opinião.</p>	
1. Com as aulas de inglês pretendo: falar inglês fluentemente.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal ou motivação integrativa.
2. Com as aulas de inglês pretendo: estar apto a comunicar em inglês em nível básico.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal para mobilidade ou para necessidade profissional.
3. Com as aulas de inglês pretendo: desenvolver compreensão de trabalhos escritos.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal ou para necessidade profissional.
4. Com as aulas de inglês pretendo: participar de reuniões no escritório.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para necessidade profissional.
5. Com as aulas de inglês pretendo: ler e escrever relatórios.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para necessidade profissional.
6. Com as aulas de inglês pretendo: aprender sobre a cultura e os costumes do inglês.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para necessidade profissional.

7. Com as aulas de inglês pretendo: realizar uma prova de proficiência.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal, mobilidade ou motivação integrativa.
8. Com as aulas de inglês pretendo: estudar fora do Brasil.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal, mobilidade ou motivação integrativa.
9. Com as aulas de inglês pretendo: trabalhar fora do Brasil.	Identificar se o motivo que o aluno tem para estudar inglês está relacionado com a motivação Extrínseca ou Intrínseca. Este tópico corresponde ao espectro de aprendizagem para satisfação pessoal, mobilidade ou motivação integrativa.
QUESTÃO ABERTA	
Você tem algum outro comentário sobre sua jornada como estudante de língua inglesa? (caso você não tenha nenhum comentário, responda: não se aplica)	

### 3.1.3 Entrevistas

A fim de compreender melhor as respostas dadas nos questionários, foram conduzidas entrevistas orais com alguns participantes que aceitaram participar. As entrevistas foram conduzidas individualmente, pessoalmente ou via aplicativo WhatsApp, permitindo que o entrevistado estivesse confortável para responder às perguntas adequadamente.

Para Fontana e Frey (2000), as entrevistas podem ser estruturadas ou não-estruturadas, existindo, ainda, o formato semiestruturado, como proposto por Zacharias (2012). Segundo Mackey e Gass (2005), as entrevistas estruturadas se assemelham a questionários verbais e permitem que os pesquisadores comparem as respostas de diferentes participantes, já que, de acordo com as autoras, é possível realizar as mesmas perguntas a diferentes participantes. As autoras descrevem as entrevistas não-estruturadas como sendo similares a conversas naturais, uma vez que não possuem uma listagem pré-estabelecida de perguntas e seus “resultados não se limitam às ideias preconcebidas dos pesquisadores sobre a área em questão” (MACKEY; GASS, 2005, p. 173). Não menos importante são as entrevistas semiestruturadas, que Mackey e Gass (2005) apresentam

como menos rígidas. Para tanto, os pesquisadores se utilizam de uma lista de perguntas referentes ao tema como guia, “mantendo ainda a liberdade de divagar e sondar mais informações” (MACKEY; GASS, 2005, p. 173).

Concernente à utilização dos termos *semiestruturadas* ou *não estruturadas*, Mason (2002) utiliza apenas o termo entrevistas *semiestruturadas*, já que para a autora, “nenhuma entrevista é feita completamente sem algum tipo de forma de estrutura” (MASON, 2002, p. 62), não podendo, então, admitir o termo *não estruturada*. Logo, no que tange, então, às entrevistas semiestruturadas, a autora afirma que algumas características precisam constar em sua estrutura. Dentre elas, o seu formato de diálogo interacional, podendo ocorrer com grupos grandes ou menores, via telefone, frente a frente ou até mesmo pela internet. A segunda característica apontada por Mason é o seu caráter informal, aparentando ser mais uma conversa entre o pesquisador e o respondente do que perguntas formais. O terceiro aspecto diz respeito a uma “abordagem que possa ser temática, centrada, biográfica ou narrativa” (MASON, 2002, p. 62), em que o pesquisador tenha com ele temas ou tópicos que ele pretende cobrir, ou até mesmo pontos para abrir uma discussão, mas que não exigem sequência e com perguntas que são desenhadas para gerar fluidez e permitir uma “estrutura flexível, permitindo ao pesquisador e ao entrevistado desenvolverem outros temas inesperados” (MASON, 2002, p. 62). O último aspecto levantado pela autora demonstra uma perspectiva da pesquisa qualitativa onde o conhecimento é “situado e contextual” (MASON, 2002, p. 62), fazendo com que o papel do pesquisador seja o de trazer contextos relevantes para que o “conhecimento situado seja produzido” (MASON, 2002, p. 62). Dessa forma, a construção desse conhecimento é feita através de diálogo interacional durante toda entrevista, ou, ainda, “a entrevista qualitativa tende a ser vista como envolvendo a construção ou reconstrução do conhecimento mais do que a escavação dele” (MASON, 2002, p. 63).

Seguindo essa linha de raciocínio, Zacharias (2012) afirma que, para entrevistas não estruturadas, a ordem das perguntas não é pré-estabelecida e permite que as perguntas mudem no decorrer da entrevista, de acordo com as respostas do entrevistado. Além disso, para o autor, entrevistas não estruturadas dão liberdade ao pesquisador de “adicionar ou omitir perguntas” (ZACHARIAS, 2002, p. 100) que considere mais relevantes ou não no momento da entrevista (ZACHARIAS, 2012). Como aspectos positivos, a entrevista não estruturada, segundo Zacharias (2012),

proporciona dados mais ricos porque insights ou respostas inesperadas podem aparecer durante o processo da entrevista. Ademais, devido à natureza conversacional da entrevista, é possível que o entrevistado esteja mais disposto a conversar e compartilhar informações, o que, claramente, aumenta a qualidade de seus dados (ZACHARIAS, 2012, p. 100).

Conseqüentemente, nesta pesquisa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi o modelo de entrevista não estruturada, ou semiestruturado, como afirma Mason (2002), com perguntas abertas para que o teor das respostas fossem mais bem capturados (FONTANA; FREY, 2000).

### 3.1.4 Participantes da Pesquisa

Para a operacionalização da pesquisa, foram selecionados, aleatoriamente, alunos do CENEX da Fale,<sup>28</sup> alguns alunos particulares da pesquisadora dos níveis básico ao avançado, e alunos de graduação em Letras da UFMG da licenciatura em língua inglesa que estivessem nos primeiros períodos, para que identificassem suas principais motivações. Profissionais das mais variadas disciplinas que utilizam a língua inglesa em suas rotinas de trabalho também puderam fazer parte da pesquisa. Além disso, também participaram professores de língua inglesa que ainda estudam o idioma para fins de aprimoramento.

A escolha desse perfil de alunos deu-se pelo fato de os alunos participarem de um curso de idiomas livre, não tendo o peso da obrigação para o aluno (como acontece, por exemplo, nas disciplinas da escola), fazendo com que a análise de sua motivação fosse mais transparente e pertinente ao objeto de estudo proposto por esta pesquisa.

O perfil dos respondentes foi bastante variado. Ao todo, foram 48 respondentes do sexo feminino e 32 respondentes do sexo masculino, e as idades variaram entre os 15 e 62 anos. Na pergunta sobre profissões,<sup>29</sup> foi possível constatar uma gama ainda mais diversificada de profissões, dentre elas: estudantes, engenheiros, bancários, professores da língua inglesa, professores, administradores, entre outros. Além disso, com o questionário também foi possível aferir o grau de escolaridade dos respondentes à época

---

<sup>28</sup> O Cenex (Centro de Extensão) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais oferece cursos de idiomas em diversas línguas à comunidade externa e interna da UFMG. Fonte: <https://cenex.letras.ufmg.br/sobre/apresentacao>.

<sup>29</sup> Todas as profissões estão à disposição para consulta no questionário anexado neste trabalho.



da geração de dados: 38 respondentes tinham ou estavam cursando a graduação, 25 tinham ou estavam cursando a pós-graduação, 12 possuíam ensino médio e 5 possuíam grau básico de instrução. De todos os respondentes, 61 estudavam inglês há menos de 5 anos e apenas 12 estudavam há mais de 5 anos; 4 estudavam há 5 anos e 3 respondentes nunca haviam estudado inglês anteriormente. Para finalizar a construção de perfil dos respondentes, dentre os 80, apenas 3 já haviam morado fora do Brasil, contra os outros 77 que nunca haviam morado fora.

## 3.2 Geração de dados

### 3.2.1 Contexto da geração de dados

Para a seleção das salas dos professores em que ocorreria a pesquisa, primeiro foi necessário obter a autorização da coordenação do curso do CENEX. Após a obtenção da autorização, procurei, primeiramente, os professores que já conhecia e que não ofereceriam empecilhos para que a pesquisa fosse realizada. Estabelecemos o critério de turmas com alunos entre o iniciante e o intermediário, para entender há quanto tempo estavam estudando inglês e para entender o tempo de estudo do idioma e a motivação para tal. No dia 25 de abril de 2019, iniciei o meu contato com os professores para saber se ainda estavam trabalhando no CENEX e em quais turmas eles lecionavam para que eu pudesse aplicar a pesquisa. A princípio, o professor conversaria com os alunos e passaria o link da pesquisa para que eles pudessem responder ao questionário, mas percebemos que essa não seria a melhor abordagem e entendemos que, se a pesquisadora fosse nas salas para explicar o contexto e a relevância da pesquisa, atingiríamos um número maior de participantes. Para facilitar a logística de minhas visitas, escolhemos as turmas que faziam o curso dentro do campus e dentro da Faculdade de Letras. Algumas turmas, porém, estavam alocadas no CAD 2,<sup>30</sup> ao lado da FALE, o que fez com que eu pudesse visitar mais de uma turma em um mesmo período do dia.

---

<sup>30</sup> Centro de Atividades Didáticas de Ciências Humanas.

### 3.2.2 As notas de campo

A organização das visitas com os professores do CENEX está disposta em ordem cronológica no quadro abaixo, desde o primeiro contato até a efetivação da visita, no quadro abaixo, com o resumo dos principais eventos. Para Soares (2014), as notas de campo servem principalmente para “anotar os fatos mais importantes de forma breve e imediatamente após o evento para preservar a riqueza de detalhes” (SOARES, 2014, p. 64).

<b>Data</b>	<b>Evento</b>
25.04.2019	Primeiro contato com o professor G. participante via <i>e-mail</i>
25.04.2019	Primeiro contato com a professora L. participante via <i>e-mail</i>
25.04.2019	Primeiro contato com a professora CL. participante via <i>e-mail</i>
25.04.2019	Primeiro contato com a professora Y. participante via <i>e-mail</i>
25.04.2019	Primeiro contato com a professora AN. participante via <i>e-mail</i>
25.04.2019	Primeiro contato com a professora C1. participante via <i>mensagem de WhatsApp</i>
25.04.2019	Primeiro contato com o professor P. participante via <i>mensagem de WhatsApp</i>
25.04.2019	Primeiro contato com o professor Lu. participante via <i>mensagem de WhatsApp</i>
25.04.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professora CL..
26.04.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma do professor G.
26.04.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professora L.
26.04.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professora Y.
27.04.2019	Visita à turma do professor G. e aplicação do questionário virtual.
27.04.2019	Visita à turma do professor P. e aplicação do questionário virtual.
27.04.2019	Visita à turma da professora C1. e aplicação do questionário virtual.
27.04.2019	Visita à turma da professora L. e aplicação do questionário virtual.
30.04.2019	Primeiro contato com o professor LM. participante via <i>e-mail</i>
30.04.2019	Primeiro contato com a professor R. participante via <i>e-mail</i>
30.04.2019	Primeiro contato com a professora RO. <sup>31</sup> participante via <i>e-mail</i>
30.04.2019	Primeiro contato com a professora C2. participante via <i>e-mail</i>
30.04.2019	Primeiro contato com a professora RE. participante via <i>e-mail</i>
30.04.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professor R.
02.05.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professora RE.
02.05.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professora Y.
03.05.2019	Visita à outra turma da professora L. e aplicação do questionário virtual.
03.05.2019	Visita à turma da professora Lu. e aplicação do questionário virtual.
03.05.2019	Visita à turma da professora C. e aplicação do questionário virtual.
03.05.2019	Visita à turma da professora RE. e aplicação do questionário virtual.
04.05.2019	Primeiro contato com a professora A. participante via <i>e-mail</i>

<sup>31</sup> A visita à turma de RO não foi agendada já que a professora estava alocada no CAD 1.

04.05.2019	Retorno e Agendamento da visita à turma da professora A.
04.05.2019	Visita à outra turma da professora RE. e aplicação do questionário virtual.
04.05.2019	Visita à turma da professora CL e aplicação do questionário virtual.
04.05.2019	Visita à turma da professora NA e aplicação do questionário virtual.
07.05.2019	Visita à turma de Y. cancelada – imprevisto por conta da pesquisadora.
08.05.2019	Visita à turma da professora R. e aplicação do questionário virtual.
11.05.2019	Agendamento para visita à turma de Y.
19.05.2019	Cancelamento da visita à turma de Y. (devido à greve). Depois disso, não houve mais retorno da professora Y.
31.05.2019	Recebimento da última resposta do questionário virtual.
28.06.2019	Primeiro contato com o respondente G. da pesquisa via <i>e-mail</i>
28.06.2019	Primeiro contato com o respondente ML. da pesquisa via <i>e-mail</i>
11.07.2019	Entrevista realizada com respondente G. presencial.
18.09.2019	Primeiro contato com o respondente D. da pesquisa via <i>e-mail</i>
18.09.2019	Primeiro contato com o respondente S. da pesquisa via <i>e-mail</i>
18.09.2019	Entrevista realizada com respondente ML. via <i>e-mail</i> .
03.10.2019	Entrevista realizada com respondente S via <i>WhatsApp</i>
12.10.2019	Entrevista realizada com respondente D via <i>e-mail</i> .

Com o detalhamento dos eventos citados anteriormente, as notas de campo se fizeram importantes para a percepção do tempo e do espaço tomado pela pesquisa, que ao todo somaram-se 7 meses. O processo foi demorado por conta do grande número de turmas visitadas, já que a intenção inicial era alcançar um grande número de alunos, para que, ao final, pudesse ser possível um maior número de entrevistas. Embora o alcance da pesquisa tenha sido alto – ao todo 167 questionários foram enviados –, apenas 80 pessoas devolveram o questionário respondido e apenas 4 respondentes aceitaram participar da entrevista. Além disso, pelo quadro de resumo elaborado, é possível perceber que, infelizmente, não foi possível visitar todos os professores contatados devido à logística inicialmente mencionada, além da falta de retorno de alguns professores e do cancelamento de uma visita previamente agendada.

### 3.2.3 Procedimentos para geração de dados:

Contatei, ao todo, 11 professores do CENEX que tinham turmas do básico ao intermediário e enviei 167 e-mails com o link do questionário virtual. Estive presente em 14 turmas durante 6 dias. Muitos alunos expressaram interesse em participar e apoiaram a relevância da pesquisa, mas ao afinal, apenas 80 questionários retornaram respondidos. A seguir, elaborei uma tabela com os elementos principais para a geração de dados:

horário e dia da semana em que a aula aconteceu, o nível e o número da turma, além do número total de alunos em cada uma.

Dia e Horário da Aula	Turma	Data da pesquisa	Número total de alunos
Sábado Manhã	Iniciante T.7	27 – 4 – 19	18
Sábado Manhã	Iniciante T.4	27 – 4 – 19	14
Sábado Manhã	Pré- Inter. T.2	27 – 4 – 19	15
Sábado Manhã	Pré – Inter. T.4	27 – 4 – 19	13
Sábado Tarde	Pré – Inter T.5	27 – 4 – 19	10
Sexta Manhã	Básico 2 – T.13	3 – 5 – 19	14
Sexta Manhã	Básico 1 – T.14	3 – 5 – 19	16
Sexta Manhã	Pré – inter T.7	3 – 5 – 19	12
Sábado Manhã	Pré – Inter – T.3	4 – 5 - 19	12
Sábado Manhã	Básico 2 – T.2	4 – 5 - 19	13

Os questionários foram enviados logo após cada visita, na tentativa de manter a ideia do questionário o mais próximo possível, para evitar que caísse em esquecimento. Mesmo assim, com todos os cuidados que tomamos – explicar o questionário, sua importância, fazer a visita pessoalmente, enviar o questionário por e-mail –, à primeira vista não obtivemos um número razoável de respostas; por esse motivo, foi necessário fazer um novo envio dos questionários para que os alunos que ainda não o haviam respondido tivessem uma nova oportunidade de responder. Ao final do mês de junho de 2019, encerramos o recebimento das respostas para iniciarmos a análise de dados e a fase das entrevistas.

### 3.3 Procedimentos para a Análise de dados

De acordo com Fontana e Frey (2000), a interpretação dos dados de uma entrevista não estruturada requer alguns cuidados, já que são respostas a perguntas abertas. Embora as autoras afirmem que muitos estudos sobre esse tipo de entrevista não são reflexivos o

suficiente, Zacharias (2012) traz algumas formas de organizar os dados e transformá-los em “analísáveis”. A fim de se manter fiel ao resultado da entrevista, o autor encoraja o pesquisador a realizar as transcrições da entrevista, quando gravadas, tomar notas e a estar atento a elas. Fazer a releitura dessas notas e dessas transcrições sempre que necessário são dicas cruciais dadas pelo autor. Portanto, a análise dos dados foi feita em dois processos. O primeiro passo foi a tabulação dos dados obtidos nos questionários, quanto às questões fechadas, em gráficos de barra e pizza. As questões abertas foram discutidas e as entrevistas foram transcritas e discutidas para que o objetivo inicial deste projeto fosse devidamente fundamentado.

Para Mackey e Gass (2005), a análise de dados de uma pesquisa qualitativa é feita em ciclos: ela se inicia com a coleta de dados, logo após é feita a análise e, em seguida, vem a formulação da hipótese, baseada na primeira rodada de coleta de dados (MACKEY; GASS, 2005). No entanto, as autoras ainda sugerem uma segunda rodada de coleta de dados que, no caso específico deste trabalho, foi feita através das entrevistas. Para a validação dessa teoria, Mackey e Gass (2005) trazem o aporte teórico para a explicação do ciclo analítico dos dados, que é dividido em três estágios, de acordo com Watson-Gegeo (1988; 1997 *apud* MACKEY; Gass 2005):

Compreensivo – onde todos os aspectos possíveis de um contexto escolhido são pesquisados; Topic Oriented – onde o tópico é esclarecido através de análises preliminares e focado na coleta de dados; e Hypotheses Oriented – onde as hipóteses são geradas baseadas nos dados (WATSON-GEGEO, 1988; 1997 *apud* MACKEY; GASS, 2005, p. 179).

Nesta dissertação, trabalhou-se com *hypoteses oriented*, já que as análises feitas resultaram nas que foram embasadas pelos dados recolhidos. Ainda como sugerem Mackey e Gass (2005), essas hipóteses são testadas através de uma entrevista, como feito neste trabalho, e, para as autoras, a pesquisa cíclica é “o processo onde pesquisadores trazem foco contínuo para o tópico de interesse” (MACKEY; GASS, 2005, p. 179). Ainda no que tange à pesquisa qualitativa, Mackey e Gass (2005) sugerem que os dados da pesquisa precisam ter confiabilidade e, para tanto, os pesquisadores devem se orientar em três pilares: credibilidade, transmissibilidade e confiança. Para a *credibilidade*, as autoras mencionam que, embora a coleta de dados seja construída de realidades múltiplas, é de suma importância para o pesquisador demonstrar que seus dados sejam críveis para sua pesquisa; para tanto, a sugestão que se faz é que a coleta de dados seja feita “no maior número de contextos e situações possíveis para se ter certeza de que o panorama fornecido

na pesquisa é tão cheio e completo como deve ser” (FRENKEL; WALLEN, 2003 *apud* MACKEY; GASS, 2005, p. 180). No que tange à *transmissibilidade*, as autoras informam que é possível fazer uso de um processo conhecido como “thick description” (descrição densa), que utiliza várias perspectivas (descrição específica, geral e comentário interpretativo) para explicar os *insights* de uma pesquisa, bem como levar em consideração as interpretações das falas dos participantes para criar esse cruzamento dos dados em análise. Para Mackey e Gass (2005), a ideia da *descrição densa* acontece quando pesquisadores relatam seus achados de forma tão completa e detalhada que os leitores são capazes de entender todas as características, contextos e demais informações da pesquisa, assim como fazer comparações com suas próprias pesquisas (MACKEY; GASS, 2005). Para o critério de *possibilidade de confirmação*, “os pesquisadores precisam disponibilizar detalhes completos dos dados nos quais estão baseando suas reivindicações e interpretações” (MACKEY; GASS, 2005, p. 181). O último critério da tríade é a *confiança* ou confiabilidade, onde os pesquisadores buscam caracterizar o contexto de pesquisa e o relacionamento entre os participantes da pesquisa (MACKEY; GASS, 2005).

Com a finalidade de responder às questões propostas nos objetivos desta pesquisa, os resultados das análises das entrevistas acima descritas, em conjunto com os demais instrumentos de coleta previamente apresentados, serão analisados no próximo capítulo.

## Capítulo IV: DISCUSSÃO E RESULTADOS

O presente capítulo objetiva apresentar as análises das informações obtidas em cada instrumento de geração de dados utilizado nesta pesquisa.

O tratamento dos dados iniciou-se pela tabulação do questionário que foi realizado com os alunos do CENEX. A tabulação foi feita com as questões fechadas; a questão aberta, que se apresenta ao final do questionário, foi discutida e analisada com base nas teorias tratadas no Capítulo II desta pesquisa. Após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas com respondentes ao questionário que se disponibilizaram a participar dessa segunda etapa. No total, foram quatro entrevistas. As informações obtidas com as análises do questionário foram relacionadas às análises da resposta aberta e, também, com as análises das entrevistas realizadas, à procura de elementos que conseguissem apontar a relação existente entre a motivação que os alunos têm em relação à aprendizagem do inglês como língua estrangeira e o impacto que o processo globalizatório exerce sobre esta.

Os procedimentos descritos resultaram em quatro momentos de análises, constituídas das respostas obtidas nos questionários:

- a) Aprendizagem para Satisfação pessoal
- b) Aprendizagem para Necessidade profissional
- c) Aprendizagem para Mobilidade (lazer, acadêmica ou profissional)
- d) Aprendizagem movida pelo uso da tecnologia

Esses momentos foram elaborados a partir das análises das respostas obtidas nos questionários e serão apresentados ao longo deste capítulo. As análises dessas respostas refletem predominantemente o aporte teórico que foi utilizado como base ao longo desta dissertação. A análise feita levou em consideração o tipo de pergunta, bem como o aspecto que ela representa ao respondente. É importante ressaltar que algumas análises refletem em um ou mais momentos de representatividade para os respondentes, já que estão relacionados com a motivação que os alunos têm. Como já visto no Capítulo II, a motivação é composta de diversas forças resultantes, além de variáveis culturais e atitudes que os alunos têm com relação ao seu processo de aprendizagem. Também, é importante mencionar que o momento *aprendizagem movida pelo uso da tecnologia* foi um aspecto

apurado na análise das questões abertas e também na análise das entrevistas, não sendo feita nenhuma menção a esse aspecto na tabulação dos gráficos.<sup>32</sup>

A seguir, serão apresentados os quatro momentos de análise.

#### 4.1. O primeiro momento – Aprendizagem para Satisfação pessoal

Esse primeiro momento reflete a percepção sobre a primeira visão que eu tinha da motivação. Seguindo Brown (1994b) e Dörnyei (2001), nesse momento, conseguimos identificar a motivação intrínseca, ou seja, a motivação que não tem nenhuma expectativa de recompensa externa. O que existe nessa ocasião, de acordo com os gráficos analisados, é apenas o desejo da aprendizagem para lazer, cultura e aquisição de conhecimento.

Ao iniciarmos as análises dos gráficos desse primeiro momento, é possível perceber que, com base nos resultados, a maioria dos respondentes gostaria de aprender inglês para interagir com o mundo. Por exemplo, a metade dos respondentes gostaria de utilizar a língua inglesa como fonte para o entendimento de artes e literatura, conforme observado no relato de ML. Esses motivos parecem ser reflexos do efeito da globalização, que faz com que as culturas de diversos países interajam entre si. Quando indagada sobre seu interesse em aprender a língua, ela diz:

*ML.: ... eu tenho livros de Yoga que uma amiga foi para os Estados Unidos pro Ashira (sic). E eu pedi pra trazer em inglês, exatamente pra eu ter um... né? uma motivação assim, para começar a ler, para ver se eu ia deslanchando no inglês. Os livros estão aqui em casa, ainda não deu (rsrsrs).*

A interconectividade do mundo que vivemos permite que tenhamos acesso a produtos de diversas culturas. Hoje, esse acesso pode ser feito em diversas línguas, mas a predominância das publicações das várias traduções ainda acontece na língua inglesa, já que, como discutido no Capítulo II, ela é a língua da globalização.

O participante S. também estuda inglês com objetivos de satisfação pessoal, como ele mesmo responde quando indagado sobre suas motivações para o estudo da língua.

*S.: Aprender sobre outras culturas e seu modo de comunicação me atrai sobremaneira.*

---

<sup>32</sup> Todos os gráficos se encontram devidamente tabulados no Apêndice 2 desta dissertação.



Podemos perceber que a globalização também contribui para a motivação desse aluno, já que é a língua inglesa que permitirá que ele tenha acesso a culturas que são diferentes de sua própria.

Outras informações que colaboram para o entendimento da motivação intrínseca e da aprendizagem para a satisfação pessoal encontram-se nas respostas abertas do questionário. Os participantes responderam ao item aberto para averiguação de algum outro fator relevante para sua aprendizagem. Em uma dessas respostas, outro aluno expõe seu desejo pela aprendizagem da língua:

**D.B.:** ... outro motivo é que foi sempre uma língua que eu tive vontade de aprender a falar e me comunicar com outras pessoas.

Nesse caso, o relato do aluno parece se caracterizar simplesmente como uma motivação intrínseca, pois não apresenta traços de desejo por recompensas externas. A aprendizagem é motivada pelo desejo de se comunicar e aprender o idioma. Outra respondente revela que seu principal motivo não é puramente aprender uma nova língua, conforme o trecho a seguir:

**ACs.:** *A primeira vez que entrei em um cursinho (sic) de inglês foi para estar mais próxima das minhas filhas e do meu esposo.*

Neste trecho, observa-se que a razão principal para a aprendizagem da língua pela participante é estar junto de sua família, como um momento de lazer, e não o momento de pressão em que a aprendizagem se revela muitas vezes. No Brasil, os cursos livres de idiomas nem sempre são nivelados por idade, fazendo com que pessoas de idades distintas – mas de mesmo nível de proficiência – estejam em uma mesma sala. Para essa respondente, a ideia de passar mais tempo com sua família fomenta e fortifica sua necessidade de estar em um curso de inglês. Veja neste outro trecho a ideia família-aprendizagem de inglês:

**ACs.:** ...*Aquele era um momento da família. Fazíamos a mesma coisa juntos.*

Nesse momento, a língua parece torna-se um elo, fazendo com que a família esteja junta em mais um momento – no momento da aprendizagem. Apesar de a própria respondente perceber que o caminho da família se distanciou durante o processo devido à dedicação de cada um, da velocidade da aprendizagem, etc., o seu retorno à aprendizagem da língua tem um propósito muito relevante:

*ACs.: Há um ano retomei as aulas porque é algo desafiador para mim: me apropriar de outra língua.*

O desafio que está presente na aprendizagem da respondente e a necessidade que a respondente tem, nesse trecho, de “se apropriar de uma nova língua” pode soar um pouco negativo se consideramos que, para que ela se aproprie da língua, ela pode agir incansavelmente, sem se preocupar com o sentimento de outras pessoas. Como esse trecho não foi retirado de uma entrevista oral, não há como esclarecer sua fala. A interpretação do trecho pode variar desde uma interpretação da motivação assimilativa, onde o falante tem a intenção de alcançar a fluência de C2<sup>33</sup>, até mesmo ao que pode ser considerado como motivação maquiavélica<sup>34</sup>. A necessidade de “se apropriar de outra língua”, como a própria respondente relata, parece demonstrar o desejo de aprender a língua como forma de triunfo; além disso, inclui-se o quesito desafiador. Quando aprender torna-se algo desafiador, pode ser, ao mesmo tempo, motivante e perigoso. Motivante pois o aprendiz está disposto a aprender para vencer seus obstáculos e perigoso pois, como o próprio nome já diz, a motivação maquiavélica pode levar seus aprendizes a manipular para atingir seus objetivos (ELLIS, 2008).

Apesar disso, o senso de sucesso alcançado por parte dos aprendizes quando, ao usar a língua para fins comunicativos, percebem que se desenvolveram consideravelmente é outro aspecto positivo de se aprender a língua. O excerto a seguir parece demonstrar essa satisfação da participante IC:

*IC.: Fico muito feliz de estar estudando inglês. Desde criança via meus colegas fazendo inglês e meus pais não podiam arcar com um curso, hoje vê [sic] o quanto minha leitura, fala e escrita já avançaram é muito gratificante. No meu curso já consigo lê [sic.] relatórios em inglês, desenvolver algo.*

No excerto acima, a respondente parece demonstrar satisfação com seu desempenho, já que, para ela, é uma oportunidade recente. Ela sempre quis estudar, embora não tivesse condições. O que parece ser mais gratificante para ela, entretanto, é que, apesar de seu pouco tempo de estudos, ela é capaz de reconhecer seus avanços na

---

<sup>33</sup> C2: grade de proficiência do Common European Framework que corresponde ao nível máximo de fluência. Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

<sup>34</sup> A motivação maquiavélica refere-se à motivação orientada por sentimentos negativos, mas que movem o aprendiz para que ele obtenha sucesso com a L2 unicamente para se fazer notado na comunidade-alvo (comunidade esta que nem sempre abraça os não nativos). *Maquiavellian Motivation*, termo referido por Chihara e Oller (1978).

língua, demonstrando um forte traço das motivações intrínseca e instrumental. Apesar de o desejo da aprendizagem ser dela – por ela demonstrar admiração pela língua desde criança –, a motivação pode ser instrumental, ou ter um resultado instrumental, já que ela está se beneficiando da aprendizagem na leitura dos relatórios do seu curso. A conexão que o excerto acima tem com a globalização parece ser um resultado das implicações da globalização na educação. As novas demandas da educação no século 21 fazem com que uma língua estrangeira esteja presente nas salas de aulas das escolas. E, como já foi discutido no Capítulo II desta dissertação, o inglês é a língua da globalização (CRYSTAL, 2003).

A próxima seção apresenta a relação da aprendizagem da língua inglesa com a necessidade profissional.

#### 4.2 O Segundo Momento – Aprendizagem para Necessidade profissional

Neste momento da análise, as características motivacionais ressaltadas na Aprendizagem para a Necessidade profissional são as propriedades da motivação instrumental e motivação extrínseca, bem como suas implicações na aprendizagem da língua para fins profissionais e acadêmicos. O objetivo desta seção procura demonstrar a intenção dos participantes em adquirir uma língua para iniciar uma nova carreira ou, até mesmo, obter a ascensão em sua atual carreira. Hoje, há uma inevitabilidade na utilização da língua inglesa no nosso mercado de trabalho e em nossos meios acadêmicos, sendo um dos impactos da globalização de maior visibilidade em nosso contexto atual. Para Ferraz (2015), “o inglês é exigido por diversas empresas nos processos seletivos e pela maioria dos programas de pós-graduação em nosso país” (FERRAZ, 2015, p. 71), aumentando a procura por cursos de língua e o que parece tornar o inglês motivação a motivação inicial de várias pessoas para a aprendizagem do idioma. Atividades como a leitura de um texto técnico ou a realização de um exame de proficiência, por exemplo, fazem parte do momento evidenciado nesta seção. Os gráficos analisados refletem que, com o aprendizado da língua inglesa, a maioria dos respondentes pretende conseguir melhores oportunidades de trabalho (58%). As exigências do mercado têm aumentado cada vez mais, demandando dos trabalhadores o conhecimento do inglês para que sejam contratados. Outra informação inferida das análises é que 56% dos participantes da pesquisa, ao aprenderem inglês, indicaram interesse em compreender textos e trabalhos

escritos, tanto para uso acadêmico quanto para uso no trabalho; já 45% informaram que necessitam do idioma para seu curso universitário. Entretanto, embora a demanda do mercado pelo inglês seja alta, apenas 43% dos participantes afirmaram usar inglês em seu trabalho atualmente e menos de um terço dos respondentes, por sua vez, necessitam da língua inglesa para fins de comunicação oral, como reuniões de trabalho.

Apesar desse último dado ser pequeno, 43% afirmam precisar do inglês para ler ou escrever relatórios. No Brasil, como mencionado acima, uma numerosa parte dos processos seletivos (em grandes empresas e empresas multinacionais) demandam um alto nível de conhecimento da língua inglesa e alguns dos processos de seleção para trainees acontecem em inglês. Essas características do mercado são resultantes de uma sociedade globalizada e interconectada. Ademais, no que tange aos conceitos de motivação, essas características são oriundas de uma necessidade do alcance de um objetivo externo, por exemplo, ler relatórios, participar de reuniões, fazer um exame de proficiência ou até mesmo usar do seu conhecimento da língua para conseguir um trabalho melhor. Esses traços mencionados descrevem os predicados da motivação extrínseca. Para Brown (1994a), a motivação extrínseca busca recompensas externas – o aluno pretende aprender o idioma não apenas como seu desejo, mas determinado por algum motivo externo ou uma recompensa, que vai além de um anseio, conforme já discutido no Capítulo II desta dissertação.

Além disso, traços da motivação instrumental também são muito predominantes nos dados aqui discutidos. Para Brown (1994b), a motivação instrumental é o ato da busca pelo objetivo instrumental. Este último pode ser, por exemplo, a busca por uma carreira melhor ou uma nova carreira, ou, até mesmo, a realização de um teste de proficiência. Todos esses atributos aludidos são originários da globalização e da pressão exercida por muitas instituições em se falar uma única língua. A cada uma dessas necessidades listadas, percebe-se a presença da globalização: processos seletivos em inglês, leitura de relatórios, realização de exames de proficiência, etc., são produtos da necessidade da utilização da comunicação internacional feita em inglês, tida como a língua da globalização (FERRAZ, 2015). Veremos, a seguir, alguns trechos das entrevistas que relatam a importância do inglês para a necessidade profissional. Ao perguntar ao entrevistado sobre o seu grande motivo para aprender o idioma, o participante responde:

*S.: Saber outro idioma nos traz oportunidades profissionais e pessoais. Eu ficava extremamente chateado quando me deparava com um*

*estrangeiro em meu trabalho e não tinha como me comunicar com o mesmo.*

O respondente, nesse caso, iniciou os estudos com a nova língua para sanar dificuldades que ele estava tendo em seu trabalho. No discurso do aluno, parece existir uma marca forte da motivação intrínseca, pois o aluno almeja se comunicar, fazer-se entender. Ao mesmo tempo, parece existir a marca da motivação instrumental, dado o contexto da comunicação acontecer no ambiente de trabalho do aluno. É interessante perceber que, apesar de ter tido um início frustrante, como quando o respondente se mostra chateado por não conseguir se comunicar com um estrangeiro, o caminho da aprendizagem do respondente deu uma guinada, fazendo com que ele tomasse gosto pela língua e a aproveitasse de outras formas. Além disso, percebe-se que o caminho da aprendizagem deste aluno não é linear, já que ele tinha dificuldades, não conseguia se comunicar e, agora, faz uso da língua não somente para trabalhar, mas também no campo pessoal de sua vida, ao fazer viagens internacionais, conforme o trecho a seguir:

*S.: Atualmente a minha motivação não é somente profissional. No campo pessoal, depois de fazer algumas viagens ao exterior, tenho a convicção que ter o domínio de outro idioma, mesmo que de forma parcial, nos traz uma tranquilidade de relacionamento e resolução de problemas.*

No trecho acima, percebemos, mais uma vez, que as duas vertentes desta dissertação se encontram. A motivação do respondente, de cunho pessoal (resultado de uma necessidade profissional), passa a ter traços também da motivação integrativa, uma vez que o aluno começa a fazer viagens internacionais e percebe a necessidade de se comunicar com a comunidade da língua-alvo. Isso parece ser um resultado notório da diminuição das fronteiras, que permite o fácil acesso a diversos países, sendo essa mais uma implicação da globalização na motivação dos alunos pela aprendizagem da língua inglesa. Além disso, o respondente afirma, com base em suas experiências internacionais, que o domínio de outro idioma (neste caso, o inglês) facilitaria sua comunicação.

Sobre trabalhar fora do Brasil, a tabulação dos dados do questionário aplicado revelou ter 51% das intenções dos participantes, podendo-se concluir que aproximadamente metade dos respondentes são motivados a aprender o idioma para galgarem oportunidades de trabalho fora de sua terra natal. No excerto abaixo, percebe-se que o aluno confiava em seu conhecimento de inglês para conseguir um emprego no exterior:

**MT.:** *Apesar de nunca ter necessitado profissionalmente, tendo trabalhado em empresa que não tinha relacionamento no meu dia a dia do trabalho (Banco do Brasil) eu tinha interesse em trabalhar em uma agência no exterior (que não concretizou) [sic].*

Depreende-se que, embora o ambiente de trabalho da aluna não necessitava da língua inglesa a princípio, o vislumbre de uma carreira internacional concentrou seus esforços para aprender o idioma mesmo assim. Percebe-se que a motivação tem uma orientação instrumental e extrínseca, já que o objetivo para com a língua, aqui, é buscar uma carreira no exterior, que precisaria de uma determinada proficiência na língua. Ademais, a motivação também parece apresentar traços extrínsecos por representar uma recompensa para a aluna. Saber inglês resultaria em uma oportunidade fora do país, sendo uma força externa a suas vontades iniciais, motivando-a a se manter no caminho da aprendizagem da língua.

Outra resposta que corrobora o aspecto da aprendizagem da língua inglesa para fins de curso segue abaixo:

**D.:** *Gostaria que mais aulas da graduação e obrigatoriamente todas as aulas da pós-graduação do Brasil fossem em inglês assim como é abordado em outros países, por exemplo Suíça, Holanda, Bélgica, Portugal.*

No excerto acima, o aluno parece demonstrar uma necessidade em ter o inglês como meio de instrução, como ocorre em outros países. Nesse trecho, é possível entender que a motivação que o aluno tem é instrumental e, também, integrativa: instrumental, pois o aluno deseja usar a língua dentro do seu curso de forma mais presente e integrativa, pois o traço da globalização que parece estar presente é o de se integrar em uma nova comunidade. A ferramenta para essa integralização é a internacionalização acadêmica. Essa internacionalização acontece quando o aluno vivencia a mobilidade acadêmica e vai para fora do país estudar, quando alunos estrangeiros vêm para o Brasil estudar ou, simplesmente, quando professores lecionam a disciplina de seus respectivos cursos em uma língua estrangeira. Quando mencionamos a internacionalização, a motivação integrativa se faz muito presente, os alunos internacionais tendem a ficar mais próximos uns dos outros por estarem fora de casa, em uma tentativa de se sentirem parte de uma comunidade.

### 4.3 O Terceiro Momento – Aprendizagem para Mobilidade (lazer, acadêmica ou profissional)

Nesse momento da análise, as características da motivação que ficam mais evidenciadas são a motivação integrativa e a motivação assimilativa. Para Brown (1994b), a motivação integrativa é aquela em que o indivíduo tem o desejo de fazer parte da comunidade falante da língua-alvo e a motivação assimilativa é descrita por Graham (1984 *apud* BROWN, 1994a) como o desejo do indivíduo de se tornar um membro indiscriminável da comunidade da língua-alvo. Com a análise dos dados tabulados, é possível compreender que mais da metade dos respondentes desta pesquisa têm interesse em praticar a mobilidade, sendo ela para lazer, fins acadêmicos ou fins profissionais. Enquanto 83% dos participantes tem interesse em viajar para fora do Brasil, e assim são motivados a estudarem a língua para que consigam se comunicar quando estiverem no exterior, 53% dos respondentes tem interesse em estudar fora. Estudar fora do país, nos programas de mobilidade que a universidade provê ou, até mesmo, participar de um programa de intercâmbio particular que, como relatado por um dos entrevistados, hoje é mais viável graças aos adventos da globalização. São resultantes da globalização também as reduções das fronteiras, que proporcionam a facilitação do fluxo de pessoas, de bens de consumo e da informação, transformando as viagens internacionais, que antes eram extremamente caras e de difícil acesso, em mais acessíveis e tangíveis, principalmente para um universitário, como mostram os dados desta pesquisa.

Outro facilitador da globalização no que tange aos cursos no exterior são os acordos bilaterais facilitados entre universidades, permitindo aos estudantes acesso a bolsas de estudo muito mais facilmente. Outra informação levantada por esta pesquisa é a intenção dos alunos de estudar o idioma para se comunicar com fluência. Sendo assim, 53% dos respondentes têm a intenção de estudar inglês para falar fluentemente e, pode-se deduzir dessa informação, uma vez que uma grande maioria dos participantes desta pesquisa pretende estudar fora ou fazer viagens internacionais, que a fluência no idioma serviria de base para que estes dois últimos objetivos citados se concretizem. Ressaltamos também que 51% dos participantes apontam que têm a intenção de trabalhar fora do Brasil. Este também parece ser mais um reflexo da globalização, já que hoje, no Brasil, devido à redução das fronteiras políticas e econômicas e à facilitação dos acordos empresariais, a presença de multinacionais é massiva. Dessa forma, o fluxo de

funcionários enviados para matrizes e filiais no exterior tem aumentado, requerendo desses trabalhadores habilidades linguísticas cada vez mais apuradas. Esse aumento de envio de funcionários ao exterior corrobora a teoria de motivação assimilativa de Graham, já que, em outro país, em outra comunidade, o indivíduo tende a desenvolver o senso de pertencimento àquela comunidade ou, até mesmo, passa a se identificar sentimentalmente com a língua. No caso dos resultados aqui obtidos, a necessidade é expressada pela oportunidade de trabalho fora e, para evitar uma possível exclusão da sociedade, emerge o desejo (ou a necessidade) de se misturar com tal comunidade.

Saber inglês apenas não é suficiente para os alunos e outro grande impacto da globalização e da redução dessas fronteiras parece ser a possibilidade de estudar em diferentes países. Mais da metade dos respondentes desta pesquisa disseram que estão aprendendo inglês para morar fora. Muitos alunos que responderam ao questionário pertencem à comunidade acadêmica e, possivelmente, gostariam de participar dos programas de mobilidade acadêmica que a universidade oferece, ou até mesmo de programas de intercâmbio fora da universidade. Os programas de mobilidade acadêmica são um traço muito forte de mais um dos impactos da globalização na educação. Trata-se de um dos programas de internacionalização da universidade, que favorecem e facilitam o fluxo de alunos e professores entre as universidades parceiras.

Ao analisar as entrevistas, percebe-se no discurso dos participantes que a vontade de fazer intercâmbio cultural, ou uma viagem, nem sempre está nos motivos iniciais que levam o aluno a decidir por estudar o inglês. Em uma das entrevistas, um dos alunos começou a estudar inglês por cobrança escolar e seu percurso com a língua tomou um rumo diferente. Ao pedir ao aluno que explicasse seus motivos, a resposta foi:

*G.: Eu comecei a estudar inglês na escola mesmo, no ensino fundamental, mas é sempre aquela coisa muito básica, então ninguém aprende nada, aí eu mudei de escola, e na outra escola havia uma cobrança maior. Foi no... comecei nessa nova escola no oitavo ano, do ensino fundamental, aí, eu ficava com vergonha nas aulas de inglês, por que o inglês lá era mais avançado, e os alunos já tinham feito cursos de inglês em cursos paralelos, mas eu nunca tinha feito, então, foi mais difícil pra mim. Aí eu comecei a colocar na cabeça que eu precisava realmente procurar é... algo além daquilo pra eu saber comunicar melhor.*

A trajetória do aluno com a língua vai se modificando a partir do momento que ele percebe que a necessidade escolar vai aumentando. As cobranças na nova escola são maiores e a competitividade com os colegas também é maior. Entretanto, apesar de sentir



medo e mesmo sentindo vergonha, o aluno se sentiu desafiado e preferiu enfrentar seus desafios em busca de sua melhoria na língua. Logo, ainda que o aluno tenha recebido estímulos externos, o que o fez procurar o aperfeiçoamento na língua foi sua vontade própria de crescimento na língua. Nesse trecho, os traços mais fortes da motivação são a motivação intrínseca e instrumental; para o acompanhamento das aulas de inglês, entretanto, também existem traços da motivação integrativa. O aluno, que tinha vergonha de falar a língua, tem a necessidade de não se sentir excluído e busca o idioma para se sentir parte do grupo.

Acompanhando a entrevista desse mesmo aluno, percebemos que, em sua jornada com a língua, o que antes dava medo, foi ganhando sentido e lógica em seu percurso:

*G.: aí eu entrei pra faculdade, faço direito agora, aí eu estava olhando uma bolsa no CENEX, consegui a bolsa, e comecei agora no pré-intermediário 3. Aí eu comecei a fazer agora com ela, eu vi que eu melhorei né, que eu to me dedicando mais, procurando mais, tentando fazer a língua fazer mais sentido pra mim, e pretendo continuar, correr atrás, porque eu acho que é realmente importante. Pretendo também um dia ir pra fora, talvez fazer uma pesquisa em inglês e é isso.*

A universidade é um mundo novo, cheio de oportunidades e, à medida que o aluno percebe sua capacidade linguística e percebe seu potencial, ele começa a buscar por outras possibilidades. Para esse aluno, o novo ambiente de aulas de inglês, a nova professora, seu novo contexto de estudo, fazem com que as suas aulas de inglês constituam uma ferramenta de aproximação entre os alunos e outras culturas e costumes (SOARES, 2014). Nessa troca de culturas, também vemos traços da globalização que, como mencionada no princípio desta seção, facilitou o acesso a culturas variadas, mesmo sem se sair de casa. Assim, emerge a vontade de fazer valer o que ele está aprendendo e investir em uma nova empreitada, como reforça o último trecho desta interação:

*G.: ... Pretendo também um dia ir pra fora, talvez fazer uma pesquisa em inglês e é isso.*

**E.: E assim, quando você fala que você pretende ir pra fora, você pretende participar de alguns dos programas de mobilidade da universidade, ou por fora/ paralelo?**

*G.: Sim, em primeiro lugar estava pensando em programa de mobilidade, que nem você falou, né? Visitar um país estrangeiro junto com a UFMG, e talvez numa futura oportunidade, ir por conta própria.*

Sobre esse aluno, é possível depreender que, embora a mobilidade não tenha sido sua intenção ou motivação inicial para estudar a língua, o caminho da aprendizagem que

ele construiu junto com a língua lhe permitiu pensar nesta possibilidade, fazendo com que ela hoje esteja presente em sua vida e fazendo com que a motivação, que antes tinha fortes traços de instrumental, passasse a ser hoje uma motivação intrínseca e com orientações integrativas, não apenas para se manter em uma sala de aula, mas sim para percorrer seus novos objetivos nos programas de mobilidade acadêmica.

Outro participante desta pesquisa também expressou a intenção de uma opção de um intercâmbio cultural. Em seu relato, percebe-se que também iniciou os estudos da língua inglesa sem muitas pretensões, mas o percurso da aprendizagem tomou rumos diferentes, fazendo com que a aluna, nos dias de hoje, tomasse gosto pela língua e tivesse até a intenção de fazer o programa de mobilidade para estudar. Segue abaixo o trecho da aluna:

*ML.: Eu tinha muita resistência em relação ao inglês, fazia o nível 1, passava para o 2 (cheguei a passar para o nível 3 uma vez) e parava de estudar. Quando recomeçava, voltava para o nível 1 de novo, pois o método daquela escola seria diferente. Isso também me desmotivava.*

É possível inferir do excerto acima que a relação que a aluna tinha com a língua não era tão forte, já que ela expressa ter tido resistência. O bloqueio inicial com o idioma pode tornar o processo de aprendizagem mais árduo. Dessa forma, cada distração que a aluna tinha a fazia parar de estudar. Até que, em outro trecho da sua entrevista, a aluna revela ter a intenção de participar de um programa de mobilidade:

*ML.: ...Uma outra coisa, seria a questão de viajar, por que agora já tem até intercambio para a terceira idade, eu fiz 63 anos neste mês.*

Os programas de intercâmbio têm ganhado força por todo o mundo, sendo disponibilizados pelas universidades ou sendo programas particulares, pagos com dinheiro do próprio aluno, com o objetivo principal de aprender um novo idioma. Tais programas hoje têm um público muito variado, não se restringindo apenas ao público adolescente. Essa interação entre culturas e o seu fortalecimento são implicações do processo globalizatório, que nos permite ir e vir por países que mantêm vínculo de amizade com o Brasil.

Reforçando a ideia da aprendizagem da língua motivada pelo interesse na mobilidade, é importante ressaltar que a mobilidade como lazer tem um grande espaço no ensino da língua inglesa. No questionário respondido, 86% dos participantes afirmaram aprender inglês para estabelecer comunicação quando estiverem viajando para fora do país. A facilidade em viajar hoje é muito grande. O que antes era difícil pela

quantidade reduzida de voos, hoje se tornou possível, mais rápido e, até mesmo, viável. Nos trechos abaixo é possível perceber esse fato:

**MT.:** ... *Mas meu interesse hoje permanece em função de viagens.*

**AL.:** *Acredito que a língua inglesa abre uma janela para o mundo. Em qualquer nação que se vá, em inglês você consegue se comunicar.*

Nos dois trechos citados, percebemos que a aprendizagem da língua inglesa aqui é motivada por viagens. Percebe-se que o desejo de viajar está diretamente ligado com a motivação intrínseca, pois o desejo vem do aluno e não carece de nenhuma outra recompensa externa. Além disso, esse desejo em aprender a língua pode ser relacionado também com a motivação integrativa, ou seja, com o fato de o aluno querer se sentir parte da comunidade para a qual ele está indo. Os trechos acima refletem a globalização, que tem nos permitido viajar mais. Se considerarmos o aumento nos números de voos disponíveis e o aumento no número de destinos a que podemos ir, vê-se a conectividade do mundo. Um outro aspecto que é relevante para que o aluno tenha motivação, retratado no trecho abaixo, é o senso de autonomia:

**ML:** ... *ter independência para viajar para o exterior*

Quando o aluno sente que a aprendizagem está evoluindo a ponto de se sentir seguro para se comunicar, ele fica mais motivado a aprender e a persistir na aprendizagem, reduzindo a influência de distrações que fazem com que os alunos desistam do curso ou, até mesmo, desistam de aprender o novo idioma (DÖRNYEI, 2001).

#### 4.4 Quarto Momento – Aprendizagem movida pelo uso da tecnologia

Neste momento das análises, trataremos sobre a motivação dos alunos movida pelo uso da tecnologia. Sendo a tecnologia um aspecto proeminente nos estudos da globalização, como mencionado nas seções referentes à globalização desta dissertação, e por ter aparecido em algumas respostas do questionário, ela é parte relevante da análise.

O processo de globalização e seus adventos, principalmente no que tange a tecnologia, tem nos cercado dia após dia. Para Mehrpour e Vojdani (2012),

A globalização tem indubitavelmente fomentado a onipresença e o domínio do inglês por meio do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas (como a indústria de computadores, TI, canais de internet e televisão por satélite) em todos os países do EFL e instou as

pessoas nesses países a aprenderem inglês como uma porta de entrada para a modernidade (MEHRPOUR; VODJANI, 2012, p. 47).

O aumento da mobilidade entre países e o uso da tecnologia em conjunto com a utilização da internet em massa permite e facilita o acesso a partes remotas do globo, além de facilitar o fluxo da informação. Em uma das respostas ao item aberto do questionário, o participante PL. faz menção a sua aprendizagem em relação à motivação:

**PL.:** *A maior parte do que aprendi se deu a partir de mídias em língua inglesa e em videogames (sic) online com falantes do inglês, portanto, com o hábito.*

No excerto acima, o aluno revela que, quando começou a estudar a língua, o fez por meio do uso da tecnologia. A princípio, a necessidade que o aluno tinha de utilizar a língua para jogos se traduz como um aspecto importante da motivação instrumental, já que a língua tem o objetivo de fazer a comunicação do jogo acontecer. Apesar de que, nos dias de hoje, falar inglês para o aluno tenha se tornado um hábito, o fato de ter iniciado com objetivos comunicativos para jogos aborda a motivação extrínseca, já que o aluno precisa da língua para que o jogo aconteça. Portanto, o que antes era a obrigação de ter que falar inglês, hoje se tornou um hábito, mais uma vez mostrando que a motivação não é linear e se altera ao longo do percurso da aprendizagem.

Outra informação que corrobora o momento da aprendizagem movida pelo uso da tecnologia e da necessidade do uso da língua inglesa para esses fins pode ser encontrada no trecho abaixo:

**ML.:** *... Agora realmente estou querendo sair do nível básico e minhas motivações são: entender vídeos (principalmente sobre Yoga); assistir a filmes sem legendas.*

Nesse excerto, a aluna demonstra que a saída do nível básico é crucial para ela obter sucesso no uso da língua inglesa e, assim, atingir seus objetivos: assistir a vídeos de yoga e filmes sem legendas. A motivação descrita acima reflete a motivação intrínseca, já que os objetivos dela são pessoais, ou seja, entender o que está sendo falado sem o auxílio da legenda. Além do mais, a facilidade de acesso a conteúdos midiáticos, por exemplo vídeos, conteúdos do Youtube e filmes, como a própria aluna realça, são produtos da presença da tecnologia em nossas vidas, sendo parte dos aspectos da globalização, como citado por Assis-Petterson e Cox (2017), que reforçam a importância da tecnologia e da internet nos dias de hoje e que são produtos da globalização.

Finalizo aqui as análises dos quatro momentos elaborados a partir das respostas decorrentes do questionário. Na próxima seção, trataremos mais especificamente dos comentários emergentes e provenientes do lado obscuro da globalização.

#### 4.5 O Lado Obscuro da Globalização

Como mencionado no Capítulo II desta dissertação, a globalização não apresenta apenas benefícios ou pontos positivos. Devem ser levados em consideração, também, os pontos negativos, como a exclusão e a marginalização de pessoas em uma determinada comunidade. Até o medo, que se apodera de alguns alunos, de conseguirem se expressar com confiança na língua-alvo é um efeito negativo da globalização. A falsa concepção da necessidade de falar com fluência ou parecendo um nativo é muito difundida em nossa sociedade e a falha em alcançar esse objetivo é frustrante, causador de inibição e, até mesmo, de desistência da aprendizagem. Alguns trechos das seções deste capítulo se repetirão por apresentarem mais de uma interpretação e permitirem serem analisados por pontos de vista distintos. A seguir, o excerto de um participante cujo a falta do idioma o impedia de comunicar efetivamente em seu ambiente de trabalho.

*S.: Saber outro idioma nos traz oportunidades profissionais e pessoais. Eu ficava extremamente chateado quando me deparava com um estrangeiro em meu trabalho e não tinha como me comunicar com o mesmo.*

No trecho acima, o aluno relata a sua frustração em não conseguir estabelecer a comunicação com um estrangeiro, tendo o estrangeiro o inglês como primeira língua ou não. A essa dificuldade atribui-se o medo do fracasso. Quando o aluno sente medo ao falar é gerado uma tensão tão alta que ele pode desistir do processo de aprendizagem, perdendo assim qualquer motivação que poderia ter tido.

Em um outro trecho da mesma entrevista, o aluno ainda afirma sua necessidade em ter condições de estabelecer comunicação em outro idioma.

*S.: ... depois de fazer algumas viagens ao exterior, tenho a convicção que ter o domínio de outro idioma, mesmo que de forma parcial, nos traz uma tranquilidade de relacionamento e resolução de problemas.*

Para o aluno, dominar o outro idioma pode possibilitar sua integração mais tranquila na comunidade de língua-alvo. Para que ele possa sanar a lacuna da comunicação causada pela globalização – já que a globalização proporciona a redução

das fronteiras, facilitando as viagens, mas nem sempre proporciona a integração das comunidades, como é o caso do Brasil, que possui o inglês como língua estrangeira –, a motivação do aluno tem traços da motivação extrínseca e integrativa, uma vez que ele pretende alcançar com a língua o objetivo de se integrar e de se comunicar com a comunidade-alvo.

Ainda no sentido da exclusão e do medo da falta de domínio da língua, um outro ponto que corrobora essa noção foi encontrado nas entrevistas desta dissertação. Veja o excerto abaixo:

**ML.:** ... *Então assim, eu gostaria de se um dia eu fosse, eu tivesse uma certa independência, não precisasse ficar à mercê de alguém pra traduzir pra mim.*

No excerto acima, os traços da motivação expressados pela fala da aluna remetem à teoria estudada no Capítulo II desta dissertação, chamada Teoria da Autoeficácia, que trata do senso de percepção da capacidade que o aluno tem em indicar determinada tarefa. O trecho exhibe a vontade do aluno de se sentir pertencente à comunidade da língua-alvo e, o mais importante, ter independência na comunicação. Logo, a sua percepção de competência ao utilizar a língua é a sua força motriz para se manter no processo de aprendizagem e para conseguir, de alguma forma, sobreviver na comunidade-alvo quando realizar suas viagens sem ter o sentimento de exclusão, como o processo globalizatório pode vir a causar. Esse sentimento de exclusão pode ser muito prejudicial aos aprendizes de inglês, servindo como distração e desculpa para o abandono do curso. No trecho abaixo, veremos o relato de uma aluna que perseverou apesar das adversidades:

**IC.:** *Fico muito feliz de estar estudando inglês. Desde criança via meus colegas fazendo inglês e meus pais não podiam arcar com um curso, hoje vê (sic) o quanto minha leitura, fala e escrita já avançaram é muito gratificante. No meu curso já consigo lê relatórios em inglês, desenvolver algo.*

O trecho acima foi mencionado em uma das seções deste capítulo com o intuito de chamar a atenção para os impactos da globalização na educação. Porém, nesta seção, ele retorna para nos fazer perceber que o sentimento de exclusão é um dos fatores mais marcantes da globalização. No discurso da aluna, por não ser parte de uma das entrevistas, mas sim da resposta aberta do questionário, não é possível notar se há remorso em sua fala, mas o relato permite uma interpretação onde nota-se que, durante a sua infância, a aluna era impossibilitada de estudar a língua, por qualquer que fosse o motivo (condições financeiras desfavoráveis ou até por falta de incentivo dos pais). Tão logo, ainda que

impulsionada pela pressão de uma sociedade globalizada, a aluna se preocupou em superar as adversidades e atingir seus objetivos para aprender o idioma. No excerto acima, a motivação expressada pela aluna tem traços da motivação intrínseca.

Além dos pontos já discutidos, um distinto viés da globalização encontrado nos dados é a necessidade de o falante do inglês alcançar uma fluência elevada ou, ainda, parecer-se com um nativo ao falar inglês. Essa necessidade de soar como um nativo exprime traços da motivação assimilativa, para que o falante esteja homogeneizado com os estrangeiros da comunidade de língua-alvo.

*G2.: para mim o que conta é a experiência pessoal, saber conversar fluentemente, entender piadas, palavras criadas e se comunicar como uma pessoa nativa faria.*

Fica claro no comentário do aluno a necessidade que ele tem de conversar como um nativo, como se falar como um nativo fosse o objetivo mais relevante em se fazer um curso de língua inglesa. Essa mentalidade do aluno é muito comum e é proveniente do alto consumo que fazemos das culturas do Centro, em especial, o consumo da cultura americana e britânica. Jucá (2016) afirma que:

entre os aprendizes brasileiros de LI, comunicar-se com nativos parece constituir, ao mesmo tempo, um dos objetivos a serem alcançados e um dos obstáculos a serem transpostos e é preciso, portanto, encontrar estratégias que ajudem os alunos superar o receio de fazê-lo (JUCÁ, 2016, p. 250).

A fala de Jucá (2016) vai de encontro com muitas informações encontradas nas análises dos dados desta pesquisa. Além do trecho acima, outro ponto questionável da globalização e seu lado obscuro é o alto consumo da cultura americana, referenciado por Jucá (2016) e confirmado pelos excertos analisados aqui, como os exemplos mencionados de música pop americana, filmes e seriados.

Na próxima e última seção deste capítulo, veremos a discussão final dos resultados.

#### 4.6 Discussão Final das Análises

Com todos os momentos analisados separadamente, apresentamos como cada um dos objetivos propostos por este trabalho puderam ser concluídos. Inicialmente, buscou-

se revisar estudos sobre motivação e repensá-los sob a perspectiva da globalização, além de esclarecer o papel da língua inglesa dentro do atual processo de globalização.

Primeiramente, a partir das respostas dos participantes foi possível observar que os motivos que levam o aluno a aprender a língua podem ser mapeados e foi possível também perceber que eles nunca são únicos. A motivação é complexa e geralmente é composta por diferentes variáveis que, agindo juntas, resultam na atitude que o aluno terá para determinada reação. Para ilustrar a complexidade do termo, Scheidecker e Freeman (1999) afirmam que “o problema real da motivação, claro, é que todo mundo está procurando por uma resposta única e simples” (SCHEIDECKER; FREEMAN, 1999, p. 117), mas não é isso que acontece. É improvável termos apenas uma definição de motivação, como pudemos perceber tanto no Capítulo II quanto nos resultados obtidos. Muitas vezes, um relato apresentava traços de mais de um conceito de motivação. Existe a predominância de um traço sobre outro, mas, quase sempre, percebe-se a coexistência de muitos fatores juntos. Wlodkowski (1986 *apud* DÖRNYEI, 2001), afirma que “a motivação é uma poderosa e influente área de estudo da psicologia e sua essência lida com o porquê das pessoas se comportarem da forma como se comportam” (WLODKOWSKI *apud* DÖRNYEI, 2001, p. 12). Além disso, o autor afirma que existem mais vinte teorias reconhecidas mundo a fora que concordam e discordam entre si, tornando difícil o trabalho de identificação de qual teoria seguir. Para Dörnyei (2001):

Para entender por que os alunos se comportam da forma como se comportam, nós precisamos de um construto detalhado e eclético que representa múltiplas perspectivas. Embora alguns motivos sobressaiam em termos gerais de impacto nos comportamentos de aprendizagem, existem muito mais influências motivacionais que também são fundamentais no sentido que sua ausência cancele ou enfraqueça significativamente qualquer outro fator, enquanto sua presença ativa pode aumentar o alcance do aluno” (DÖRNYEI, 2001, p.13).

Os resultados desta pesquisa apontam para uma gama tão ampla de respostas e de possibilidades que é notório perceber as multifaces da globalização coexistindo e possibilitando a conclusão de que a motivação do aluno é orientada por múltiplas perspectivas que culminam em sua atitude final: a aprendizagem da língua.

Logo, conclui-se que a globalização é, sim, um agente fundamental motivador da aprendizagem da língua inglesa. Em cada um dos trechos selecionados para as análises, percebe-se que as motivações são impulsionadas por um ou mais aspectos oriundos da globalização. Para Páez (2014),



a globalização é um processo (ou um conjunto de processos) que incorpora uma transformação na organização espacial das relações sociais e transacionais – avaliada em termos de sua extensão, intensidade, velocidade e impacto – gerando fluxos transcontinentais ou inter-regionais e redes de atividades, interação e o exercício do poder (PÁEZ, 2014, p. 211).

Com esse fluxo de informações e pessoas, a necessidade de uma língua que facilite as comunicações mundiais emerge. Como mencionado nas seções anteriores, a globalização carrega com ela benefícios e também alguns danos. Páez (2014) afirma que a globalização desafia as “línguas locais de diversos países” (PÁEZ, 2014, p. 218), impulsionando uma tendência ao bilinguismo que é “marcado pelo uso da língua inglesa e das línguas locais” (PÁEZ, 2014, p. 218). Dessa forma, não apenas o mercado de trabalho, como também o meio acadêmico, exige cada vez mais a presença da língua inglesa em seus contextos.

Não obstante, de acordo com os resultados, podemos constatar que a presença das mídias sociais, tecnologia massiva e a utilização da cultura americana, através de filmes e música, transforma a língua inglesa em objeto de desejo de grande parte dos estudantes. Tão logo, os adventos da globalização têm influência marcante na motivação dos alunos para com a aprendizagem do inglês como língua estrangeira no contexto pesquisado.

No que tange à educação, vimos que a globalização tem presença muito forte e impacta diretamente no sistema educacional. Os resultados nos mostraram que o interesse em aprender a língua inglesa se faz muito presente na vida dos participantes desta pesquisa. Muitas pessoas estão aprendendo a língua para terem acesso a materiais diferentes, escritos na língua inglesa; outras têm a intenção de estudar fora do Brasil, participando de programas de mobilidade acadêmica, mas todas essas atividades são resultantes das forças da globalização. Para Suarez-Orozco e Quin-Hilliard (2004),

a globalização significa que a vida das crianças de hoje em dia será modificada consideravelmente pelos processos globais da economia, sociedade e cultura. Os sistemas educacionais vinculados à formação de cidadãos do estado-nação e consumidores ligados ao sistema local que negligenciarem as grandes forças globais estarão fadadas a se tornarem obsoletas, enquanto as outras que proativamente se engajarem nos novos desafios da globalização terão mais possibilidades de perseverarem (SUAREZ-OROZCO; QUIN-HILLIARD, 2004, p. 23).

Como mencionado no Capítulo II desta pesquisa, a globalização faz com que novas demandas apareçam no cenário educacional, tanto para o sistema, que tem que se

adequar, quanto para professores, que precisaram se atualizar, e para os alunos, que também precisam estar em constante movimento e atualização de seus estudos.

Os dados obtidos nesta pesquisa não explicitam a vontade dos participantes de aprender língua inglesa com a globalização. Contudo, alguns alunos conseguem citar a palavra globalização em suas respostas, mas acredito que seja por conta do título desta pesquisa. Entretanto, em todos os traços de motivação analisados, é possível estabelecer uma conexão entre a motivação para aprender a língua inglesa com a globalização, uma vez que muitos alunos apontam em suas respostas que “a língua inglesa domina o mundo e se faz essencial aprendê-la” (FERRAZ, 2015, p. 128).

Observa-se, assim, que as implicações que se apresentam entre a motivação para a aprendizagem do inglês como língua estrangeira e a globalização são claras: existe o impacto, ainda que não esteja evidente para os alunos. Mas o processo pujante da globalização tem exercido pressão em nossa sociedade e, cada vez mais, percebemos que novas demandas têm emergido, trazendo com elas novos significados e paradigmas que devem ser superados no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Como ressaltou Ferraz (2015), é preciso buscar “enxergar os fluxos e as implicações culturais e educacionais do inglês tido como global” (FERRAZ, 2015, p. 75), nunca ignorando os efeitos positivos e negativos que a globalização traz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, exploramos o processo de globalização com o intuito de entender seu impacto na motivação ao aprender uma segunda língua, no caso deste trabalho, a língua inglesa. Dentre os objetivos principais, foi possível revisar estudos sobre motivação e repensá-los sob a perspectiva da globalização; esclarecer o papel da língua inglesa dentro do atual processo de globalização; e compreender quais impactos a globalização pode ter sobre a motivação na aprendizagem de inglês. Sobretudo, de acordo com Oliveira (2018),

[p]arece-nos inquestionável, neste ponto, que o inglês tem ocupado por muito tempo uma posição destacada como a língua de contato entre diferentes povos e culturas em função de vários fatores (OLIVEIRA, 2018, p. 129).

O primeiro capítulo desta dissertação se dedicou a contextualizar a pesquisa, apresentando a motivação e a justificativa para sua realização, bem como os objetivos gerais e específicos. No Capítulo II, tratamos da revisão da literatura e todo embasamento teórico necessário para o desenvolvimento deste trabalho. Já o Capítulo III teve como enfoque a descrição da metodologia que foi utilizada para a geração de dados e para o desenvolvimento das análises. O Capítulo IV consistiu na apresentação e na discussão dos resultados e o presente capítulo finaliza esta dissertação, apresentando brevemente o percurso deste trabalho e fazendo sugestões para pesquisas futuras com temas que emergiram das entrevistas.

Esta dissertação surgiu do meu interesse enquanto professora de língua inglesa de entender qual a motivação que meus alunos tinham para aprender a língua inglesa. Vivemos em um mundo globalizado e, hoje, percebemos a diminuição das fronteiras econômicas, sociais e políticas, a facilitação do fluxo de pessoas e de informação, além das tantas demandas advindas do mercado de trabalho, da escola e da universidade. Portanto, esta pesquisa objetivou investigar e compreender impactos da globalização na motivação de alunos de inglês como língua estrangeira. Os objetivos específicos deste trabalho foram:

- Revisar estudos sobre motivação e repensá-los sob a perspectiva da globalização;
- Esclarecer o papel da língua inglesa dentro do atual processo de globalização;

- Compreender que impacto a globalização pode ter sobre a motivação na aprendizagem de inglês;
- Identificar como a língua inglesa pode auxiliar os indivíduos a se relacionarem com o mundo a partir de uma perspectiva crítica.

A revisão de literatura se iniciou com a contextualização dos fatores afetivos e a motivação na aprendizagem de língua estrangeira; logo adiante, começamos a contextualizar a motivação e suas várias teorias. No segundo momento, tratou-se da globalização e os impactos por ela causados; em sequência, contextualizou-se, também, o papel que a língua desempenha no mundo globalizado e, como encerramento do capítulo, abordamos as implicações negativas do processo globalizatório no mundo.

Este trabalho, de cunho qualitativo, teve como método de estudo o *survey* para realizar a coleta de dados. Os instrumentos do *survey* utilizados para a geração de dados foram questionários eletrônicos e, ao final do processo de geração de dados, foram realizadas entrevistas com os alunos que se disponibilizaram a participar. Para a operacionalização desta pesquisa, foram convidados alunos do CENEX Fale da UFMG. Os alunos do CENEX foram escolhidos por participarem de um curso de extensão de idiomas que não carrega a mesma obrigação de participação escolar, fazendo com que a análise da motivação fosse o mais transparente possível.

Os instrumentos de geração de dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, em detalhes, foram:

- Visita à sala de aula;
- Envio do Questionário;
- Tabulação dos questionários;
- Notas de campo da pesquisadora;
- Análises das respostas ao item aberto do questionário;
- Convite para as entrevistas;
- Entrevista final com participantes.

Visando a responder aos objetivos deste trabalho, e tendo em mente os resultados obtidos, foi possível gerar uma análise que pôde ser dividida em quatro momentos: aprendizagem para satisfação pessoal; aprendizagem para necessidade profissional;

aprendizagem para mobilidade; e aprendizagem movida pelo uso da tecnologia. O primeiro momento enfocou a compreensão das motivações que os alunos apontaram como motivações de cunho pessoal, sem nenhuma recompensa externa, e quais aspectos da globalização causaram impacto nessas razões.

O segundo momento propôs uma análise voltada para as necessidades profissionais dos alunos e para a compreensão dos aspectos da globalização que afetam a motivação e a aprendizagem dos alunos.

O terceiro momento visou a interligar as conexões que a globalização tem com as motivações dos alunos no que tange à mobilidade (de lazer, acadêmica e profissional), traçando um paralelo entre as principais demandas do mercado de trabalho e dos centros universitários com as implicações da motivação.

O quarto momento, por sua vez, delineou as implicações do uso da tecnologia como um impacto direto da globalização na motivação dos alunos que almejam aprender a língua inglesa.

Na discussão final dos resultados, percebemos que os motivos que levam os alunos a procurarem um curso de inglês nunca são únicos. São complexos e variados. Além disso, percebe-se que a globalização é um agente marcante motivador da aprendizagem da língua inglesa.

Proveniente do desenvolvimento das análises, emergiram três temas que não estavam no escopo inicial desta dissertação: o inglês como meio de instrução no ensino superior; a aprendizagem de uma nova língua e preservação da plasticidade cerebral; e a responsabilização do professor pela motivação (ou falta dela) do aluno. Por serem temas de grande relevância, contemplei-os como temas para possíveis e futuras pesquisas.

Ao final do desenvolvimento desta dissertação, foi possível perceber algumas melhorias. Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Entretanto, a falta de uma entrevista estruturada ocasionou perguntas vagas, dificultando a assertividade das respostas dos participantes. Outro aspecto que precisa ser considerado para pesquisas futuras é a entrevista presencial. No caso deste trabalho, a maioria das entrevistas foi realizada via e-mail e WhatsApp. Esta condução fez com que o processo fosse longo e demorado. O último aspecto foi o alto número de respondentes que demonstraram interesse, mas que efetivamente não responderam à pesquisa. No total, 80 alunos responderam ao questionário, como já mencionado

exaustivamente no capítulo de metodologia deste trabalho. Tal fato, apesar de não ter causado impacto negativo, tolheu a pesquisa de apresentar dados mais ricos para análise.

Ao final desta dissertação, espera-se que possamos agregar às salas de aula e à formação de professores estratégias motivacionais. Principalmente porque convivemos, em nossa sociedade, com demandas cada vez maiores advindas do atual processo globalizatório, que impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

## 5.1 Reflexões para pesquisas futuras

Com as informações advindas dos instrumentos de geração de dados, foi possível segmentar a análise em quatro momentos diferentes. Entretanto, outras questões que emergiram das análises também merecem destaque. Tais questões, que fomentam reflexões para outras pesquisas, serão abordadas a seguir.

### 5.1.1 O inglês como meio de instrução no ensino superior

No que tange à motivação para aprendizagem do inglês com a intenção do uso acadêmico, surge uma resposta inédita. O aluno tem o desejo de aprender e utilizar a língua inglesa dentro de sala de aula, uma vez que este processo de uso do inglês como meio de instrução na educação superior já ocorre em outros países. Abaixo, o excerto que mostra essa questão:

**D:** *Seria interessante ter aulas na pós-graduação nos cursos de biológicas e exatas, pois a ciência é descrita por meio da língua inglesa. Assim, muitos países como a Suíça, a Alemanha, os Escandinavos e outros já fazem esta abordagem e assim seus números de estudantes estrangeiros são muito maiores.*

A necessidade do aluno de utilizar a língua inglesa em sala de aula chama a atenção para um dos produtos da globalização que tem sido muito comentado recentemente no mundo acadêmico: a chamada internacionalização do ensino superior.

**D:** *(...) desta forma, ajudaria a aumentar a internacionalização da pesquisa brasileira, acarretando seu melhor desempenho no cenário global, desenvolvendo destas novas tecnologias e impulsionando o aumento da economia.*

Depreende-se do trecho acima o interesse que o participante tem em utilizar a língua estrangeira em seu cotidiano dentro da universidade. É reforçada a ideia da globalização com a intenção da utilização da língua, bem como a internacionalização da pesquisa, conforme citado pelo aluno. A internacionalização das pesquisas e da universidade são grandes resultados do processo da globalização. Para Knight (2016), a globalização é tanto um agente da globalização como um reagente às forças desta. Discutiremos um pouco mais sobre esse tópico no próximo capítulo desta dissertação.

### 5.1.2 A aprendizagem de uma nova língua e a preservação da plasticidade cerebral

Observou-se, dentre os dados gerados, um tópico inusitado para esta pesquisa, que visou discutir o impacto da globalização na motivação dos aprendizes de língua inglesa. Com as entrevistas e a análise das respostas ao item aberto do questionário, duas alunas demonstraram o interesse em estudar a língua inglesa como forma de prevenção de doenças cerebrais. Esse tema, porém, apesar de ser de extrema relevância e despertar muito interesse em alguns estudiosos, não contemplava os objetivos primários deste trabalho, sendo abordado novamente no próximo capítulo. A seguir, o trecho de uma aluna que respondeu apenas ao questionário afirma que seu desejo em estudar a língua consiste em aprender o idioma para viagens e, também, como forma de prevenção de doenças:

**MT:** ... *Mas meu interesse hoje permanece em função de viagens e até como uma atividade cerebral preventiva contra doenças de idosos.*

A seguir, o trecho de outra aluna sobre o mesmo assunto:

**ML:** ... *aumentar a plasticidade do meu cérebro aprendendo uma nova língua.*

Observa-se, inicialmente, que uma das motivações que ambas as alunas almejam é driblar a doença cerebral, já que o estudo de um idioma exercitaria o musculo cerebral, fazendo com que ele retarde ou bloqueie doenças. Segue o trecho da entrevista com esta última aluna e suas explicações concernentes ao seu motivo:

**ML:** ... *E a outra questão, que eu comentei com você, foi fugir do alemão que é o Alzheimer né, então assim, aumentar a plasticidade do cérebro sim, aprender outra língua, já que eu tenho essa motivação que eu quero muito entender vídeo, eu vejo séries, eu vi o “Friends” acho que duas vezes, “Big Ben Theory”, algumas vezes também, a série toda, umas 10 temporadas, e tudo com legenda em português, porque mesmo com a legenda em inglês, eu tenho que parar pra conseguir*

*acompanhar, por que é muito rápido, então assim, eu to precisando mesmo do inglês agora, sabe? Eu acho que é uma necessidade mesmo, pra entender um monte de termos no computador né e essa questão também de aprender uma outra língua, pra fugir do Alzheimer, que a gente tá caminhando ai, pra sei lá, 70, 80 anos e tem que ficar inovando.*

Observa-se que a aluna reafirma que as razões que a levaram a estudar inglês envolvem o uso da tecnologia e a compreensão de filmes e seriados, como referido anteriormente neste mesmo capítulo. Além das razões apontadas durante todo o trecho anterior, percebe-se a preocupação da aluna em utilizar-se da língua para o resguardo de sua saúde mental.

### 5.1.3 A responsabilização do professor pela motivação (ou falta dela) do aluno

As respostas ao item aberto do questionário aplicado revelaram também uma informação que tem sido muito difundida atualmente, principalmente nos canais de mídias sociais. A implicação da motivação do aluno diretamente ligada a performance do professor pode ser extremamente danosa. Embora nem todos os casos sejam negativos, o relato abaixo traz um comentário que relaciona o sucesso e a motivação do aluno ao desempenho de seu professor:

**LBS.:** *Durante meus estudos da língua inglesa eu pude perceber que, um bom professor é fundamental para o aluno desejar e se empenhar mais em aprender.*

No excerto acima, com o intuito de indicar para a pesquisadora qual seria sua motivação para aprender o idioma, a aluna acaba por apontar que o seu crescimento linguístico está diretamente relacionado com a atuação dos professores que passaram por ela, condicionando sua motivação a um fator externo, que não representa recompensas, mas o incentivo de um terceiro, apresentando, assim, traços da motivação extrínseca.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS–PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 30 out. 2018.

BLOCK, D.; CAMERON, D. *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 2001.

BLOOM, E. D. *Globalization and education*. In: SUARÉZ-OROZCO, M. M.; QUIN-HILLIARD, D. B. (Ed.). *Globalization culture and education in the New Millennium*. University of California Press: London, England, 2004. p. 56-77.

BROWN, J. D. *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001 *apud* MACKEY, A.; GASS, S.M. *Second language research: methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3 ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994a.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994b.

BRUNER, R. F. *et al.* *Globalization of management education: Changing International Structures, Adaptive Strategies, and the Impact on Institutions*. Report of the AACSB International Globalization of Management Education Task Force. Tampa: AACSB International – The Association to Advance Collegiate Schools of Business, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3 ed. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

CANAGARAJAH, A. S. Negotiating the local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 26, p. 197-218, 2006.

CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the local in Language Policy and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

COHEN, I.; MANION, I. *Research methods in education*. London: Croom Helm, 1985.

COATSWORTH, J. H. Globalization, growth, and welfare in history. In: SUARÉZ-OROZCO, M. M.; QUIN-HILLIARD, D. B. (Ed.). *Globalization culture and education in the new millennium*. University of California Press: London, England, 2004. p. 56-77.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign-language learning classroom. *Modern Language Journal*. v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/330107?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/330107?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 13 ago. 2019.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117-135, 1998.

DÖRNYEI, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z.; 2006 CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. *Motivation, language attitudes and globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006 *apud* MEHRPOUR, S.; VOJDANI, M. Globalization and EFL learning motivation: a new perspective on integrative vs. instrumental motivation among Iranian learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2012. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=20364>. Acesso em: 12 ago. 2017.

De VELLIS, R. F. *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks: Sage, 2003.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ERIKSEN, T. H. *Globalization: the Key Concepts*. Londres: Berg Publishers, 2007.

FAZEL, A; AHMADI, A. On the relationship between writing proficiency and instrumental/integrative motivation among Iranian IELTS candidates. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 1, n. 7, p. 747-757, 2011. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/On-the-Relationship-between-Writing-Proficiency-and-Razawi-Muthusamy/f00bb9489f2766a974b2f4756333394d8f213d35>. Acesso em: 27 dez. 2018.

FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: CRV, 2015.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The Interview: from Structured Questions to Negotiated Text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 645-672.

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

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972 *apud* MATTOS, A. M. A. Different Views on Learner Motivation. *APLIEMGE Newsletter*, v. 4, n. 3, p. 4, 1999.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

GRAHAM, C, R. *Beyond integrative motivation: the development and influence of assimilative motivation*. Paper presented at the TESOL Convention, Houston, TX, março 1984 *apud* BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3 ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994a.

GRIFFEE, D. T. *An Introduction to Second Language Research Methods Design and Data*. University of California, Berkeley: TESL-EJ Publications, 2012.

JENKINS J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 281–315, 2011 *apud* JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? Coimbra: CES/Universidade de Coimbra, 2004. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8, 2004, Coimbra. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalization and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, v. 7, n. 1, p. 13-40, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237956945\\_English\\_as\\_a\\_foreign\\_language\\_globalisation\\_and\\_conceptual\\_questioning](https://www.researchgate.net/publication/237956945_English_as_a_foreign_language_globalisation_and_conceptual_questioning). Acesso em: 12 ago. 2017.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

JUCÁ, L. Responsabilidades Sociais da Linguística Aplicada na Formação de Professores de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro: Traçando Novos Rumos. In: JORDÃO, C. M. *Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.

KACHRU, B. B. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992 *apud* MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como*

*língua estrangeira na escola pública: letramento, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. P. M. (Org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147 *apud* SOARES, E. A. C. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, v. 32, p. 3-19, 2004 *apud* MEHRPOUR, S.; VOJDANI, M. Globalization and EFL learning motivation: a new perspective on integrative vs. instrumental motivation among Iranian learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2012. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=20364>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MACKEY, A.; GASS, M. S. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. *Desinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2007. p. 90-115.

MATTOS, A. M. A. Different views on learner motivation. *APLIEMGE Newsletter*, v. 4, n. 3, p. 4, 1999.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramento, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MASON, J. *Qualitative Researching*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Sage Publications, 2002.

MEHRPOUR, S.; VOJDANI, M. Globalization and EFL learning motivation: a new perspective on integrative vs. instrumental motivation among Iranian learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2012. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=20364>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MERRYFIELD, M. M.; DUTY, L. Globalization. In: ARTHUR, J.; DAVIS, I.; HAHN, C. (Eds.). *The SAGE handbook for citizenship and democracy*. London: SAGE, 2008. p. 80-91 *apud* MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramento, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. 4. ed. New York: Cambridge University Press, 1995.

OLIVEIRA, P. N. R. *Práticas translingues na paisagem linguística de Juiz de Fora/MG*. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006. 214 p. *apud* ASSIS–PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 30 out. 2018.

OXFORD; R.; SHEARIN, J. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, v. 78, n. 1, p. 11-28. *Apud* FAZEL, A; AHMADI, A. On the relationship between writing proficiency and instrumental/integrative motivation among Iranian IELTS candidates. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 1, n. 7, p. 747-757, 2011.

PÁEZ, M. E. V. *Consumo Cultural, Inglés y globalización: Discusiones contemporâneas em torno a la enseñanza de lenguas-culturas*. Ibagué: Tolima Sello Editorial, Universidad del Tolima, 2014.

PRASANGANI; K. S. N. Global English: A Study of Factors Affect for English Language Learning Motivation in Sri Lankan Undergraduates. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, n. 172, p. 794-800, 2015.

RAHAN, S. Orientations and motivation in English language learning: A study of Bangladeshi students at undergraduate level. *Asian EFL Journal*, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2005 *apud* MEHRPOUR, S.; VOJDANI, M. Globalization and EFL learning motivation: a new perspective on integrative vs. instrumental motivation among Iranian learners of English. *Open Journal of Modern Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2012. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=20364>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SAMAD, A. A.; ETEMADZADEH, A.; FAR, R. H. Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *International Language for Specific Purposes (lsp)*. Seminar: Aligning theoretical knowledge with professional practice, 8, 2012, Kuala Lumpur: [s.n], 2012. p. 432-440.

SIFAKIS, N. C; SOUGARI, A. M. Facing the Globalization Challenge in the Realm of English Language Teaching. *Language and Education*, v. 17, n. 1, p. 59-71, 2003.

SOARES, E. A. C. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SUÁREZ-OROZCO, M. M; QUIN-HILLIARD, D. B. Globalization Culture and Education in the New Millennium. In: \_\_\_\_\_. *Globalization Culture and Education in the New Millennium*. Berkley; Los Angeles: University of California Press, 2004. p. 1-37.

TAGATA, W. Post-critique in contemporary ELT praxis. *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 18, n. 2, p. 255-280, 2018.

WAKS, L. J. Globalization, state transformation and education re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization. *Studies in Philosophy and Education*, v. 25, n. 5, p. 403-424, 2006.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: A social Constructivist approach*. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press, 1997.

WU, C. S.; CHANG, M. S. *Responding to Globalization: Creating a New L2 Motivation Questionnaire*. Conference. In: THE SIXTH CLS INTERNATIONAL CONFERENCE CLASIC 2014 KNOWLEDGE, SKILLS AND COMPETENCIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION, 6, December 2014, Singapore. p. 523 – 547.

ZACHARIAS, N. T. *Qualitative research methods for second language education: a course book*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars, 2012.

## ANEXO A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira” desenvolvida por mim, Emmanuelle Pereira da Costa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – POSLIN/UFMG, sob orientação da profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

A pesquisa objetiva entender os impactos da globalização na sua motivação no processo de aquisição da língua inglesa. Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a algumas perguntas do questionário que poderá ser eletrônico. Se necessário você também poderá ser convidado a realizar uma entrevista com a pesquisadora. Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos os alunos. Sua participação é voluntária e você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de responder ao questionário abaixo, concordando em participar desta pesquisa.

Emmanuelle Pereira Costa (pesquisadora responsável). Contato por e-mail: [manu.pcosta@gmail.com](mailto:manu.pcosta@gmail.com)

Andréa Machado de Almeida Mattos (supervisora). Contato por e-mail: [andreamattosufmg@gmail.com](mailto:andreamattosufmg@gmail.com)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2ª andar, sala 2005, CEP: 31210-901, BH-MG, telefone (31) 3409-4592, e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## ANEXO B

Belo Horizonte, 07 de abril de 2019

À Coordenação do CENEX

Em vista da aprovação do projeto de Dissertação intitulado “O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira”, pelo Colegiado de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG, em 08 de abril de 2019, solicito a essa coordenação autorização para coletar dados com os alunos do curso de Língua Inglesa, oferecido pelo CENEX. O objetivo dessa coleta será identificar os impactos da globalização na motivação que os alunos tem para estudar a língua inglesa.

Agradeço, desde já, a colaboração dessa entidade para a realização deste projeto.

Atenciosamente,

---

Emmanuelle Pereira da Costa

Estou ciente da solicitação acima.

---

Andréa Machado de Almeida Mattos  
Orientadora



## APÊNDICE 1

### MODELO DO QUESTIONÁRIO

Email address\* \_\_\_\_\_

Termo de autorização:

Concordo

Descordo

Nome:

Idade:

Gênero:

Feminino

Masculino

Outro

Profissão: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade:

Básico

Médio

Graduação

Pós graduação

Há quanto tempo estuda inglês:

Há 5 anos

Mais de 5 anos

Menos de 5 anos

Nunca estudei

Já morou fora?

Sim

Não

Caso tenha morado fora, quanto tempo, e onde morou? (em caso de resposta negativa, responda: não se aplica) \_\_\_\_\_

Qual o seu nível de conhecimento da língua inglesa?

- Básico
- Intermediário
- Avançado

1 – Estudar inglês me auxiliará a....

a. Entender e apreciar Inglês, artes e literatura. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

b. Conhecer e conversar com pessoas diferentes. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

c. Aprender outras culturas e entender melhor o mundo. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

d. Conseguir um emprego (melhor – caso já tenha emprego). \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

e. Conversar e comunicar-me com amigos falantes da língua inglesa. \*

1 2 3 4 5 6 7

Discordo totalmente        Concordo Totalmente

f. Comunicar-me em Inglês quando viajar para fora do meu país. \*

1 2 3 4 5 6 7

Discordo totalmente        Concordo Totalmente

2. Acredito que o inglês seja importante para o desenvolvimento econômico do mundo. \*

1 2 3 4 5 6 7

Discordo totalmente        Concordo Totalmente

2 – Necessito de inglês para...

a. Para meu curso. \*

1 2 3 4 5 6 7

Discordo totalmente        Concordo Totalmente

b. Para o meu trabalho. \*

1 2 3 4 5 6 7

Discordo totalmente        Concordo Totalmente

3 - Quão significativo são os resultados das aulas de inglês para você? Marque o número que melhor representa a sua opinião.

a. Falar inglês fluentemente \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

b. Estar apto a comunicar em inglês em nível básico \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

c. Desenvolver compreensão de trabalhos escritos \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

d. Participar de reuniões no escritório \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

e. Ler e escrever Relatórios \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

f. Aprender sobre a cultura e os costumes dos falantes nativos do Inglês \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

g. Realizar uma prova de proficiência \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

h. Estudar fora do Brasil. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

i. Trabalhar fora do Brasil. \*

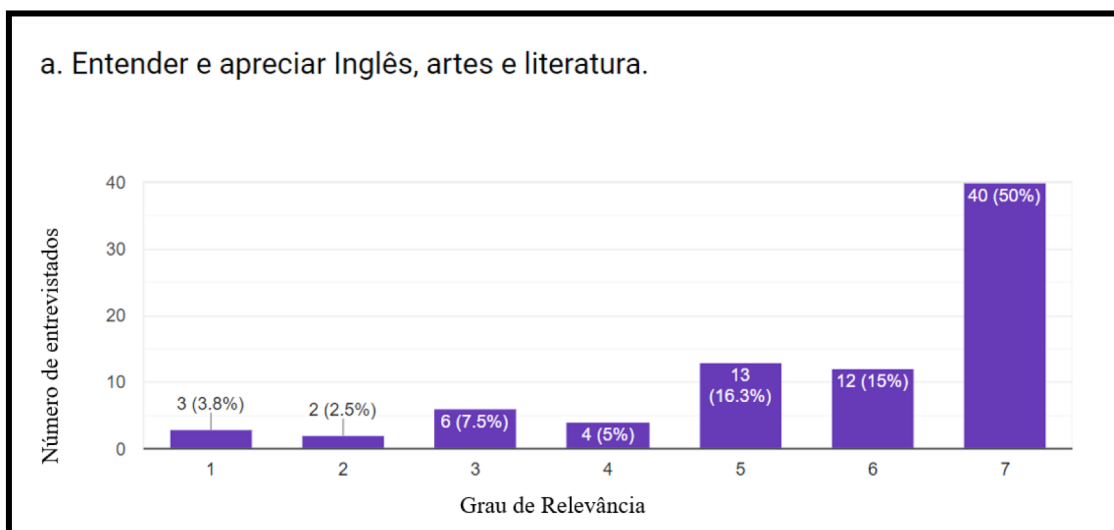
	1	2	3	4	5	6	7	
Pouco significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito significativo

4 - Você tem algum outro comentário sobre sua jornada como estudante de língua inglesa? (caso você não tenha nenhum comentário, responda: não se aplica).

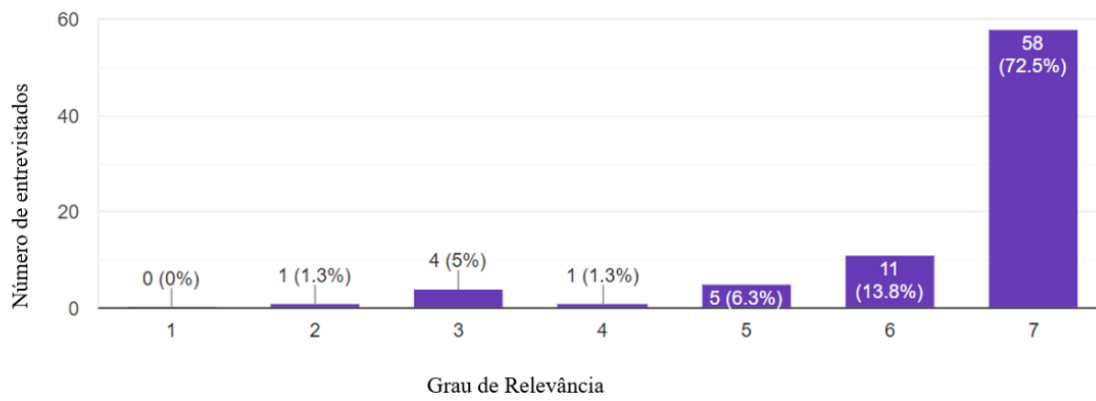
## APÊNDICE 2

### Tabulação do Questionário

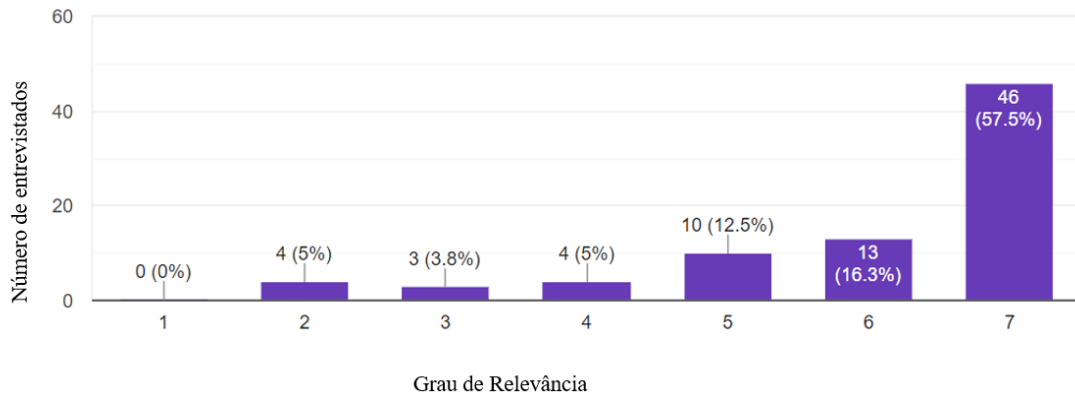
A primeira pergunta foi sobre qual a implicação estudar inglês teria na vida de cada respondente. Para essa pergunta, foram exploradas seis (6) alternativas para que o respondente conferisse o grau de relevância que justificasse sua escolha. As alternativas como veremos abaixo nos gráficos foram: Estudar inglês me auxiliará à: a) entender e apreciar inglês, artes e literatura; b) conhecer e conversar com pessoas diferentes; c) aprender sobre outras culturas e entender melhor o mundo; d) conseguir um emprego (melhor – caso já tenha emprego); e) conversar e comunicar-me com amigos falantes da língua inglesa; f) comunicar-me em inglês quando viajar pra fora do meu país.



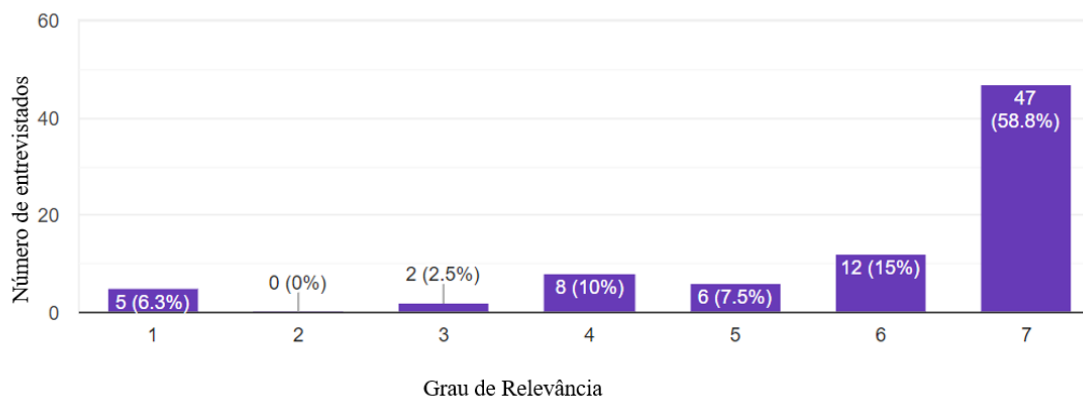
b. Conhecer e conversar com pessoas diferentes.



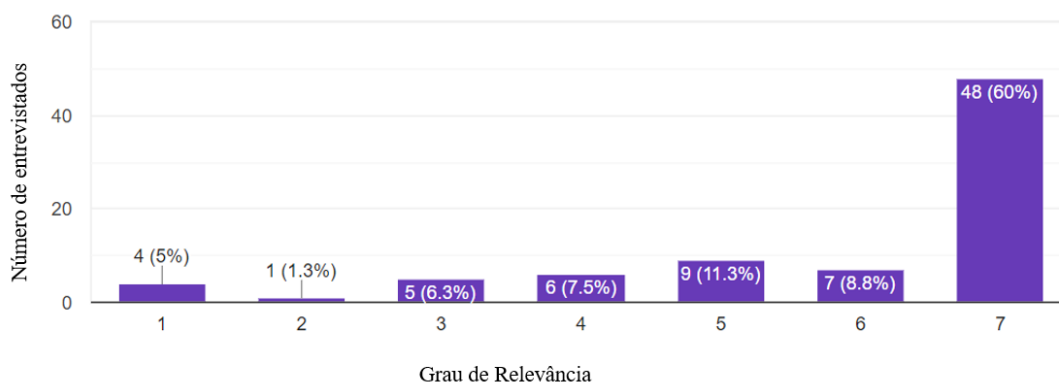
c. Aprender outras culturas e entender melhor o mundo.



d. Conseguir um emprego (melhor – caso já tenha emprego).

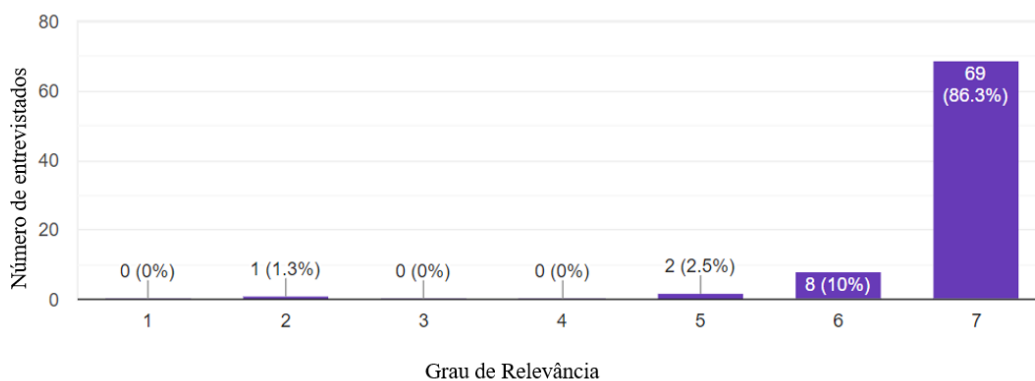


e. Conversar e comunicar-me com amigos falantes da língua inglesa.



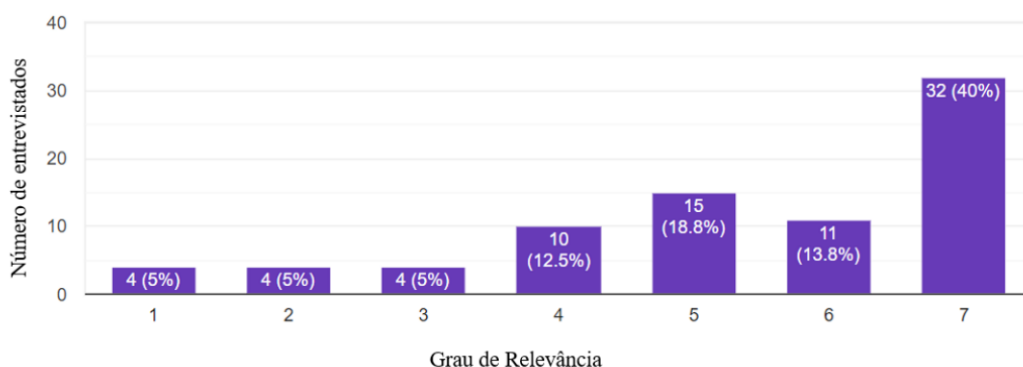


f. Comunicar-me em Inglês quando viajar para fora do meu país.

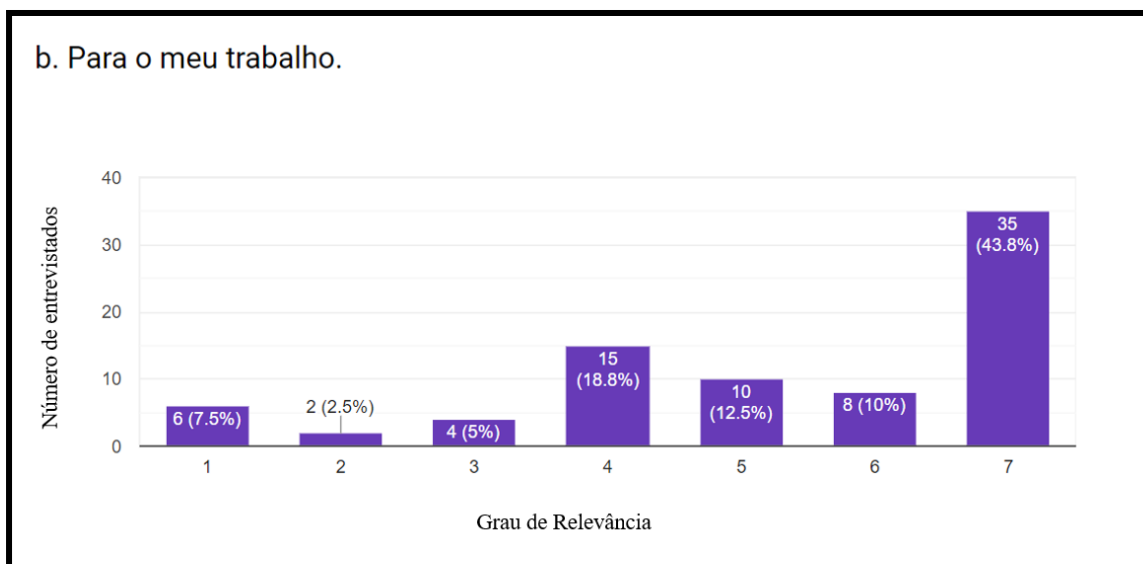
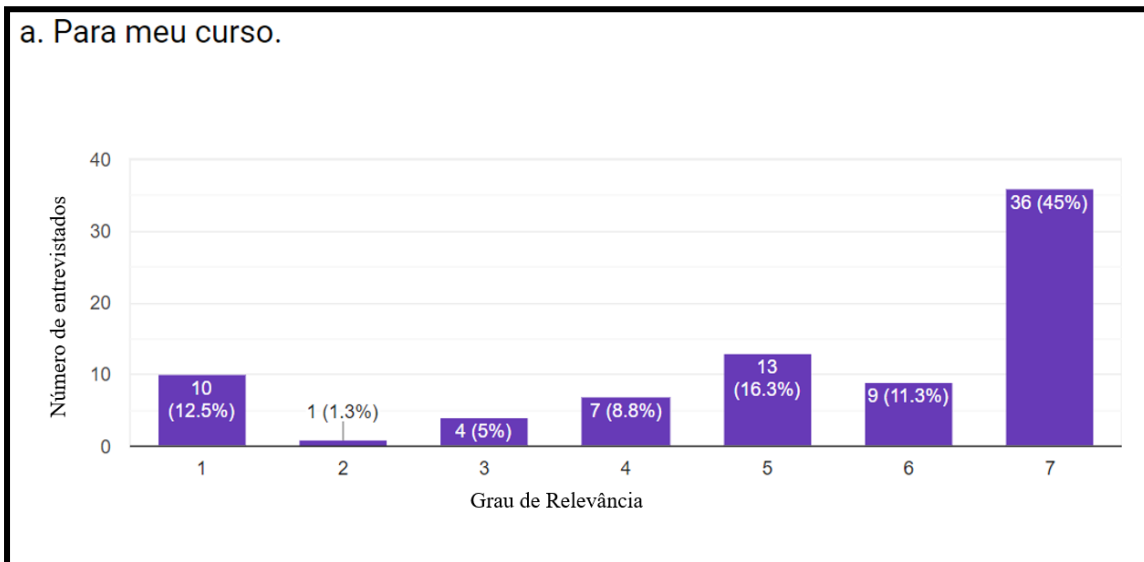


A segunda pergunta feita no questionário é uma pergunta única e corresponde à crença do aluno, no que condiz se o respondente acredita que o inglês é importante para o desenvolvimento econômico do mundo.

2. Acredito que o inglês seja importante para o desenvolvimento econômico do mundo.

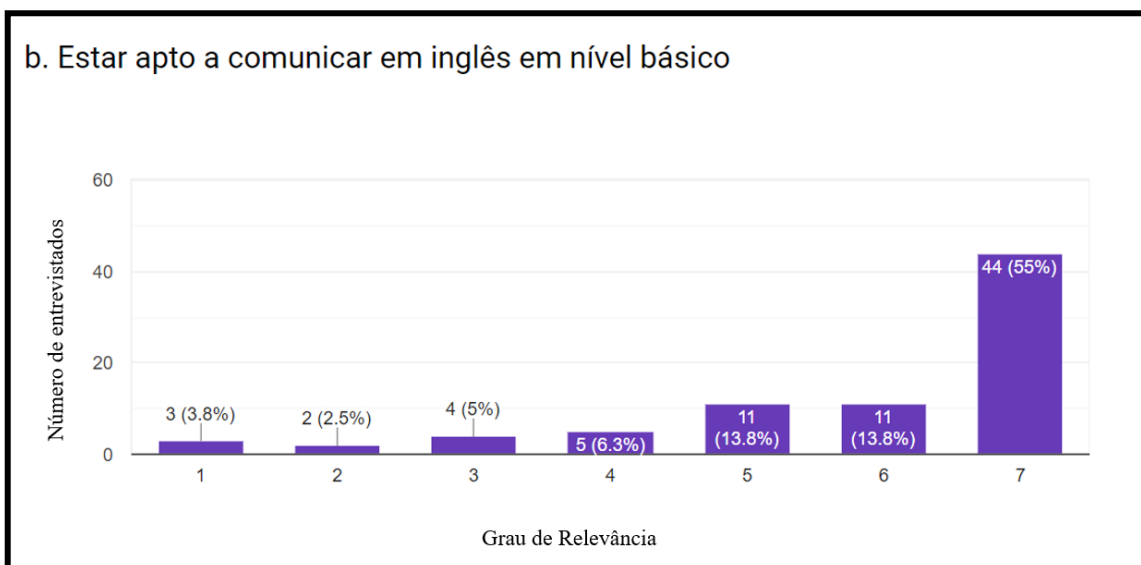
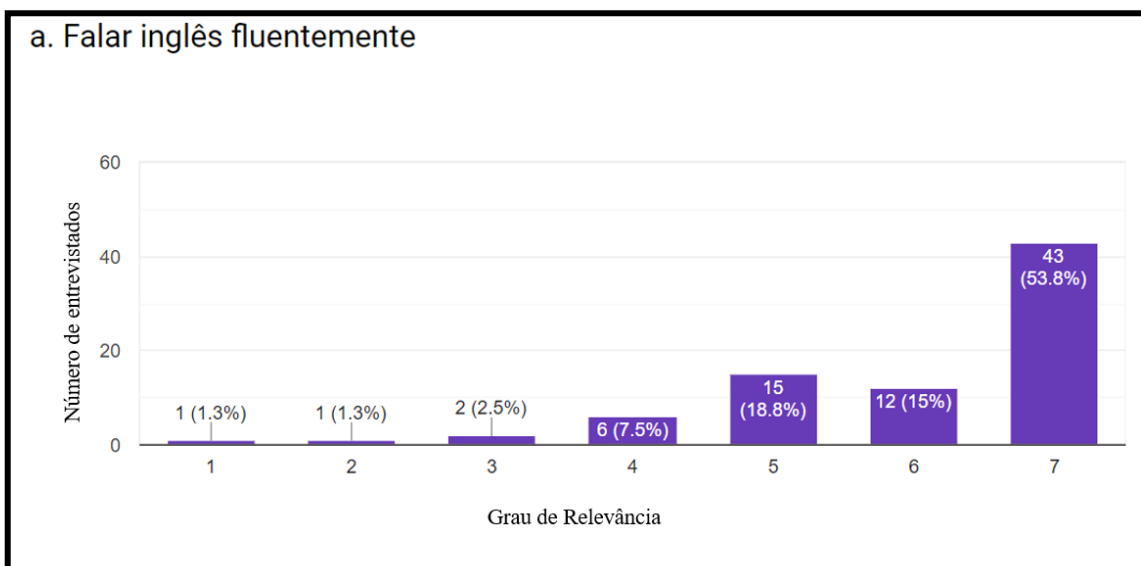


A terceira pergunta, visa entender qual a necessidade o respondente tem ao aprender a língua inglesa. Nesta pergunta, foram colocadas duas alternativas que pretendem justificar se a necessidade do aluno é para a) curso e b) trabalho.

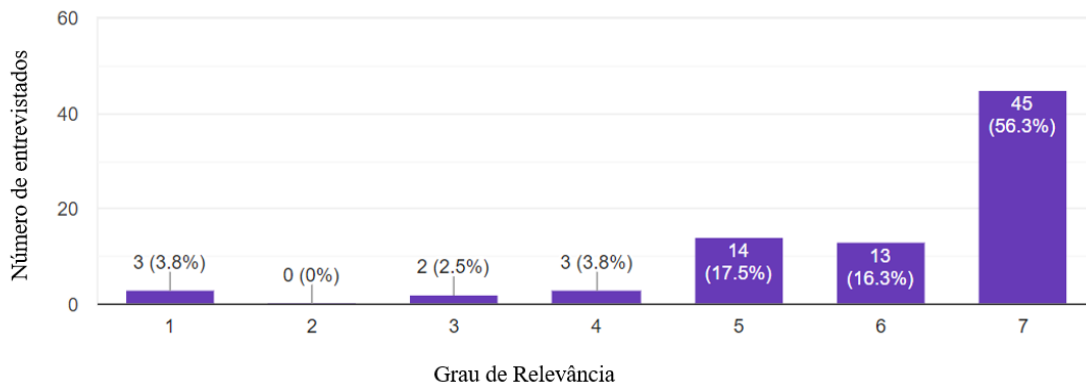


A pergunta quatro se refere ao resultado que as aulas de inglês representam ao aluno, e tem nove alternativas que ajudam a justificar as escolhas dos alunos, a pergunta principal é: quão significativo são os resultados das aulas de inglês para você? E as alternativas são: a) falar inglês fluentemente; b) estar apto a comunicar em inglês com

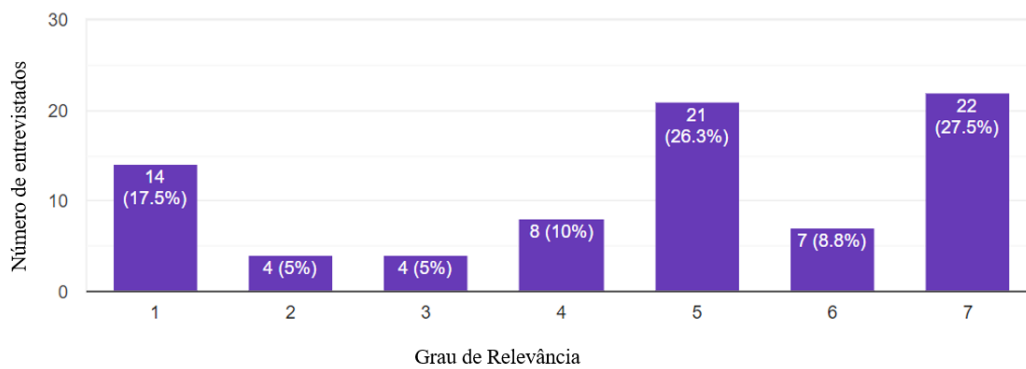
nível básico; c) desenvolver compreensão de trabalhos escritos; d) participar de reuniões no escritório; e) ler e escrever relatório; f) aprender sobre a cultura e os costumes dos falantes nativos do inglês; g) realizar uma prova de proficiência; h) estudar fora do Brasil; i) trabalhar fora do Brasil.



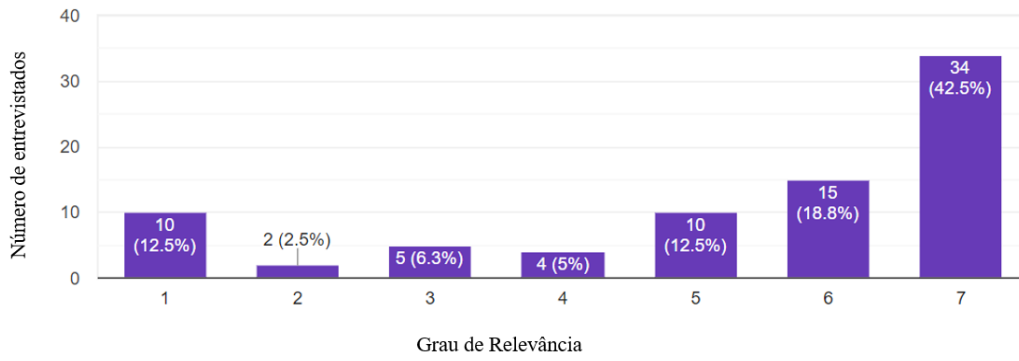
### c. Desenvolver compreensão de trabalhos escritos



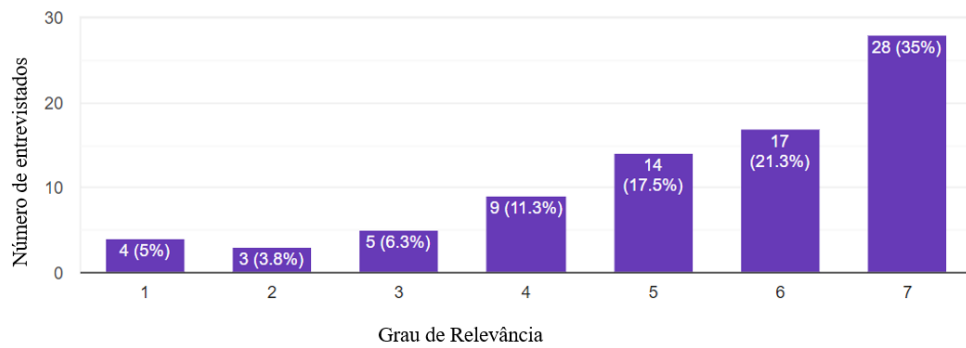
### d. Participar de reuniões no escritório



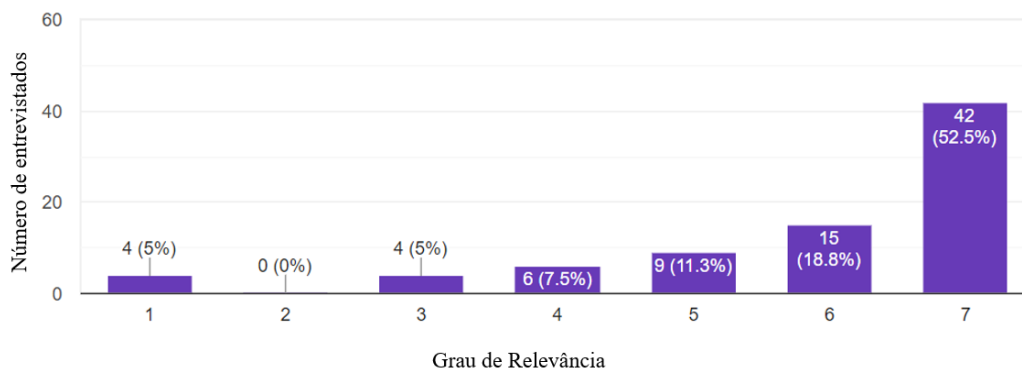
### e. Ler e escrever Relatórios



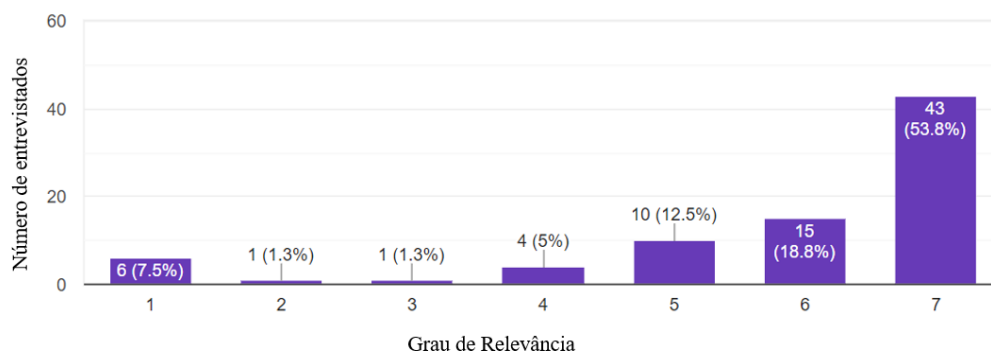
### f. Aprender sobre a cultura e os costumes dos falantes nativos do Inglês



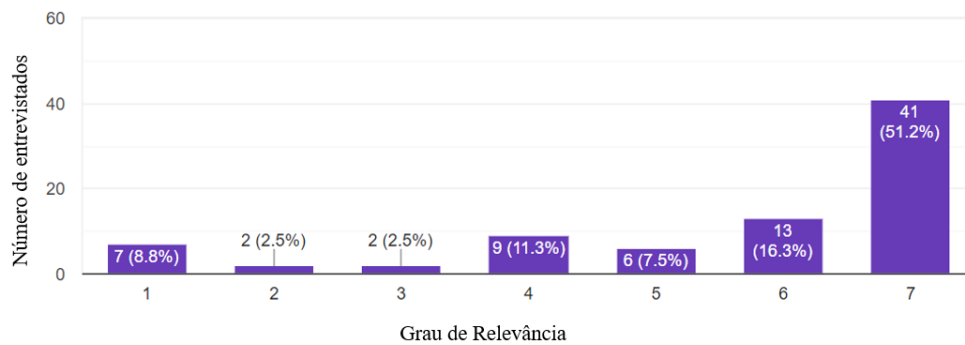
### g. Realizar uma prova de proficiência



### h. Estudar fora do Brasil.



i. Trabalhar fora do Brasil.



### APÊNDICE 3

#### ENTREVISTA FINAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA– AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO D (entrevista feita por e-mail)

E – Emmanuelle      D – Aluno Participante

**E - Abaixo, está a sua resposta ao meu questionário. Eu gostaria que você explicasse um pouquinho melhor. Por que você acha que poderíamos ter mais aulas na graduação (e na pós) mediadas na língua inglesa? Qual é a sua motivação para a aprendizagem do idioma?**

D. R. (questionário 35)

*Gostaria que mais aulas da graduação e obrigatoriamente todas as aulas da pós-graduação do Brasil fosse em inglês assim como é abordado em outros países, por exemplo Suíça, Holanda, Bélgica, Portugal.*

**D -** Seria interessante ter aulas na pós-graduação nos cursos de biológicas e exatas pois a ciência é descrita por meio da língua inglesa. Assim, muitos países como a Suíça, a Alemanha, os Escandinavos e outros já fazem esta abordagem e assim seus números de estudantes estrangeiros são muito maiores. Desta forma, ajudaria a aumentar a internacionalização da pesquisa brasileira acarretando seu melhor desempenho no cenário global desenvolvendo destas novas tecnologias e impulsionando o aumento da economia. Geralmente são os estudantes da pós-graduação que faz a ciência acontecer. Por isso, sem o ensino de língua inglesa não é possível fazer bons artigos científicos, e por isso, seria interessante alunos mesmo que não queriam fazer mestrado ou doutorado ter acesso aos cursos pois conseguem se recolocar no mercado brasileiro e internacional facilmente. Então, os professores abordando suas aulas em inglês com provas, livros e artigos na



língua inglesa seria de grande oportunidade para haver maior ensino dessa língua. Seria esta minha motivação para aprender o idioma.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO D

(Entrevista feita por áudio whatsApp)

E – Emmanuelle

S – Aluno Participante

**E – Olá S, bom dia tudo bem? Eu to te enviando a sua resposta à minha pergunta aberta, e eu queria iniciar já com duas perguntas se possível, né? A primeira pergunta é que eu queria entender mais um pouquinho por que que você fala, (porque você dá essa resposta), e saber o seu motivo, a sua grande motivação para aprender o inglês.**

S. (questionário 48)

*Aprender sobre outras culturas e seu modo de comunicação me atrai sobremaneira. A Língua Inglesa é a porta das oportunidades no mundo e deve receber toda a atenção possível.*

S. Boa noite. Saber outro idioma nos traz oportunidades profissionais e pessoais. Eu ficava extremamente chateado quando me deparava com um estrangeiro em meu trabalho e não tinha como me comunicar com o mesmo. Mas tal situação está mudando. Atualmente a minha motivação não é somente profissional. No campo pessoal, depois de fazer algumas viagens ao exterior, tenho a convicção que ter o domínio de outro idioma, mesmo que de forma parcial, nos traz uma tranquilidade de relacionamento e resolução de problemas. O idioma inglês, é basicamente o segundo mais falado no mundo devido à dominação da Inglaterra no século passado e pujança econômica dos Estados Unidos. Assim, o mundo teve que se render ao idioma inglês.

**E – Muito bacana! E você gosta do idioma?**

S – Sim. Por se tratar de um idioma pobre em conjugações, ele é mais fácil de se aprender. Viajei recentemente aos EUA e mesmo estando no básico 2, meu desempenho e desenvoltura deram um salto considerável.

**E – Fico feliz em saber! E você acha que hoje em dia é mais fácil aprender e ter contato com a língua?**

S – Sim. Os recursos tecnológicos proporcionam isso.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO D

(Entrevista feita por áudio whatsApp)

E – Emmanuelle                      ML – Aluno Participante

**E – Boa noite tudo joia? Essa foi a resposta que você deu, para o meu questionário, foi a última pergunta, que seria se você tem algum outro comentário sobre a sua jornada como estudante da língua inglesa. Então, você comenta que você no começo, estava muito desmotivada, mas que agora você precisa da língua. Me conta um pouquinho sobre essa sua necessidade com a língua. Você fala da utilização da tecnologia, é... independência pra viajar, me conta um pouquinho mais sobre isso.**

M. L. A. (questionário 74)

*Eu tinha muita resistência em relação ao inglês, fazia o nível 1, passava para o 2(cheguei a passar para o nível 3 uma vez) e parava de estudar. Quando recomeçava, voltava para o nível 1 de novo, pois o método daquela escola seria diferente. Isso também me desmotivava. Fiz o nível 1 muitas vezes em várias escolas de Inglês, mas com intervalos, às vezes de 1 ou 2 anos. Em algumas turmas, eu era a única adulta e a abordagem do professor e os assuntos eram focados nos adolescentes... Agora realmente estou querendo sair do nível básico e minhas motivações são: entender vídeos (principalmente sobre Yoga); assistir a filmes sem legendas; ter independência para viajar para o exterior com fluência no Inglês e aumentar a plasticidade do meu cérebro aprendendo uma nova língua.*

**ML –** Oi Emmanuelle, boa noite. Aqui, eu sou professora de português aposentada. Eu aposentei em 2015, eu trabalhava na prefeitura. Eu já há muitos anos, não estava dando aula de português eu estava na biblioteca como desvio de função por problema de voz. Aí antes de me aposentar, como eu já praticava yoga há algum tempo (eu pratico desde 2008), e aposentei em 2015 né, então eu já estava com 6 anos de prática de Yoga, e aí eu resolvi fazer curso de formação para ser professora de yoga. E eu sou

muito curiosa, e tem pessoas que eu gostaria muito de conhecer sobre a vida delas que são professores de Yoga, fora do país, por exemplo a Tao Porchon-Lynch, que hoje está com 100 anos, e é a professora mais antiga em atividade do mundo. Foi pro Guines Book, tem várias entrevistas da Tao em inglês e não tem legenda, e eu queria muito entender o que ela fala, então assim, eu tenho livros de Yoga que uma amiga foi para os Estados Unidos pro *Achira*. E eu pedi pra trazer em inglês, exatamente pra eu ter um... né? uma motivação assim, para começar a ler, para ver se eu ia deslanchando no inglês. Os livros estão aqui em casa, ainda não deu (rsrsrs). Então assim, o meu maior interesse seria a questão dessas entrevistas, de assistir um guru falando, sem precisar da legenda, as vezes a legenda não tem nada a ver com o que ele está falando, então assim, minha maior motivação no momento é em relação ao yoga. Que é o que eu gosto muito, que eu dou aula aqui na minha casa, então assim, é meu interesse maior. Uma outra coisa, seria a questão de viajar, por que agora já tem até intercambio para a terceira idade, eu fiz 63 anos neste mês. Então assim, a gente já tem né, as condições básicas já resolvidas de sobrevivência, então se eu quisesse viajar, até pra Índia mesmo. O inglês é a língua que a gente se comunica no mundo todo. Não tem como fugir disso, né? Na Índia também, apesar dos milhares de dialetos, apesar de N línguas, o inglês é a mais oficial para se comunicar. Então assim, eu gostaria de se um dia eu fosse, eu tivesse uma certa independência, não precisasse ficar à mercê de alguém pra traduzir pra mim. Então é... uma outra coisa também, né, então, pensei até fazer um intercâmbio, estudar la fora, mas tem que ter um mínimo, pra poder ir, não é? Então assim, essas coisas, que eu pensei. E a outra questão que eu comentei com você, foi fugir do alemão que é o Alzheimer né, então assim, aumentar a plasticidade do cérebro sim, aprender outra língua, já que eu tenho essa motivação que eu quero muito, entender vídeo, eu vejo séries, eu vi o “friends” acho que duas vezes, “Big Ben Theory”, algumas vezes também, a série toda, umas 10 temporadas, e tudo com legenda em português, porque mesmo com a legenda em inglês, eu tenho que parar pra conseguir acompanhar, por que é muito rápido, então assim, eu to precisando mesmo do inglês agora, sabe? Eu acho que é uma necessidade mesmo, pra entender um monte de termos no computador né, e essa questão também de aprender uma outra língua, pra fugir do Alzheimer, que a gente tá caminhando aí, pra sei lá, 70, 80 anos e tem que ficar inovando. Então o inglês é um dos grandes desafios. Primeiro porque eu não gostava, eu to começando a gostar do inglês agora, eu tive muita resistência no começo, eu não gostava. Eu achava bonito o francês, eu acho o italiano lindo, eu

sou neta de italiano, mas não sei falar nada, mas o inglês, assim é uma necessidade mesmo, não é uma paixão. E realmente é uma língua mais fácil, que ele é bem sintético, né? Então assim, o que eu to lembrando sabe, é isso aí. Aí você vai me perguntando, que eu vou ver o que eu dou conta de responder. Tá bom?

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FINAL COM O ALUNO G

E – Emmanuelle

G – Aluno Participante

**E – Muito obrigada por aceitar participar da minha pesquisa, é muito gentil você ter vindo encontrar comigo, e eu queria que você contasse um pouquinho da sua estória com a língua inglesa pra gente, por que que você gosta, qual a sua motivação. Você, na sua entrevista disse que, no questionário você disse “que estudou muito tempo sem a dedicação necessária, o que resultou em inúmeros gastos que não proporcionaram o meu devido crescimento pessoal, hoje procuro me esforçar pra realmente entender a usar língua em sua própria singularidade – If I try harder, I will be able to communicate better. Então eu queria que você comentasse um pouquinho, falasse qual curso que você faz.**

G – Pode começar?

**E – Pode!**

G – Eu comecei a estudar a inglês na escola mesmo, no ensino fundamental, mas é sempre aquela coisa muito básica, então ninguém aprende nada, aí eu mudei de escola, e na outra escola havia uma cobrança maior. Foi no... comecei nessa nova escola no oitavo ano, do ensino fundamental, ai, eu ficava com vergonha nas aulas de inglês, por que o inglês lá era mais avançado, e os alunos, já tinham feito cursos de inglês em cursos paralelos, mas eu nunca tinha feito, então, foi mais difícil pra mim. Aí eu comecei a colocar na cabeça que eu precisava realmente procurar é... algo além daquilo pra eu saber comunicar melhor. Ai eu comecei num curso, no centro, eu não lembro o nome da empresa que fornecia o curso, mas acabava que eu ia fazendo as aulas e não me dedicava, então eu não aprendia também, e era aquela coisa, nas aulas de... sempre estar assim em cima do livro, e nunca vai além, então eu não conseguia trazer isso pra minha vida, ai eu entrei pra faculdade, faço direito agora, ai eu estava olhando uma bolsa no CENEX, consegui a bolsa, e comecei agora no pré-intermediário 3. Aí eu comecei a fazer agora com ela, eu vi que eu melhorei né, que eu o me dedicando mais, procurando mais, tentando fazer a língua fazer mais sentido pra mim, e pretendo continuar, correr atrás, porque eu acho que é realmente

importante. Pretendo também um dia ir pra fora, talvez fazer uma pesquisa em inglês e é isso.

**E – Muito bem! E assim, quando você fala que você pretende ir pra fora, você pretende participar de alguns dos programas de mobilidade da universidade, ou por fora/ paralelo?**

G – Sim, em primeiro lugar estava pensando em programa de mobilidade, que nem você faliu né? Visitar um país estrangeiro junto com a UFMG, e talvez numa futura oportunidade, ir por conta própria.

**E – Então esse hoje é o seu objetivo com a língua?**

G – Sim. Eu creio que ainda pretendo usar bastante no curso. Saber entender os textos em inglês, talvez, procurar mais fontes em inglês pra melhorar, no curso de direito em sí, então acho que sim.

**E – E qual é a sua motivação pra estudar inglês? Você gosta do idioma? Ou quando você começou, você veio da escola pública?**

G – Não, não. EU vim da escola particular;



## Apêndice 4

### Respostas ao Item Aberto do Questionário

<p>V.C. → (Não Utilizado). Já estudei muitos anos, mas fiquei muitos anos parada e perdi o contato com a língua. Recomeçando...</p>
<p>D.B → (Utilizado) Decidi começar a aprender a língua inglesa, pois primeiro que é uma língua universal e necessária para o curso que eu faço, curso técnico em eletrônica integrado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e outro motivo é que foi sempre uma língua que eu tive vontade de aprender a falar e me comunicar com outras pessoas.</p>
<p>G → (Utilizado) Comecei a aprender inglês antes mesmo de saber o que estava aprendendo, tinha contato com a língua inglesa diariamente e fui aprendendo mesmo sem ter a menor ideia do que se tratava. Não entendia basicamente nada, porém acostumei principalmente com os sons, com as palavras cortadas, com as junções de palavras e gírias. Apesar de ouvir a língua desde pequeno, somente em meu oitavo ano escolar tive que realmente pegar em um livro para poder "estudar" a língua, a facilidade em escutar e falar veio da infância, mas quando se trata de regras de escrita ou de estruturas tenho ainda diversas dúvidas, para mim o que conta é a experiência pessoal, saber conversar fluentemente, entender piadas, palavras criadas e se comunicar como uma pessoa nativa faria</p>
<p>I.J. → (Não Utilizado) Estudo inglês para interagir melhor com o mundo em geral e também para usufruir melhor artes e literatura e também para desenvolver o raciocínio.</p>
<p>M.T. → (Utilizado) Na minha opinião mesmo antes da abertura/desenvolvimento da globalização a língua inglesa já era a de maior divulgação no aprendizado nas escolas brasileiras. Talvez por questões financeiras decorrentes da influência histórica da Inglaterra e posteriormente dos EUA. Sendo assim, desde criança eu tive a língua inglesa na escola no ensino fundamental (no final dos anos 60) e sempre gostei e me interessei pelo aprendizado. Apesar de nunca ter necessitado profissionalmente, tendo trabalhado em empresa que não tinha relacionamento no meu dia a dia do trabalho (Banco do Brasil) eu tinha interesse em trabalhar em uma agência no exterior. (que não concretizou). Mas meu interesse hone (sic) permanece em função de viagens e até como uma atividade cerebral preventiva contra doenças de idosos</p>

A.L. → (Utilizado) acredito que a língua inglesa abre uma janela para o mundo. Em qualquer nação que se vá, em inglês você consegue se comunicar.

C.G. → (Não utilizado) tive dificuldade de compreensão quanto ao último questionamento. Como estou no básico, o conhecimento que adquiri em inglês não é suficiente para que eu tenha as habilidades listadas. Todavia, se o que estava sendo questionado é: "quais são os resultados significativos que eu considero importante adquirir em um curso de inglês?", nesse caso, seriam outras as minhas respostas.

G.R. → (Utilizado) estudei muito tempo sem a dedicação necessária o que resultou em inúmeros gastos que não proporcionaram o meu devido crescimento pessoal. Hoje, procuro me esforçar para realmente entender e usar a língua em sua própria singularidade. If I try harder I'll be able to communicate better.

D. → (Utilizado) gostaria que mais aulas da graduação e obrigatoriamente todas as aulas da pós-graduação do Brasil fosse em inglês assim como é abordado em outros países, por exemplo Suíça, Holanda, Bélgica, Portugal.

A.C. S → (Utilizado) A primeira vez que entrei em um curso de inglês (sic). foi para estar mais próxima das minhas filhas e do meu esposo. Frequentávamos todos a mesma turma. Aquele era um momento da família. Fazíamos a mesma coisa juntos. Com o passar do tempo as aulas só reforçaram aquilo que eu já vivenciava nas escolas onde trabalhei, que cada um aprende e dá significado ao aprendizado de maneiras diferentes. Cada um de nós aprende em um ritmo diferente. Fiquei alguns anos sem fazer aulas. Há um ano retomei as aulas porque é algo desafiador para mim; me apropriar de outra língua

I.C.G. → (Utilizado) fico muito feliz de estar estudando inglês. Desde criança via meus colegas fazendo inglês e meus pais não podiam arcar com um curso, hoje vê o quanto minha leitura, fala e

escrita já avançaram é muito gratificante. No meu curso já consigo lê relatórios em inglês, desenvolver algo

D.T. → (Não Utilizado) ainda não conseguir alcançar meus objetivos por falta de tempo para a devida dedicação aos estudos.

S. → (Utilizado) Aprender sobre outras culturas e seu modo de comunicação me atrai sobremaneira. A Língua Inglesa é a porta das oportunidades no mundo e deve receber toda a atenção possível.

K.F.S. → (Não Utilizado) Na pergunta "Há quanto tempo estuda inglês \*" achei ruim pois estudo inglês há apenas alguns meses, então, achei que fiquei muito fora. Acho que quando estudo, consigo aprender mais quando as aulas são dinâmicas (jogos, brincadeiras, simulações) aulas só com livro, áudio e somente baseadas nos livros são ruins, ficam sem sentido, sem motivação.  
Obrigada

P.R. → (Utilizado) A maior parte do que aprendi se deu a partir de mídias em língua inglesa e em video-jogos online com falantes do inglês, portanto, com o hábito

L.A. → (Utilizado) Durante meus estudos da língua inglesa eu pude perceber que, um bom professor é fundamental para o aluno desejar e se empenhar mais em aprender

L.U. → (Não Utilizado) Penso que o CENEX/FALE deve rever a sua política de admissão no curso por meio de nivelamento. Observo grande diferença entre os estudantes que entram por nivelamento e os que fazem o curso regular. Parece-me que os estudante (sic) que acessam o curso por nivelamento entram em um ou mais níveis abaixo do seu conhecimento dificultando o trabalho dos professores e até mesmo dos alunos que seguem os períodos regulares

M.L. → (Utilizado) eu tinha muita resistência em relação ao Inglês, fazia o nível 1, passava para o 2(cheguei a passar para o nível 3 uma vez) e parava de estudar. Quando recomeçava, voltava para o nível 1 de novo, pois o método daquela escola seria diferente. Isso também me desmotivava. Fiz o nível 1 muitas vezes em várias escolas de Inglês, mas com intervalos, às vezes de 1 ou 2 anos.

Em algumas turmas, eu era a única adulta e a abordagem do professor e os assuntos eram focados nos adolescentes. Agora realmente estou querendo sair do nível básico e minhas motivações são: entender vídeos (principalmente sobre Yoga); assistir a filmes sem legendas; ter independência para viajar para o exterior com fluência no Inglês e aumentar a plasticidade do meu cérebro aprendendo uma nova língua.