CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

DÉBORA LUCIANA CORRÊA

Motivação e autonomia na aprendizagem de inglês pelo uso deliberado de tecnologia digital no contexto da Educação Básica

Belo Horizonte (MG)
2019

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

DÉBORA LUCIANA CORRÊA

Motivação e autonomia na aprendizagem de inglês pelo uso deliberado de tecnologia digital no contexto da Educação Básica

Dissertação submetida ao Colegiado de Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra

Belo Horizonte (MG)
2019

Dissertação defendida no Curso de Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, e aprovada em 11 de março de 2019, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____

Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra - CEFET/MG
Orientadora

_____

Profa. Dra. Reinildes Dias - UFMG

_____

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro – CEFET/MG

_____

Profa. Dra. Alcione Gonçalves – CEFET/ MG

Dedico esta Dissertação

a Deus

e aos meus queridos avós, in memorian:
Durvalino Corrêa,
Mabília Barbieri Corrêa,
Antônio Ribeiro da Silva e
Elídia Pontes da Silva.

AGRADECIMENTOS

À professora Raquel Bambirra, por ter orientado, mediado e acompanhado com **dedicação** o meu processo de aprendizagem. Por jamais duvidar que eu seria capaz de fazer mais e melhor. Por compreender os momentos difíceis, sempre com uma palavra acolhedora. Por me levar a vivenciar a pesquisa, como um caso de amor. Agradeço por todas as aulas, sessões de orientação e encontros do grupo de pesquisa NALET. Sem a riqueza de sua contribuição, eu jamais teria conseguido enxergar tão profundamente o desenvolvimento dos construtos apresentados nesta pesquisa. Sua essência é admirável. Ética, generosa, humilde, extremamente comprometida com a vida acadêmica. Inspiração que transforma. Obrigada, muito obrigada! Jamais conseguirei expressar em palavras o valor de seus ensinamentos. Deus é tão bom que a colocou em meu caminho duas vezes e nessas duas vezes, sua contribuição foi um diferencial em minha vida profissional.

Agradeço à Profa. Dra. Climene Fernandes Brito Arruda e à Profa. Dra. Eliane Tavares Barreto Matias pelas contribuições no momento da Qualificação desta pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Reinildes Dias por aceitar participar da banca de defesa desta dissertação e, principalmente, por ter acreditado, em 2004, que eu seria capaz de realizar o sonho do mestrado. Tive a honra de tê-la como professora e como orientadora em minha pós-graduação na PUCMINAS e, desde então, alimento a expectativa de reencontrá-la e poder abraçá-la. Um abraço que expresse toda minha gratidão e carinho. Estou muito emocionada com a confirmação da sua presença compondo a banca examinadora deste trabalho. Fui abençoada na pós-graduação e estou novamente sendo abençoada ao término deste trabalho. Você faz toda a diferença no meu processo de construção profissional. Muito obrigada!

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro e à Profa. Dra. Alcione Gonçalves pela generosidade e disponibilidade para contribuir para a versão final deste trabalho.

Aos meus pais, Roque e Elza, exemplos de determinação e doação. A vocês, todo meu esforço na busca constante de crescimento pessoal e profissional.

Às minhas irmãs Ana Paula e Adriana e aos meus sobrinhos, Larissa e Matheus, distantes fisicamente, mas muito próximos ao meu coração.

Ao meu companheiro João Pereira de Amorim Neto, pela cumplicidade, carinho, apoio e, principalmente, respeito pelo meu tempo dedicado a este estudo. Seu positivismo e bom humor despertaram em mim a coragem de sonhar, de acreditar e, tão significativa quanto, a coragem para realizar.

À minha filha Isabella Corrêa Sona, por todos os momentos que compartilhamos, celebramos e choramos juntas, desde que me tornei aluna mestranda do CEFET- MG. A você, todos os meus pensamentos, orações e desejos de um futuro saudável e em paz. Quero muito ser seu exemplo de amor, dedicação e superação! Quero muito que você se sinta orgulhosa por ter uma mãe que se esforça contínua e diariamente para ser uma pessoa melhor! Uma vez eu lhe disse que as pessoas desempenham diversos papéis na vida e que precisamos nos doar a cada um deles. Nossos papéis são únicos e mesmo aqueles mais simples, muitas vezes pouco valorizados, são igualmente únicos. Deus oportuniza, em cada um deles, momentos cheios de ensinamento. No entanto, é preciso estarmos "abertos" para enxergá-los e para aprendermos com eles. Sem dúvida alguma, o papel mais desafiador para mim é ser mãe. Um medo cruel aflige o meu coração todas as vezes em que você está exposta ao mundo. Aquele bebê tão dependente, que me proporcionava momentos mágicos de uma alegria pura, foi-se transformando em alguém diferente de mim. Saiba que jamais temi lhe "perder" para a vida; pelo contrário, desejo que você viva intensamente todos os momentos de sua vida. Infelizmente, não poderei evitar dores e sofrimentos, tão pouco saberei a hora de nosso último olhar, mas nunca se esqueça de que estarei sempre ao seu lado e, se por algum motivo, você não sentir a minha presença, lembre-se de me buscar no caminho do bem. **VIVA**, viva sem medo, viva com fé, viva com amor, paciência e esperança, busque o equilíbrio e a saúde do corpo, da mente e da alma.

À Amanda Inês Viana e à Márcia Bento Zanotelli, pela amizade, pelo apoio diário, pelo carinho e incentivo. O companheirismo de vocês foi essencial para me manter disposta até a conclusão desta pesquisa. Nossos momentos, lutas e conquistas, estão eternizados em cada etapa deste estudo. A vocês, o meu muito obrigada e a certeza de que vocês poderão contar sempre com toda minha atenção e emoção ao reencontrá-las.

Aos meus queridos alunos, que com sinceridade e disponibilidade, contribuíram imensamente para a coleta de dados desta pesquisa.

À Gláucia Gouveia Rezende Dutra, por compartilhar comigo a notícia da abertura de vagas para alunos especiais no Programa de Estudos de Linguagens do CEFET-MG e por

acreditar que eu superaria meu medo de pegar estrada e ser capaz de dirigir em Belo Horizonte semanalmente à caminho das aulas no CEFET-MG.

À Diretoria e Equipe Pedagógica da Escola **SESI SETE LAGOAS**, em especial a Mateus Alessandro Gonçalves, a Filipe Costa de Alcântara, à Evânia Regina de Oliveira Mariz e à Regiani Aparecida de Andrade, por valorizarem o estudo e a dedicação do professor. Por comemorarem comigo a notícia da aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens, do CEFET-MG e, principalmente, por acolherem o meu caso de amor.

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cânticos XIII (Cecília Meireles, 1982)

RESUMO

No cenário educacional nacional atual, o ensino de inglês procura, em certa medida, estabelecer uma integração com a tecnologia digital, o que leva a escola a pensar o estudante fora da sala de aula, ou seja, o seu papel na sociedade. Na medida em que a escola faz este movimento, ela facilita a aprendizagem, aumenta a expectativa e o sucesso dos estudantes, torna o currículo significativo e estimula o desenvolvimento de motivação, de agência e de autonomia (KALANTZIS; COPE, 2010). Desta forma, a aprendizagem se estende para além da sala de aula, ocorrendo em qualquer lugar e a qualquer hora (COPE; KALANTZIS, 2008). O aprendiz passa a ser agente do próprio conhecimento, conectando a aprendizagem às suas próprias experiências e interesses. Com o intuito de investigar a motivação de estudantes autônomos da educação básica, a partir de suas crenças e ações relativas ao uso de tecnologia digital para aprender inglês à revelia da escola, foi proposta a realização desta pesquisa de natureza aplicada, abordagem qualitativa e orientação exploratória, em formato de estudo de casos múltiplos. A parte empírica da pesquisa foi realizada na Escola SESI – Serviço Social da Indústria, uma escola privada de ensino regular da cidade de Sete Lagoas, com estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, que manifestaram usar a *internet* fora do contexto escolar, como estratégia para aprendizagem de Inglês, e que aceitaram dela participar. Por meio de uma entrevista semiestruturada gravada, realizada com cada um dos participantes, foram levantados (1) as suas crenças relacionadas ao uso da tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês; (2) as suas ações nesse sentido e (3) os elementos motivacionais que emergiram dos dados, discutindo sua influência na provável aprendizagem dos estudantes. Foi possível perceber que a motivação e a autonomia são profundamente inter-relacionadas e que tal inter-relação reflete nas e é refletida pelas crenças dos participantes. Ainda, ficou demonstrado que os estudantes mais autônomos são também os mais motivados. Parece que a motivação dos estudantes aumenta à medida em que os estudantes obtêm sucesso em sua aprendizagem extraclasse, e que esse fato promove mais o desenvolvimento de sua autonomia.

Palavras-chave: inter-relação entre motivação e autonomia; crenças; uso de tecnologia digital.

ABSTRACT

Within the current national educational scenario, the teaching of English in Brazil, in a certain way, seeks to establish an integration with digital technology. This leads the school to think students outside the classroom, focusing their role in society. As far as schools make this move, they facilitate the learning process, increase students´ expectation and success, make the curriculum meaningful and stimulate motivation, agency and autonomy development (KALANTZIS; COPE, 2010). In this way, learning is extended beyond the classroom and takes place anywhere at any time (COPE; KALANTZIS, 2008). Learner becomes agent of his/her own knowledge and connect learning to his/her own experiences and interests. In order to investigate autonomous students´ motivation departing from their beliefs and actions related to digital technology use to learn English outside school, this study proposed an applied nature research with qualitative approach and exploratory orientation, using a multiple case study design. The study was conducted at a private regular school in Sete Lagoas, MG/ Brazil, called SESI, from elementary and high school students who declared to use the internet as an autonomous English learning strategy, and accepted to participate. By analyzing a recorded semi-structured interview, applied to each participant: (1) students´ beliefs were elicited (2) students' actions involving digital technology use to practice or learn English were identified; and (3) motivational elements emergent from the data were highlighted. These motivational elements influence on students´ probable learning was discussed. It was possible to verify that motivation and autonomy are totally inter-related and such inter-relation reflects on and upon students´ beliefs. It was realized that most autonomous students are also the most motivated ones. Students´ motivation enhance due to their out-of-class learning success and this fact stimulates even further the progress of students´ autonomy development.

Key-words: inter-relation between motivation and autonomy; beliefs; digital technology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	-	Tecnologia digital utilizada intencionalmente para praticar inglês fora da sala de aula	42
QUADRO 02	-	Estabelecimento dos elementos motivacionais investigados	44
QUADRO 03	-	Validação das categorias de análise dos elementos motivacionais	44
QUADRO 04	-	Classificação das crenças investigadas	46
QUADRO 05	-	Classificação das manifestações de autonomia	46

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	-	Amostra de análise dos dados	45
FIGURA 02	-	Incidência dos tipos de crença no geral e por participante	62
FIGURA 03	-	Incidência dos elementos motivacionais no geral e por participante	76

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Crenças dos participantes 49
GRÁFICO 02 - Quantificação das crenças de Luís 52
GRÁFICO 03 - Quantificação das crenças de Larissa 54
GRÁFICO 04 - Quantificação das crenças de Thales 55
GRÁFICO 05 - Quantificação das crenças de Joyce 57
GRÁFICO 06 - Quantificação das crenças de Débora 58
GRÁFICO 07 - Quantificação das crenças de Gabriela 60
GRÁFICO 08 - Quantidade de elementos motivacionais nos dados 64
GRÁFICO 09 - Incidência de elementos motivacionais no discurso do Luís 67
GRÁFICO 10 - Incidência de elementos motivacionais no discurso da Larissa ... 68
GRÁFICO 11 - Incidência de elementos motivacionais no discurso do Thales 70
GRÁFICO 12 - Incidência de elementos motivacionais no discurso da Joyce 71
GRÁFICO 13 - Incidência de elementos motivacionais no discurso da Débora ... 73
GRÁFICO 14 - Incidência de elementos motivacionais no discurso da Gabriela . 74
GRÁFICO 15 - Manifestações de autonomia 78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATAWAD	-	anytime, anywhere, any device
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
C	-	crença
CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DN	-	Departamento Nacional (SESI)
DCNEB	-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DR-MG	-	Departamento Regional de Minas Gerais (SESI)
EM	-	elemento motivacional
EUA	-	Estados Unidos da América
FIEMG	-	Federação das Indústrias do estado de Minas Gerais
Geração P	-	geração participativa
L1	-	primeira língua
L2	-	segunda língua ou língua estrangeira
L3	-	terceira língua
MA	-	manifestação de autonomia
NALET	-	Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Técnico
SESI	-	Serviço Social da Indústria
TDIC	-	Tecnologia digital de informação e comunicação
UCA	-	Projeto do Governo Federal ‘Um computador por aluno’
UK	-	United Kingdom

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1.1	Contextualização do estudo	15
1.1.2	Capacidades do cidadão global do século XXI	19
1.2	Justificativa	22
1.2.1	Breve reflexão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira	22
1.2.2	A pedagogia dos multiletramentos na atualização da escola regular	24
1.2.3	Estabelecimento do estado da arte sobre o uso de tecnologia digital para a aprendizagem de inglês como L2	25
1.3	Definição do problema	30
1.4	Objetivos	30
1.4.1	Objetivo geral	30
1.4.2	Objetivos específicos	31
1.5	Organização do trabalho	32
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	Definição de motivação	33
2.2	Definição de aprendizagem autônoma de inglês	36
2.3	Inter-relação entre motivação e autonomia	37
2.4	Conceito de crença	38
3.	METODOLOGIA	40
3.1	Classificação da pesquisa	40
3.2	Indicação do local de coleta dos dados e seleção dos informantes	41
3.3	Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta dos dados	43
3.4	Critérios para análise das entrevistas	43
3.5	Considerações éticas	47
4.	ANÁLISE DOS DADOS	48

4.1	Crenças dos estudantes com relação ao uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês de maneira autônoma	48
4.1.1	Luís	52
4.1.2	Larissa	53
4.1.3	Thales	55
4.1.4	Joyce	56
4.1.5	Débora	58
4.1.6	Gabriela	59
4.1.7	Conclusão	61
4.2	Elementos motivacionais que emergiram do discurso dos participantes ...	64
4.2.1	Luís	67
4.2.2	Larissa	68
4.2.3	Thales	70
4.2.4	Joyce	71
4.2.5	Débora	72
4.2.6	Gabriela	74
4.2.7	Conclusão	75
4.3	Manifestações de autonomia presentes nos dados	77
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5.1	Retomada das perguntas de pesquisa	81
5.2	Implicações da pesquisa para a prática voltada para o desenvolvimento de multiletramentos e para a formação cidadã	83
5.3	Sugestão para futuras pesquisas	84
6.	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	93

1.INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do estudo

Vivemos a era da informação ilimitada, dos avanços rápidos da tecnologia, da globalização. Os estudantes conectados, muito além das fronteiras de seu bairro, cidade, estado ou país, interagem através da *internet* e compartilham informação em tempo real. Tudo a um simples clique de suas mãos. De acordo com Marchetti (2010, p. 82), "com o avanço das tecnologias, o computador e a *internet* tornaram-se acessíveis, gerando instantaneidade na comunicação, possibilitando novos ordenamentos culturais e de socialização, aproximando o local do global".

Conforme observado por Kalantzis e Cope (2010) e por Dias (2012), entre tantos outros, a globalização ampliou os espaços sociais, intelectuais e pessoais e tem o poder de mudar a visão de mundo do estudante, antes, restrita ao local onde viviam. A *internet* permitiu o acesso a conteúdos exclusivos e personalizados. Criam-se grupos em redes sociais para organizar eventos e marcar encontros. Usam-se aplicativos para jogar, ouvir música, fazer compras, pedir comida ou até mesmo chamar um táxi. Assiste-se a vídeos no *YouTube*, muito mais do que se assiste a programas de televisão. Baixam-se livros em idiomas diversos, que são traduzidos para sua língua materna, totalmente de graça, em tempo recorde. Mais do que isso, os estudantes criam perfis em *sites*, redes sociais e aplicativos, que permitem a comunicação instantânea, que os colocam disponíveis a seus contatos, 24 horas, permanecendo no mundo virtual, ao mesmo tempo que no mundo presencial.

O impacto das tecnologias digitais sobre as escolas tem afetado tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo e seu produto. Por exemplo, há transformação da infraestrutura pela criação de laboratórios de informática e pela permissão do uso de telefones celulares, *tablets* e *notebooks* durante as aulas *etc*.; há também a modificação dos papéis do professor e do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem (DIAS, 2018). Isso tem levado à mudança na construção dos currículos, nos modelos de organização e gestão, no surgimento de novos objetos de aprendizagem, materiais didáticos, ambientes virtuais de

suporte à aprendizagem; ainda no desenvolvimento de metodologias, estratégias de ação e instrumentos de avaliação. Não cabe mais a valorização do espaço escolar como lugar único e/ou privilegiado de geração de conhecimento (BRASIL, 2013).

Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*,

> apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o fato de que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Essas novas exigências requerem um novo comportamento de professores que devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo (BRASIL, 2013, p. 163).

Assim, o cenário educacional nacional atual procura, em certa medida, estabelecer uma integração com a tecnologia digital, o que leva a escola a pensar o estudante fora da sala de aula, repensando, assim, seu papel na sociedade. Na medida em que a escola faz este movimento, ela facilita a aprendizagem, aumenta a expectativa e o sucesso dos estudantes, torna o currículo relevante e estimula a agência e a autonomia dos estudantes.

Segundo Fogarty e Pete (2010), o centro de todo processo de ensino e de aprendizagem deve ser o estudante, ou seja, a sua aprendizagem. Há que se "ensinar menos e aprender mais"[1]. Para os pesquisadores, não é o professor que ensina, mas o estudante que aprende. Assim, acreditam que o ensino deve ajudar os estudantes "a aprender sem serem ensinados"[2] (FOGARTY; PETE, 2010, p. 98).

Logo, a aprendizagem precisa ser significativa, não linear, contextual, integrativa e engajar os estudantes em um pensamento complexo e profundo sobre sua aprendizagem em que tenham várias oportunidades de aplicar o que aprenderam em contextos variados e significativos (MCTIGHE; SEIF, 2010).

> ...o currículo precisa ser mais focado, os professores precisam ter tempo para descobrir uma forma de engajar os estudantes em análise de questões, pensamento crítico aplicável e criativo para resolver problemas complexos, trabalhar colaborativamente na investigação e na pesquisa, acessando e avaliando informações, aplicar a tecnologia efetivamente e desenvolver iniciativa e

[1] No original: "*Teach Less, Learn More".* Título do capítulo de livro publicado por Fogarty e Pete (2010). Tradução própria.
[2] No original: *...teaching in ways that help students learn without being taught*. Tradução própria.

> autodireção através de projetos autênticos[3] a longo prazo (MCTIGHE; SEIF, 2010, p. 156).[4]

Kalantzis e Cope (2010), assim como Fogarty e Pete (2010), sugerem uma aprendizagem transformadora[5], novas escolas, novos professores, novos currículos, novos estudantes, envolvidos ativa e reflexivamente em sua aprendizagem, confortáveis em ambientes onde a aprendizagem é coletiva, responsável, autônoma, crítica e colaborativa, ou seja, em ambientes em que os estudantes tornem-se *designers*[6] de sua própria aprendizagem.

O currículo escolar precisa ser relevante à vida pessoal, à acadêmica e às experiências dos estudantes do séc. XXI, imersos em novas formas de participação social, em ambientes públicos ou privados, presenciais ou virtuais, onde exercem cidadania e negociam suas identidades, substituindo competição por colaboração, gerenciando seus relacionamentos e construindo novos conhecimentos no processo de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2008). Conforme sugerem as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*,

> a escola atual não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem, precisando ser reinventada, onde possa priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais. A escola precisa escolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento (BRASIL, 2013, p. 16).

Kalantzis e Cope (2010) compreendem a necessidade de adequar o processo de ensino e de aprendizagem ao desenvolvimento das reais habilidades de que o estudante precisa na atualidade. Segundo os pesquisadores (*op. cit.*) e Dias (2015), esses estudantes

---

[3] Sobre projetos autênticos, favor verificar BNCC (BRASIL, 2018) p. 241, 243.

[4] No original: *...the curriculum is more focused, teachers have time to "uncover" it by engaging students in analyzing issues, applying critical and creative thinking to complex problems, working collaboratively on inquiry and research investigations, accessing and evaluating information, applying technology effectively, and developing initiative and self-direction through authentic, long-term projects.* Tradução própria.

[5] Na perspectiva explicitada por Taylor, 2017.

[6] O termo *designers* está aqui no sentido dado a ele por Kalantzis e Cope, 2012.

do séc. XXI não apenas escolhem o que acessar, como também, quando e onde compartilhar conteúdo. Kalantzis e Cope (2010) definem essa nova geração de aprendizes como uma geração extremamente participativa, a geração "P". Os estudantes dessa geração constituem um novo tipo de aprendiz, ativo e engajado, protagonista da própria aprendizagem. São estudantes que criam suas próprias *playlists*, interagem nas redes sociais, escrevem *blogs*, produzem e reproduzem seus próprios vídeos.

Dias (2015, p.7-8) afirma que a geração "P" ou os *P-learners* (aprendizes participativos): (1) privilegiam a imagem (inclusive a imagem em movimento) ao modo linguístico, ao se expressarem – são alfabetizados digitalmente, (2) compartilham o que fazem – estão conectados, (3) interagem instantaneamente com o suporte da tecnologia digital, (4) são multitarefas e (5) preferem aprender por tentativa e erro.

Ainda, esses estudantes, à revelia do professor, organizam-se em grupos para realização das tarefas escolares, compartilham conhecimento dentro e fora da sala de aula, utilizando o acesso à tecnologia digital para selecionar o conteúdo que lhes interessa e, assim, aprender em qualquer hora e em qualquer lugar – um fenômeno chamado aprendizagem ubíqua (COPE; KALANTZIS, 2008; KALANTZIS; COPE, 2010).

Segundo Cope e Kalantzis (2008), a aprendizagem ubíqua oferece aos estudantes a possibilidade de conectarem-se com suas próprias experiências de aprendizagem, de forma particular, de acordo com seus próprios interesses, sem as barreiras do tempo e do espaço. São novas formas de pensar e adquirir conhecimento segundo sua conveniência, o que provoca um deslocamento da tradição escolar.

Silva (2012) discute o contexto de uso das inovações tecnológicas dentro e fora do ambiente escolar e reforça a necessidade de desenvolvimento do letramento digital, bem como de repensar o papel do professor. Entre outras mudanças de paradigma, enfatiza que "o professor seja um constante pesquisador, buscando, construindo e reconstruindo significados a partir do contato com espaços ainda não explorados" (p. 5), e da colaboração com colegas e pares mais competentes em ambientes digitais (KALANTZIS; COPE, 2010).

Na percepção de Tavares (2010), o professor precisa perceber o novo rumo que a sala de aula toma, compreender a sociedade em que o estudante transita e contribuir para

melhorar a qualidade de ensino de Inglês. Cabe ao professor explicitar suas escolhas pedagógicas, seus objetivos de ensino e monitorar o impacto destas escolhas na aprendizagem dos estudantes. Precisa quebrar paradigmas pessoais e profissionais, sentir-se confortável também em ambientes e plataformas virtuais de aprendizagem e explorar muito bem a nova maneira de produzir sentido por meio de textos multimodais (KALANTZIS; COPE, 2010). Ainda, segundo Tavares (2010, p. 18),

> usar a *internet* presume algum letramento digital, que é compreendido com o desenvolvimento da capacidade de se apropriar da tecnologia digital e interagir com os textos, imagens e sons, lendo, escrevendo ou falando através do computador. Entendemos que, quanto maior o nível de letramento digital, mais fácil será para o indivíduo interagir com o mundo, com a informação e com o conhecimento. Além disso, ensinar a L2 aos estudantes e incitá-los ao uso das tecnologias favorece o desenvolvimento de seus talentos, aptidões, criatividade, originalidade, capacidade de pesquisa e os habilita à inserção na sociedade global.

Enfim, o professor deve ser um gerenciador dos processos de aprendizagem que realizam dentro da sala de aula. Deve ser aquele que instiga a mobilização identitária do estudante, dando-lhe o direito à voz (USHIODA, 2011), viabiliza interações significativas que permitem o exercício cidadão (MARCHETTI, 2010; 2015), promove a agência e potencializa a energia na construção do conhecimento pelos estudantes (KALANTZIS; COPE, 2010; 2012).

1.1.2 Capacidades do cidadão global do século XXI

Segundo Cope e Kalantzis (2015), os estudantes devem ser formados para a economia do conhecimento, para novos locais de trabalho que privilegiem a criatividade e a automotivação, que acolham o direito ao exercício pleno da cidadania, num processo de aprendizagem que resulta na diversidade e no dinamismo cultural.

Conforme Darling-Hammond (BELLANCA, 2010) pontua,

> os estudantes do século XXI precisam de uma compreensão mais profunda da essência de cada disciplina. Além disso, os estudantes precisam ser capazes de projetar, avaliar e gerenciar seu próprio trabalho. Os estudantes precisam ser

> capazes de estruturar, investigar e resolver problemas usando uma ampla variedade de recursos informativos e ferramentas digitais (p. 33, 34).[7]

Assim, as competências necessárias para os estudantes do séc. XXI precisam contemplar o uso da tecnologia de forma interativa, o trabalho em equipe, a atuação autônoma quando os estudantes defendem seus interesses, direitos, limites e necessidades de aprendizagem. Os currículos precisam levá-los a aprender fazendo - e não assimilando ou reproduzindo informação, desenvolvendo novos letramentos centrais para a participação pessoal na sociedade globalizada, o que requer agência, inovação, criatividade e uso de estratégias (DEDE, 2010). Aprender uma língua estrangeira precisa ser muito mais que capacitar-se apenas com fins comunicativos (BRASIL, 2006).

Nas palavras de Dufour e Dufour (2010, p. 78), o investimento no desenvolvimento dessas competências pelos estudantes "requer muito mais do que a criação e a adoção de um novo currículo. Requer, acima de tudo, que os educadores adotem diferentes posturas, desenvolvam relacionamentos interdependentes, e, o mais importante, atuem em novos caminhos"[8]. Eles devem ajudar seus alunos a tornarem-se participantes ativos no monitoramento do progresso de suas próprias aprendizagens.

Kalantzis (2000) defende que as escolas do séc. XXI promovam um cidadão diferente, ativo e autônomo, capaz de negociar e contribuir nas comunidades de âmbito local e mesmo nas de âmbito global pelas quais transite. Cidadãos que saibam atuar como trabalhadores criativos, consumidores críticos e exigentes, agentes inovadores e flexíveis, abandonando a postura de meros expectadores (COPE; KALANTZIS, 2008).

Sob o ponto de vista das Ciências Sociais, Marchetti (2010) e Tavares (2015) apontam aspectos da formação cidadã no séc. XXI. Marchetti (2010) situa uma nova era, a era da globalização, com contextos sociais acelerados pelas tecnologias digitais e afirma que a educação tem função primordial na formação do novo sujeito. A autora relata o encurtamento do espaço e do tempo, pois "com os progressos tecnológicos, os impactos

---

[7] No original: *Twenty-first century students need a deeper understanding of the core concepts in the disciplines than they receive now. In addition, students need to be able to design, evaluate, and manage their own work. Students need to be able to frame, investigate, and solve problems using a wide range of information resources and digital tools.* Tradução própria.

[8] No original: *... more than the creation and adoption of new curriculum; it will require educators to embrace different assumptions, develop interdependent relationships, and, most importantly, act in new ways.* Tradução própria.

ocorridos em um determinado lugar têm consequências imediatas sobre as pessoas que se encontram em outra parte do mundo" (MARCHETTI, 2010, p. 82).

Neste contexto, a função da educação ultrapassa os muros da escola e "atinge a construção da cidadania" (BRASIL, 2013, p. 145). Conforme preceituado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), o desafio da educação é viabilizar o acesso e a permanência na escola, em igualdade de condições, a todos os brasileiros, formar cidadãos plenos, além de expandir a autonomia intelectual do estudante, para que, principalmente os de origem mais pobres, criem sentido para a escola, antes restrita apenas à função da empregabilidade (BRASIL, 2013).

Ser cidadão envolve reflexão e compreensão sobre a posição que a pessoa ou o estudante ocupa na sociedade, entender "se está incluído ou excluído do processo social e cultural" (OCEM, 2006, p. 93)[9]. Segundo Tavares (2015), a preocupação da escola no que se refere à formação para o exercício cidadão, antes restrita à alfabetização, vista num modelo de ensino tradicional, ampliou-se devido ao cenário atual. A autora pontua que os estudantes de hoje têm acesso a inúmeras possibilidades de comunicação e interação, então devem ter a oportunidade de compreender que as informações que acessam, nos ambientes digitais, são ilimitadas, assim como o saber também o é.

Assim, nesse cenário, a formação cidadã implica a necessidade da formação de um cidadão autônomo, socialmente ativo em seu próprio processo educacional, que saiba fazer uso adequado das ferramentas digitais com que lida e que transite em ambientes virtuais e presenciais com desenvoltura - um cidadão "capaz de ler e escrever em todas as linguagens do universo informacional" (TAVARES, 2015, p. 50).

Ao relatar a função histórica do conceito de cidadania, cujas bases estão fortemente relacionadas às garantias de igualdade de direitos e deveres, prevalecendo o vínculo entre nacionalidade e cidadania, Marchetti (2015) alerta para o fato de que, "no

[9] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, corrobora as OCEM neste sentido.

mundo globalizado, não podemos nos ater a conceitos nos quais a cidadania se restringe à nação" (MARCHETTI, 2015, p. 87). Em suas palavras (p. 89), temos que:

> na atualidade, cada vez mais imigrantes, cidadãos de outros Estados-nação, querem exercer os direitos civis, os políticos e, também os sociais e culturais (dimensão identitária) nos países onde vivem. Nesse caso, os direitos de cidadania implicam reconhecimento da diversidade, do multiculturalismo.

A Proposta Curricular para Educação Básica de Língua Estrangeira de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005, p. 13) enfatiza que "a aprendizagem de línguas estrangeiras amplia para o aluno o conhecimento de outras culturas e as especificidades de cada uma."

Na perspectiva de Ryan (2006), os estudantes querem aprender inglês como língua estrangeira para exercerem uma cidadania global, tendo voz não apenas como cidadão local, mas como cidadão pertencente a uma comunidade globalizada. No mesmo sentido, Dias (2012) afirma que "as tecnologias digitais empoderam o cidadão do séc. XXI para assumir uma voz globalmente conectada" (p. 2).

Diante disso, Marchetti (2015, p. 90) cita o surgimento de novas concepções acadêmicas, "no intuito de abranger os direitos dos cidadãos contemporâneos, pautadas na extensão da ideia de Marshall (1967) de cidadania social e na exploração de novos significados de participação nos processos de tomadas de decisões públicas".

Com intenção de enfrentar tal realidade, Kalantzis e Cope (2012) defendem que precisamos de uma pedagogia que invista no desenvolvimento de letramentos, capaz de promover uma cidadania ativa. Esses pesquisadores (p. 52) comentam que, no entanto, "algumas das pessoas que defendem o *'back-to-basics'*[10] [no ensino de inglês como língua estrangeira] estão argumentando a favor da volta dos rigores do nacionalismo"[11] [e de tudo o que isso significa, em especial, para a educação]. Segundo seu entendimento, a escola precisa acompanhar a mudança da geopolítica global, partindo do pressuposto de que a diversidade local e a conectividade global impõem o abandono do ensino de um padrão único de língua e o desenvolvimento de habilidades para negociar "diferenças em

[10] A expressão '*back-to-basics'* refere-se ao ensino tradicional voltado para o ensino da forma da estrutura léxico-gramatical.
[11] No original: some of the '*back-to-basics'* people are arguing for a return to the rigorous of nationalism. Tradução própria.

línguas sociais, dialetos, mudança de código [L1/ L2/ L3 *etc*.] e discursos transculturais híbridos”[12].

1.2 Justificativa

1.2.1 Breve reflexão sobre o ensino de inglês como língua estrangeira

Nos ‘antigos fundamentos’ ('*old basics*'), correspondentes ao que chamamos de ensino tradicional, assim definidos por Cope e Kalantzis (1998), a escola foi descrita como um ambiente fundamentado em discursos formais, permeado por textos e professores autoritários. Os estudantes eram meros espectadores no processo de ensino-aprendizagem. A sociedade projetava trabalhadores extremamente passivos e disciplinados, que hierarquicamente deveriam aceitar regras e respostas impostas pelos chefes ou patrões, e pela antiga economia global. A aprendizagem de inglês L2 era descontextualizada, baseada na memorização e focada na aprendizagem de vocabulário e de regras gramaticais (KALANTZIS; COPE, 2012). De acordo com Dias (2018), ainda que os professores fizessem uso de recursos digitais, como fitas cassetes, VHS, CDs e DVDs, não havia ação por parte dos estudantes - a esses cabia apenas ouvir atentamente ao que era ensinado pelo professor.

No entanto, a partir da globalização, segundo Cope e Kalantzis (1998), surgiu a necessidade de as pessoas abandonarem um ensino conteudista e abraçarem um ensino pautado no desenvolvimento de habilidades, ou seja, na proposta curricular constituída pelos ‘novos fundamentos’ (*´new basics´*). Os diversos espaços sociais atuais, presenciais e virtuais, exigem do estudante uma capacidade de adequar o uso da língua aos diversos contextos sociais (KALANTZIS; COPE, 2012). “Negociar essas diferenças de linguagem e seus padrões de *design* tornou-se um aspecto crucial de letramento”[13] (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1).

---

[12] No original: *differences in social languages, dialects, code-switching and hybrid cross-cultural discourses*. Tradução própria.

[13] No original: *Negotiating these language differences and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning.* Tradução própria.

Segundo Kalantzis e Cope (2012), a aprendizagem é um processo de 'autorre-criação' e "o significado é construído de forma cada vez mais multimodal – em que o modo de linguagem escrita – modo linguístico - interage com os padrões de significado oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial"[14] (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 2). Logo, o fato de pesquisar, navegar e ler páginas na *internet*, trocar mensagens de texto em espaços sociais e/ou assistir a vídeos no *YouTube*, requer do estudante uma capacidade de compreensão de tipos diferentes de textos que se caracterizam pela multimodalidade - a multiplicidade semiótica da combinação dos modos de representação[15] da linguagem na produção textual oral e escrita (KALANTZIS; COPE, 2012).

Neste contexto, Kalantzis e Cope (2012) sugerem um currículo democrático, que trata a pedagogia dos letramentos como processo de aprendizagem significativo, capaz de situar o indivíduo no mundo em que vive. Uma vez envolvido, o estudante pode compreender as ações e os valores das pessoas com quem convive.

Avelar, Valente, Bambirra e Racilan (2017), argumentam que os estudantes estão na era do conhecimento ubíquo e são protagonistas de sua própria aprendizagem fora do contexto escolar. Assim, a problemática do ensino de inglês está nas escolas de ensino regular, que insistem em cobrar vocabulário, gramática e pronúncia, com base no padrão linguístico do nativo (falante de inglês como língua materna), conhecimento questionável frente às reais necessidades dos estudantes. Os autores (*op. cit.*) denunciam a necessidade da mudança no cenário atual de ensino das escolas regulares e, com base em Kalantzis e Cope (2012; 2015), defendem a aprendizagem pautada na pedagogia dos multiletramentos. Segundo os pesquisadores, nessa proposta, o *design* da prática pedagógica é pautado na forma como as pessoas interagem e produzem sentido no mundo contemporâneo e comporta mudanças comunicativas influenciadas pela diversidade cultural e linguística, em diferentes contextos, cuja produção de sentido é cada vez mais multimodal.

[14]No original: *Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning.* Tradução própria.

[15] Na acepção de Kress (2006), os modos de representação da linguagem são: o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial.

1.2.2 A pedagogia dos multiletramentos na atualização da “nova” escola regular

Kalantzis e Cope (2012) sugerem o uso da pedagogia dos multiletramentos para reorientar o papel da escola e do professor frente às novas configurações sociais, em práticas voltadas para o desenvolvimento de capacidades do cidadão global do séc. XXI e na formação cidadã.

No cerne da pedagogia dos multiletramentos, encontram-se dois pilares: a diversidade cultural e a multimodalidade, derivadas da democratização do uso dos recursos digitais para a recepção e a produção de textos na atualidade.

Segundo Kalantzis e Cope (2012), o aumento do contato entre pessoas de diferentes culturas faz com que elas precisem negociar as diversas formas de produção de significado existentes em suas culturas nos contextos em que interagem. Os diferentes contextos sociais em que estamos inseridos diariamente contribuem significativamente para a forma como interagimos e como produzimos significado. Os textos compartilhados estão se tornando cada vez mais multimodais e multiautorais, sem barreira de tempo ou espaço, já que interagimos em ambientes digitais, usando recursos de som, de imagem, de gestos e outros, além da palavra escrita.

A pedagogia dos multiletramentos requer um papel de agência do aprendiz, em que o ensino dos letramentos objetiva criar um tipo de pessoa totalmente aberta para as diferenças, as mudanças e a inovação (KALANTZIS; COPE, 2012). Para os pesquisadores (*op. cit.*), o letramento crítico possibilita o acesso mais abrangente a um mundo inclusivo que exige que o estudante saiba lidar com as diferenças materiais, corporais e circunstanciais. Não ter capacidade para lidar com essas diversidades, ou simplesmente ignorá-las, limita a exposição do aprendiz às experiências culturais e epistemológicas, tão integradas ao mundo contemporâneo. Na mesma linha, Dias (2018, p. 160) afirma que “todo letramento é crítico por definição e pressupõe mudanças sociais”.

Ainda, segundo Kalantzis e Cope (2012), seja em casa, no trabalho seja na vida em sociedade, o estudante precisa expandir suas habilidades de comunicação, particularmente aquelas típicas do uso da língua em ambientes digitais. Essa habilidade

expandida de ler, escrever e/ou comunicar-se de forma multimodal em diversos contextos digitais, constitui o letramento digital (KALANTZIS; COPE, 2012).

Considerando que os pesquisadores (*op. cit.*) colocam a diversidade cultural e a multimodalidade como os dois pilares da pedagogia dos multiletramentos, parece relevante inferir que os letramentos crítico e digital, encontram-se na essência de tal pedagogia. Não se trata aqui de defender que os outros letramentos não sejam igualmente importantes, mas sim de reconhecer que os letramentos digital e crítico estão no cerne da proposta. Conforme Kalantzis e Cope (2012), seu desenvolvimento viabiliza que os estudantes se tornem autores de sua própria história, interessados em assuntos globais – exercício de cidadania também em nível global, devido ao acesso à tecnologia digital e a textos de diversos gêneros, compostos por diversos tipos textuais.

Assim, esta pesquisa partiu da investigação do uso crítico, espontâneo e autônomo das tecnologias digitais por estudantes fora do contexto de sala de aula, na crença de que esse uso pode favorecer sua própria aprendizagem. Acreditamos que esses estudantes estão naturalmente desenvolvendo mais os seus níveis de letramento crítico e digital e conhecendo melhor os vários recursos oferecidos para a produção e edição de textos. Sendo assim, é possível inferir que suas experiências e opiniões podem trazer subsídios para práticas pedagógicas que buscam promover o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto da escola regular.

Esta pesquisa partiu também do conceito de língua e de texto, da semiótica social, conceitos estes que estão no cerne da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE KALANTZIS, 2015) a língua é o artefato cultural de representação e produção de sentido, criado na interação para estabelecer e manter as práticas sociais (HALLIDAY, 1994). Por sua vez o texto é a materialização do pensamento por meio de gêneros textuais (HALLIDAY; HASAN, 1989).

1.2.3 Estabelecimento do estado da arte sobre o uso de tecnologia digital para a aprendizagem de inglês como L2

Muito se tem pesquisado sobre o uso de tecnologia digital para fins de aprendizagem de inglês como L2, dentro e fora da sala de aula. Martins (2014), por exemplo, propôs um projeto envolvendo uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública federal no Brasil, no qual os estudantes foram levados a realizar leituras e a produzir textos multimodais em vários gêneros, que foram compartilhados em redes sociais. Com a experiência, a pesquisadora concluiu que a tecnologia digital favorece aos professores propiciar ambientes em que os estudantes se reconhecem, espaços de afinidade e interesses compartilhados em que podem, naturalmente, desenvolverem seus multiletramentos, tendo em vista o contexto pesquisado. O conhecimento de cultura popular dos estudantes é contemplado no contexto do letramento escolar, e, por isso, a tecnologia digital merece ser mais utilizada na aprendizagem de L2.

Dias e Aragão (2014), por meio de uma pesquisa-ação realizada em uma turma do 8º ano do ensino Fundamental de uma escola pública em Itabuna/Bahia, dentro do Projeto do Governo Federal 'Um computador por aluno' – UCA, criaram um grupo no *Facebook* para a realização de tarefas baseadas no livro didático adotado pela professora pesquisadora de inglês, utilizando ferramentas como o *Google Maps* e o *Foursquare*, viabilizando, num segundo momento, a produção de um vídeo compartilhado no grupo. Com este trabalho, os pesquisadores concluíram que o *Facebook* possui recursos para sustentar o desenvolvimento de multiletramentos pelos estudantes. Além disso, perceberam que a experiência transformou as relações de aprendizagem pelo fato de proporcionar mais autonomia aos estudantes que, por sua vez, passaram a produzir e a interagir mais em inglês, o que desenvolveu um pensar em rede. Tal experiência teve avaliação final positiva por parte dos participantes e da professora pesquisadora.

Em Durham / UK, Pearce e Learmonth (2013) exploraram o uso do recurso digital *Pinterest* como oportunidade para que os estudantes postassem semanalmente, durante dez semanas, o resultado de atividades por eles realizadas, voltadas para o desenvolvimento de pensamento crítico. Os pesquisadores envolveram familiares e amigos dos estudantes em atividades externas à sala de aula. Os estudantes, por sua vez, identificaram o uso do recurso digital como útil para o desenvolvimento de sua aprendizagem de Inglês como L2.

Apesar do lado positivo, visto do ponto de vista do estudante, que se sente bastante familiarizado no ambiente digital, ao investigar o uso do aparelho celular no contexto escolar, Alsadoon (2012), na Arábia Saudita, descobriu que não há diferenças quanto ao gênero (feminino ou masculino), ao utilizar o aparelho para aprender, e destacou dois aspectos negativos: o alto potencial de distração que envolve o estudante quando está em uso do aparelho celular e a cola em atividades avaliativas.

Por sua vez, Gallardo, Marqués e Bullen (2015) e, mais recentemente, Li (2017), evidenciaram em suas pesquisas o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa como o lado positivo do uso de recursos digitais em sala de aula. Seus resultados comprovam que os estudantes não usam a tecnologia apenas para se conectarem e interagirem com seus amigos em redes sociais, mas também, e principalmente, para fins de aprendizagem.

O uso de ferramentas digitais, como jogos, *WhatsApp*, *blogs*, *Pinterest*, *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*, dentre outros aplicativos, tem sido foco em pesquisas como no caso de Liz (2015), Reinhardt e Skyes (2014), Plana, Hopkins, Gimeno e Escofet (2013), Fattah (2015), Jimoyiannis e Angelaina (2012), Rios e Mendes (2014), Dias e Aragão (2014), Pearce e Learmonth (2013).

Liz (2015) criou um aplicativo utilizado por 15 estudantes do Ensino Médio em Londrina, por meio do qual esses estudantes usaram mídias móveis para o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos multiculturais. O pesquisador observou que o aplicativo otimizou o tempo de estudo no ambiente digital.

Em um trabalho de revisão de pesquisas, relacionando os jogos (fora e dentro de sala de aula) e o desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua em Arizona e no Oregon, Estados Unidos, Reinhardt e Sykes (2014) ressaltam que a ubiquidade proporcionada pelos *smartphones*, intensifica a prática rotineira de jogar por parte dos estudantes, estendendo o uso dos jogos para além das paredes da sala de aula, na perspectiva de Reinders e Wattana (2015a; 2015b). Perspectiva semelhante é encontrada nos resultados dos artigos organizados em coletânea por Azevedo e Passeggi (2016). Tais artigos mostram que, assim como a interação e a comunicação entre professores e estudantes ocorre cada vez mais fora do espaço escolar com o uso da tecnologia digital, a sala de aula também se expande para além da aula no horário escolar. Outro aspecto

levantado por Reinhardt e Sykes (2014) é o da transformação da maneira como os estudantes interagem socialmente nos diversos ambientes dos jogos, pois isso impacta diretamente a socialização, a colaboração e o uso da língua nos diversos espaços.

No que se refere ao uso do *WhatsApp* como recurso para aprendizagem de inglês L2, Plana, Hopkins, Gimeno e Escofet (2013) pesquisaram o desenvolvimento da leitura e Fattah (2015) focou no desenvolvimento da escrita.

Trabalhos como os de Jimoyiannis e Angelaina (2012), na Grécia, e de Rios e Mendes (2014), no Brasil, ilustram o uso de *blogs* como ferramenta de aprendizagem. Jimoyiannis e Angelaina (2012) propuseram um *framework* para análise de atividades a serem realizadas em *blogs*, visando a observar o engajamento de estudantes, ou seja, sua presença social e cognitiva, na aquisição de pensamento e cognição de níveis superiores[16], em função do papel que realizaram no projeto. Rios e Mendes (2014) revisaram 12 dissertações e três teses sobre o uso de *blogs* no contexto pedagógico brasileiro, por meio do levantamento das teses e dissertações sobre o tema disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) na última década, e concluíram que o impacto da utilização de *blogs* na educação é positivo desde que haja mudança de postura por parte do professor, já que é necessário que ele esteja preparado para utilizar o computador e o *blog* e assim explorar todas as funcionalidades e potencialidades das TDIC, em especial os *blogs*.

Na mesma linha, Furtak e Kunter (2012) pesquisaram o pouco ou nenhum conhecimento em letramento digital dos professores e constataram que este não é o único problema, pois estes mesmos professores estão focados no ensino e não na aprendizagem.

Focando na motivação dos estudantes, Souza, Malta e Souza (2013) questionaram 498 estudantes de Ensino Fundamental e de Ensino Médio das redes pública e privada da cidade de Uberlândia (MG) sobre o uso das tecnologias digitais para aprender inglês e descobriram que os estudantes investigados que utilizaram ferramentas digitais só se sentiam motivados para aprender inglês fora do contexto escolar.

[16] Tradução própria do termo: '*higher thinking and cognitive levels*' (p. 222).

A influência dos professores/tutores na relação entre motivação e aprendizagem de Chinês a distância foi pesquisada por Xiao (2012). O autor detectou alguns fatores como a competência do professor/tutor, suas características pessoais e experienciais, como fatores que afetam a motivação na aprendizagem dos estudantes.

Bambirra (2017) dedica-se a estudar a motivação na aprendizagem de L2 e conclui que, para além da influência que o professor efetivamente tem na motivação dos estudantes, são muitas as razões para que eles se sintam mais ou menos motivados. Tais razões, originam-se dos mais diversos contextos e essas razões são impossíveis de se prever. Na mesma linha, em seus estudos sobre motivação, Michelon (2012) concluiu que o contexto e os objetivos são escolhas variáveis e seu valor de interação e/ou de esforço está "estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo" (MICHELON, 2012, p. 3).

Farias (2011) identificou que o fator emocional do estudante é fundamental e indispensável para seu desenvolvimento e que a motivação exerce papel essencial nas escolhas, no progresso, na disposição e na qualidade do que o estudante busca alcançar. Na mesma perspectiva de Farias, temos vários outros estudos que fazem interface entre a motivação e a questão emocional como Chi e Hao (2013), Kormosa, Csizérb e Iwanieca (2013), Bambirra (2009) e Arruda (2014).

A necessidade de colocar o estudante no centro do processo, por meio de uma prática reflexiva, autônoma e atuante foi relatada na pesquisa de Menezes (2009) que defende a abordagem de uma pedagogia para a autonomia. Considerar o foco na aprendizagem e no estudante, acima de todo e qualquer método de ensino, foi o objeto de estudo da pesquisa americana de Crompton, Bean e Giannakos (2014), assim como, mais recentemente, da brasileira realizada por Rodrigues, Muenchow e Ribas (2017). Ambos propõem a prática da sala de aula invertida por meio da utilização de *softwares* que proporcionam interação no ensino de inglês como língua estrangeira. Apesar de estar em um ambiente coletivo na *internet*, o formato da sala de aula invertida, que põe o estudante "à frente" da sala de aula, proporciona um acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante mais individualizado por parte do professor. Conforme Nascimento (2007), a interação com a tecnologia promove a autonomia.

Nessa mesma linha de pesquisa sobre o desenvolvimento da autonomia, por meio do uso de recursos digitais, Kami (2011) pesquisou sobre ferramentas de mensagem instantânea para o desenvolvimento da responsabilidade e da interação, e propôs que cada usuário interagisse de forma colaborativa, posicionando-se ora como aprendiz, ora como 'ensinante', numa constante negociação que repercutisse na motivação de cada membro. Assim, o pesquisador concluiu que o uso de ferramentas digitais promove conhecimento a partir das necessidades individuais do estudante. Ainda, Salbego (2014) e, recentemente, Fettermann (2017) também utilizaram, em suas pesquisas, instrumentos digitais com objetivos educativos que auxiliaram o desenvolvimento do papel autônomo dos estudantes usuários das ferramentas propostas.

Por fim, Chan (2016) pesquisou sobre o uso autônomo da *internet* por estudantes altamente proficientes de inglês da escola secundária de Hong Kong. Por meio de entrevistas semiestruturadas com seis estudantes, o pesquisador procurou compreender como eles empreendem a aprendizagem da língua no meio digital, à revelia do professor. O pesquisador concluiu que as mídias digitais são opções acessíveis, de baixo custo financeiro, que melhoraram o aproveitamento escolar dos participantes, além de favorecer uma aprendizagem mais customizada, orientada pelos seus interesses, capitalizando em cima do desenvolvimento de sua autonomia.

1.3 Definição do Problema

Com base no trabalho de Bambirra (2009), partimos da hipótese de que os estudantes que mais usam a tecnologia digital, em seu dia a dia, pensando também em aprender inglês com esse uso, são mais autônomos e mais motivados do que a média geral. Entendemos que as crenças desses estudantes sobre sua aprendizagem de inglês por meio das ferramentas digitais, bem como os usos que fazem dessas ferramentas, ou seja, a maneira com que aprendem inglês por meio delas, pode trazer luz para a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de multiletramentos. Nesse sentido, com este trabalho, procuramos nos aprofundar no universo do uso que estudantes fazem de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês fora da sala de aula, verificando assim a confirmação (ou não) desta hipótese.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Investigar a motivação de estudantes da educação básica a partir de suas crenças e ações relativas ao uso de tecnologia digital para aprender inglês, à revelia da escola.

1.4.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos pensados com o intuito de assegurar o alcance do objetivo geral foram:

(1) levantar as crenças dos estudantes sobre o uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês;

(2) identificar as ações dos estudantes envolvendo o uso de tecnologia digital acreditando que, com elas, praticam ou aprendem inglês;

(3) levantar os elementos motivacionais que emergiram dos dados e verificar se eles estão inter-relacionados com a autonomia na aprendizagem dos estudantes.

Estes objetivos podem ser desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa, que serão retomadas no capítulo de Conclusão:

(1) Quais são as crenças de estudantes autônomos sobre o uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês?

(2) O que os estudantes fazem para empreender uma aprendizagem autônoma de inglês por meio de tecnologia digital, fora da sala de aula e à revelia do professor?

(3) Como a motivação se manifesta nesse contexto e se inter-relaciona com a autonomia desses estudantes?

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 2, discorremos sobre a teorização que sustenta a análise dos dados. Revisitamos os conceitos de motivação, autonomia, bem como, a sua inter-relação. Pelo fato de os dados terem sido coletados por meio de entrevistas, decidimos nos remeter, também, ao conceito de crença.

No capítulo 3, relativo à Metodologia utilizada, indicamos a classificação da pesquisa, o local de coleta dos dados, a seleção dos informantes, os procedimentos metodológicos de coleta e de análise dos dados, definimos as categorias de elementos motivacionais a serem buscados nos dados e, por fim, explicitamos as considerações éticas observadas na pesquisa.

Após detalharmos a metodologia utilizada, passamos para a escrita da Análise dos Dados – capítulo 4. Ao analisar os dados, identificamos as crenças, os elementos motivacionais e as manifestações de autonomia presentes no discurso dos participantes.

A seguir, analisamos a incidência desses elementos no sentido de verificar se há inter-relação entre autonomia e motivação e como essa inter-relação é marcada nas crenças dos participantes.

Por fim, no capítulo 5, Conclusão, retomamos e respondemos as perguntas de pesquisa, traçamos implicações da pesquisa para a prática pedagógica e sugerimos pesquisas futuras.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Kalantzis e Cope (2010), o uso das tecnologias da web 2.0, com design colaborativo e de fácil compartilhamento, tem o potencial de conectar a vida escolar do estudante à sua vida pessoal de modo significativo. Desta forma, a aprendizagem se estende para além da sala de aula, ocorrendo em qualquer lugar e a qualquer hora. Este fenômeno é chamado de aprendizagem ubíqua (KALANTZIS; COPE, 2010). Não apenas o computador, mas os aparelhos móveis estão em toda parte, cada vez mais baratos, menores, portáteis e interconectados (COPE; KALANTZIS 2008). Nesse cenário, o aprendiz passa a ser agente do próprio conhecimento, conectando a aprendizagem às suas próprias experiências e interesses. Logo, "a agência dos alunos, para assumirem mais responsabilidade pelo próprio aprender é totalmente viável, desde que o professor aja como um orquestrador das ações de aprendizagem" (DIAS, 2018, p. 167). Neste contexto, a pesquisadora defende que o emprego oportuno das tecnologias digitais corrobora uma aprendizagem "reflexiva e problematizadora".

Para sustentar a análise dos dados coletados por este estudo, nesta seção de fundamentação teórica, revisitamos o conceito de motivação, definimos aprendizagem autônoma de inglês como língua estrangeira, estabelecemos a relação existente entre motivação e aprendizagem autônoma e fechamos com o conceito de crença a ser adotado pelo trabalho.

2.1 Definição de motivação

Seguindo a abordagem teórica de Cope e Kalantzis (2008), a motivação do estudante é essencial para aprendizagem da língua estrangeira, pois, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do estudante. Sem motivação suficiente, até mesmo os estudantes com as habilidades mais notáveis tendem a não conseguirem alcançar objetivos a longo prazo (DÖRNYEI, 2009b).

Taie e Afshari (2015) situam historicamente os avanços nas pesquisas acadêmicas no campo da motivação para aprendizagem de L2. Os autores mostram a evolução do modelo sócio-educacional de Gardner, que teve início com Gardner e Lambert em 1959.

De acordo com esse modelo, uma pessoa motivada precisa ter objetivo, desejo de alcançar seu objetivo, atitudes positivas e esforço. Ainda, segundo os autores (*op. cit.*), Gardner defende que, se a pessoa não tiver atitude positiva para aprender, ela não aprende.

Para Gardner (1960), a motivação para aprendizagem de línguas estrangeiras é caracterizada por um profundo ímpeto nesse sentido somado a atitudes favoráveis, relacionadas aos falantes da língua alvo e à sua cultura. O pesquisador (*op. cit.*) explica que há dois tipos de motivação: 'orientação instrumental', quando a aprendizagem da língua visa a alcançar objetivos instrumentais, como sucesso na escola ou no trabalho, leituras na língua alvo *etc*.; e, 'orientação integrativa', quando os objetivos estão voltados para reter ou ampliar seu envolvimento com os membros de determinada comunidade e em sua cultura.

Segundo Gardner (1960), os estudantes, aprendizes de uma segunda língua, buscam integrar-se a grupos falantes dessa língua pelo fato de que, quando se busca aprender uma língua para alcançar resultados escolares, oportunidades de emprego *etc*., a motivação geralmente é baixa e não se mantém por longos períodos de tempo, comprometendo a aprendizagem. Contrariamente, quando a orientação é integrativa, os estudantes tendem a apreciar mais o estudo das regras gramaticais, dos sons da fala *etc*., porque esses são elementos linguísticos reconhecidamente dominados por membros da comunidade falante da língua alvo.

Para Dörnyei e Ushioda (2011, p. 3), motivação é tudo aquilo que "move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar na ação, a empenhar esforços e a persistir na ação..."[17].

Discorrendo sobre o que compreende a motivação, Bambirra (2009, p 42-43) elenca os seguintes elementos motivacionais:

> (1) as experiências anteriores, (2) a capacidade que os estudantes têm de se autoavaliarem e de perceberem o processo de aprendizagem, (3) a influência de pessoas significativas para a sua aprendizagem ou seus motivos para aprenderem a L2, (4) a motivação intrínseca, (5) a orientação integrativa e a orientação instrumental, (6) as atitudes dos estudantes com relação à L2, (7) a sua capacidade de autorregulação, ou seja, sua capacidade de usar as estratégias

[17] No original: ... *moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action...* Traduação própria.

> automotivacionais, (8) os fatores do contexto sociocultural (como as relações multiculturais, intergrupais e etnolinguísticas), (9) o conjunto dos valores, regras e limitações sociais e/ou individuais, as questões políticas, socioeconômicas ou institucionais (educação formal), (10) a ansiedade, (11) a autoestima, (12) as questões identitárias e (13) os objetivos dos estudantes.

Com a evolução dos estudos sobre motivação, tanto na Psicologia Educacional quanto na Linguística Aplicada, mais recentemente, Gardner (2006, p. 2) atualizou seu conceito de motivação para: "uma característica geral do indivíduo, que se aplica a qualquer oportunidade para aprender a língua"[18].

Ryan (2006) afirma que existe na contemporaneidade a noção identitária de cidadão do mundo. Segundo o pesquisador, essa noção aponta para uma motivação integrativa global, já que o conceito de integratividade de Gardner, essencial na teoria de motivação, implica o desejo de assimilar (em alguma medida) a língua e a cultura de outra comunidade. No entanto, se o inglês já conquistou um status de língua internacional devido à globalização, em um contexto em que muitas sociedades existem como componentes de um todo integral global, os aprendizes percebem-se como membros desse todo integral global que, ao buscarem aprender o inglês como língua global, procuram negociar suas identidades, conjugando suas culturas locais com aspectos de culturas globais.

Ryan (*op. cit.*), assim como Lamb (2004) e Dörnyei (2005), discute o conceito de motivação integrativa global. Segundo Ryan (2006), a perspectiva da motivação integrativa global, que emerge dos processos motivacionais na pós-modernidade, atrelada à globalização e à democratização da tecnologia digital, refere-se à noção de cidadania global, que é fundamental para motivação na aprendizagem de língua, pois o estudante apropria-se de uma análise de mundo mais ampla do que a da comunidade em que vive, busca pertencer a essa comunidade global, culturalmente e socialmente falando. Conforme afirma Lamb (2004, p. 5),

> nas mentes dos aprendizes, o Inglês pode não estar associado a comunidades geográficas ou culturais específicas, mas com uma cultura que se espalha internacionalmente nos negócios, na inovação tecnológica, nos valores de

[18] No original: … *a general characteristic of the individual that applies to any opportunity to learn the language.* Tradução própria.

> consumo, na democracia, nas viagens internacionais e nos inúmeros ícones da moda, do esporte e da música.[19]

Para Ushioda (2006), o estudante falante não nativo precisa desenvolver consciência crítica das construções culturais, ideológicas, além de desenvolver autodeterminação para encontrar sua própria voz e estabelecer uma identidade global ou multilíngue.

Dörnyei (2009a) e Dörnyei e Ushioda (2011) entendem a motivação para a aprendizagem de língua estrangeira como um sistema complexo, não linear, dinâmico que sofre interferências internas e externas, sociais, contextuais, temporais e culturais. Nesta pesquisa, adotarei o conceito de motivação de Dörnyei, levando em consideração a perspectiva da motivação integrativa global, já que, por meio dela, as pessoas desejam cada vez mais aprender inglês para exercer uma cidadania em nível global.

Assim, a motivação dos estudantes está integrada ao contexto social, enquanto um processo não linear, que não se mantém constante e relaciona-se diretamente à inovação e à criatividade, já que "a criatividade é vista por muitos como o principal componente da inteligência"[20] (DÖRNYEI, 2005, p. 197).

2.2 Definição de aprendizagem autônoma de inglês

Holec (1981, p. 3) define autonomia como "habilidade do aprendiz de responsabilizar-se, assumindo a reponsabilidade pelas decisões tomadas considerando todos os aspectos de sua aprendizagem"[21]. Ainda, segundo o pesquisador, autonomia não tem a ver com comportamento e, sim, com uma grande capacidade de atuação dentro do contexto de aprendizagem.

---

[19] No original: *In the minds of learners, English may not be associated with particular geographical or cultural communities but with a spreading international culture incorporating (inter alia) business, technological innovation, consumer values, democracy, world travel, and the multifarious icons of fashion, sport and music*. Tradução própria.
[20] No original: … *creativity is seen by many as a central component of intelligence*. Tradução própria.
[21] No original: *... the ability to take charge of one's learning holding the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning.* Tradução própria.

Para Little (1991, p. 4), acrescentando ao constructo uma perspectiva psicológica "autonomia é a capacidade de se distanciar cognitivamente do próprio processo de aprendizagem para avaliá-lo, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente"[22].

Partindo da definição dada por Holec ao final do século XX (Conselho da Europa), acrescida da contribuição de Little (1991;1999), Benson (2007) concebe o termo autonomia como a habilidade de se responsabilizar por sua própria aprendizagem. Sob ponto de vista educacional, a autonomia implica um tipo particular de socialização, envolvendo o desenvolvimento de atributos e valores que permitirão ao indivíduo desempenhar um papel ativo e participativo na própria aprendizagem.

A ideia de autonomia pressupõe o desenvolvimento de individualidade nos processos de aprendizagem por parte dos estudantes (BENSON, 2007). Segundo Murphey e Falout (2012), uma das formas de desenvolver a individualidade é por meio da customização. Segundo os autores, customização é o conjunto de estratégias e ações usado para e pelo estudante, que lhe possibilita individualizar sua aprendizagem, de forma independente e autônoma.

Paiva (2011), por sua vez, define os estudantes autônomos de Inglês, como língua estrangeira, como pessoas atuantes, que refletem sobre sua própria aprendizagem e fazem uso efetivo das estratégias de aprendizagem, uma vez que se engajam em práticas sociais de uso da língua.

Por fim, com base em Holec, Finch (2001, p. 16) afirma que "uma ação autônoma é um ato de aprendizagem e não de ensino, feito pelo aprendiz e não pelo professor"[23]. Nela, o aprendiz usa de agência e assume responsabilidade pelo próprio aprender (FINCH, 2001; TREBBI, 2011).

Nesta pesquisa, adotarei a visão de autonomia abraçada pelos autores supracitados.

---

[22]No original: *... autonomy is a capacity - for detachment, critical reflection, decision making and independent action.* Tradução própria.

[23] No original: ... *autonomous action is an act of learning, and not of teaching, done by the learner and not by the teacher.*

2.3 Inter-relação entre motivação e autonomia

Para Bambirra (2009), quanto mais motivado é um estudante, mais chances ele tem de desenvolver sua autonomia para aprender uma língua estrangeira. E quanto mais autônomo é o estudante, mais ele tem condições de buscar formas de aprender que lhe sejam mais significativas e, portanto, mais motivantes.

Segundo Ushioda (2006, p. 155),

> tal como a motivação, a autonomia do indivíduo enquanto aprendiz de língua e usuário de língua é socialmente construída e potencialmente limitada por um ambiente sociocultural coconstruído através da interação com representantes da cultura periférica.[24]

Nesse sentido, a pesquisadora (USHIODA, 2011) acredita que o professor deve levar os estudantes a internalizarem seus objetivos e expressarem sua própria identidade e valores por meio do desenvolvimento do senso de responsabilidade. Cabe a eles assumir suas escolhas no processo educacional e arcar com as consequências. Ainda, segundo a autora, o professor deve incentivar os estudantes a se posicionar, criando oportunidades para expressarem suas opiniões, interpretações e interesses, pois, "quanto mais os estudantes se sentirem envolvidos e motivados na comunicação, mais engajados estarão no processo de aprendizagem e uso da língua" [25] (p. 228).

A mobilização identitária feita por estudantes de L2 é também manifesta quando eles refletem e se posicionam, exercendo seu direito à voz, customizando as maneiras pelas quais preferem aprender inglês (USHIODA, 2011).

Na mesma linha de pensamento, Paiva (2011) afirma que a inter-relação entre motivação e autonomia se dá através da agência do aprendiz, no sentido em que ele gerencia a própria aprendizagem, adaptando-a aos seus interesses, utilizando estratégias efetivas que promovam sua aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula, como no caso

---

[24] 'Por cultura periférica' Ushioda (2006) refere-se ao entorno sociocultural em que se dão a aprendizagem e/ou o uso da língua alvo. No original: *Moreover, as with motivation, the autonomy of the individual as language learner and language user is socially constructed, and potentially socially constrained, shaped by particular sociocultural environments and coconstructed through interaction with representatives of the surrounding culture.* Tradução própria.

[25] No original: *...the more likely that students will feel involved and motivated to communicate and thus to engage themselves in the process of learning and using the target language*. Tradução própria.

do estudante do trabalho de Arruda (2014) que aprendia por meio de jogos digitais à revelia da professora e tal aprendizagem motivava sua participação em sala de aula.

2.4 Conceito de crença

Neste trabalho, adotarei a teorização de Barcelos (2006) que define crenças como "maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação" (BARCELOS, 2006, p. 2).

Para Barcelos (2006), as crenças são sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. Sociais porque nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. Dinâmicas e contextuais porque mudam de acordo com as transformações experienciais e/ou temporais da história de vida do estudante. Contextuais porque são eventos situados e, além de serem moldadas pelos aspectos do contexto em que se manifestam, elas também moldam o contexto. Por fim, são paradoxais por poderem "agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para a aprendizagem de línguas" (*op. cit.*, p. 3).

Ainda, segundo a autora (2013), inspirada pelas contribuições da Teoria Sociocultural e da Teoria da Complexidade, crenças são também sistemas complexos, multidimensionais, dialéticos, flutuantes - variam na escala de tempo e nas camadas de composição e contextuais. São sociais, porém transformam-se dinâmica e individualmente no processo de sua internalização. Por fim, são influenciadas pelo outro, no sentido de reforçar crenças antigas e/ou incorporar novas.

As crenças emergem do discurso de estudantes, ao relatarem suas experiências de aprendizagem (BAMBIRRA, 2009). No entanto, ao relatarem experiências, os estudantes, geralmente, expõem suas crenças relacionadas ao conteúdo da experiência relatada. Conforme Bambirra (2009, p. 33), "as experiências são tão encharcadas de crenças que, não raro, elas se confundem com as próprias crenças, no discurso".

2. METODOLOGIA

Nesta sessão, iremos classificar a pesquisa, indicar o local da coleta dos dados e a seleção dos informantes, descrever os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta dos dados, além de definir os critérios para análise dos mesmos e descrever as considerações éticas adequadas aos informantes da pesquisa.

3.1 Classificação da pesquisa

Dados os objetivos gerais e específicos previamente descritos, esta pesquisa é exploratória, de natureza aplicada, qualitativa, em formato de estudo de casos múltiplos.

Trata-se de uma pesquisa aplicada porque observa e explica a ocorrência de fenômenos na aprendizagem de inglês, como língua estrangeira, em interface com a tecnologia digital. Para tanto, a pesquisadora foi a campo, coletou uma entrevista com cada participante e as analisou à luz dos fundamentos teóricos deste trabalho.

A pesquisa é também qualitativa porque focou na descrição detalhada dos fenômenos encontrados nos dados. Foi feita uma análise interpretativa dos mesmos, buscando explicitar a riqueza e a complexidade das experiências dos participantes, privilegiando histórias individuais, dando voz aos estudantes (DÖRNYEI, 2007).

Este trabalho possui fins exploratórios porque seu principal objetivo é investigar a motivação a partir, em especial, de crenças e de ações. Portanto, “possui planejamento flexível, que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos, além de envolver entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Nesta pesquisa, cada estudante foi considerado um caso, porque cada pessoa tem uma individualidade e os processos de aprendizagem de inglês por ela vivenciados são únicos. Assim, em função da natureza dos dados, este estudo assume o formato de estudo de casos múltiplos. Conforme Duff (2008), o propósito do estudo de caso é entender a complexidade e a natureza dinâmica de uma entidade particular e descobrir as conexões sistemáticas entre experiências, comportamentos e características relevantes do contexto.

3.2 Indicação do local de coleta dos dados e seleção dos informantes

A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada na escola SESI – Serviço Social da Indústria, uma escola privada de ensino regular da cidade de Sete Lagoas, com estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, que assumiram usar a *internet* fora do contexto escolar, como estratégia para aprendizagem de Inglês, e que aceitaram participar da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos usados para selecionar os participantes da pesquisa foram:

(1) em 04 grupos de *WhatsApp* dos estudantes das turmas do Ensino Fundamental II e Médio, da escola SESI Sete Lagoas, foi proposto pela pesquisadora, àqueles que quisessem "conversar" acerca do uso que fazem da tecnologia digital, como suporte para aprendizagem de Inglês fora da sala de aula, que a autorizassem a reuni-los em um único grupo, também via *WhatsApp*, para compartilhamento de suas experiências. Ao todo, 12 estudantes se manifestaram positivamente;

(2) nesse ambiente do *WhatsApp*, criado para fins de interlocução com os estudantes, foi solicitado aos doze que compartilhassem aplicativos, *sites, games etc.*, descobertos por eles mesmos ou por indicação de outras pessoas;

(3) isso feito, a pesquisadora agradeceu a todos e encerrou o grupo;

(4) passados alguns meses, após a compilação das respostas dadas, a pesquisadora optou pela seleção de 6 estudantes para continuar informando a pesquisa: aqueles que sinalizaram ser os mais autônomos, conforme consta do Quadro 01.

QUADRO 01 - Tecnologia digital utilizada intencionalmente para praticar inglês fora da sala de aula

Tecnologia digital / ***Participante***	***Whatsapp***	***Facebook***	***Músicas / Spotify***	***Youtube***	***Filmes/ Séries / TV / Netflix***	***Jogos: celular / computador***	***Twitter***	***App: Duolingo, LingBe, HiNative e Italki***	***Leitura de e-books / mangás / gibis***	***COLUNA B***
Igor						***x***				***1***
Luan			***x***		***x***	***x***				***3***
Joyce	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***			***x***	***x***	***7***
Gabriela			***x***	***x***	***x***	***x***	***x***			***5***
Larissa	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***9***
Bruna				***x***	***x***	***x***		***x***		***4***
Thales	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***		***x***	***x***	***8***
Débora	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***			***x***	***7***
Luís	***x***	***x***	***x***	***x***	***x***			***x***	***x***	***7***
João Lucas			***x***	***x***	***x***					***3***
Estevão			***x***	***x***	***x***	***x***				***4***
Roberta				***x***	***x***					***2***
LINHA A	***5***	***5***	***9***	***10***	***11***	***8***	***2***	***5***	***5***	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base no conteúdo do quadro, foi possível perceber, pela somatória das respostas dadas, indicadas pela última linha e pela última coluna do quadro (Linha A e Coluna B), que os estudantes usam a tecnologia digital especialmente para: (1) assistir a filmes ou a séries na TV (inclusive usando aplicações), (2) assistir a vídeos do *YouTube*, (3) ouvir músicas via *Spotify* e (4) jogar. Ainda, ficou evidenciado que os meninos que parecem ser os mais autônomos, em função da quantidade e da variedade de recursos explorados, são: **(1) Larissa; (2) Thales; (3) Luís, Débora e Joyce; e (4) Gabriela**. Assim, esses seis estudantes foram escolhidos para serem os participantes da pesquisa.

3.3 Procedimentos metodológicos de coleta e de análise dos dados

Para operacionalizar os objetivos específicos desta pesquisa, ou seja, **(1)** levantar as crenças dos estudantes sobre o uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês; e **(2)** identificar os elementos motivacionais que emergem do discurso dos estudantes envolvendo o uso de tecnologia digital fora da sala de aula, acreditando que, com elas, praticam ou aprendem inglês e **(3)** discutir manifestações de autonomia que, porventura, emergirem do discurso dos participantes a pesquisadora optou por fazer uma entrevista semiestruturada gravada com os seis participantes, que aceitaram o convite prontamente. As entrevistas foram feitas individualmente.

A entrevista semiestruturada foi escolhida porque, nela, são feitas perguntas ao entrevistado que limitam o que ele deve falar, direcionando a busca por informação e evitando que a entrevista perca o foco. As entrevistas duraram em média 20 minutos e as perguntas utilizadas encontram-se no Apêndice III.

3.4 Critérios para análise das entrevistas

As entrevistas semiestruturadas coletadas foram transcritas, com base na teorização apresentada sobre motivação no capítulo de Fundamentação Teórica (p. 33) e foram estabelecidos 12 elementos motivacionais a serem procurados nos dados, conforme o Quadro 02.

Antes de usar o Quadro 02 para categorizar os dados coletados pela entrevista, 30% do total dos dados coletados pela entrevista foram submetidos à validação por pares. Nesse sentido, convidamos uma colega, cujo trabalho de mestrado focou no estudo de componentes motivacionais presentes em narrativas de falantes de inglês, e, também, passou pelo mesmo procedimento de validação externa. Simultânea e individualmente, a pesquisadora e essa colega identificaram os elementos motivacionais presentes na amostra de discurso dos participantes, categorizando-os por meio do uso das siglas à esquerda no Quadro 02.

QUADRO 02 – Estabelecimento dos elementos motivacionais investigados

ELEMENTOS MOTIVACIONAIS	
EM1	as experiências anteriores de aprendizagem e/ou de uso da língua que levam o estudante a querer agir, no presente, em prol de sua aprendizagem ou a nela persistir
EM2	percepção e/ou avaliação de suas capacidades e/ou de seus estilos e preferências de aprendizagem
EM3	influência de pessoas significativas para sua aprendizagem ou para seus motivos para aprender inglês
EM4	interesse, curiosidade ou desejo de aprender as especificidades do inglês por apreciar a língua
EM5	postura dos estudantes com relação ao inglês: manifestações de receptividade, curiosidade, prazer, desprazer, ansiedade, medo, angústia *etc*. de aprender a língua, de saber inglês
EM6	orientação integrativa: desejo de se aproximar ao máximo à cultura por meio do domínio linguístico - falar como um nativo, entender o que escuta, interagir com nativos, conhecer gírias e outros aspectos culturais específicos *etc*.
EM7	orientação integrativa global: desejo de interagir com pessoas de outras culturas, viajar para outros países, ou seja, estabelecer relações multiculturais *etc*.
EM8	orientação instrumental: desejo de facilitar o aproveitamento escolar
EM9	buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros, vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc*.
EM10	reflexão sobre a própria aprendizagem de inglês e/ou sobre as próprias possibilidades de aprendizagem
EM11	percepção da própria aprendizagem
EM12	busca de customização da aprendizagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, ambas as análises foram comparadas na busca de se encontrar uma coincidência de categorização da ordem de 80%. O resultado encontra-se detalhado no Quadro 03.

QUADRO 03 – Validação das categorias de análise dos elementos motivacionais

ANÁLISE DA AVALIAÇÃO ENTRE PARES	
Total de experiências categorizadas (30%) do total: **145**	Total de experiências cuja categorização coincidiu: **128**
Total de experiências cuja categorização não coincidiu: **17 (11,7%)**	Número percentual de coincidência: **88,3%**
Conclusão: categorização validada em 24 de outubro de 2018	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Uma vez validadas as categorias, a pesquisadora categorizou e quantificou os elementos motivacionais presentes nos dados restantes.

O passo seguinte foi a identificação das crenças e das manifestações de autonomia dos participantes nos dados. Isso foi feito por meio do uso de cores e de negrito, conforme se vê na Figura 01.

ENTREVISTA DÉBORA **N1** – 16/05/2018 - **Sexo:** feminino - **Local:** Sete Lagoas, MG - **Formato original:** áudio em português	**Análise**
(...)	
Os mangás e os gibis, por volta de 2014, eu não tinha um nível de inglês muito bom. Então, eu passei a ler muitos mangás em inglês, não porque eu gostava de ler em inglês, mas porque eu gostava de mangás. Então, isso ajudou muito no meu vocabulário porque tinha muitas palavras que eu entendia por contexto e não por tradução.	EM 11 EM 9 EM 2
Pesquisadora: Onde você faz uso dessa tecnologia?	
Debora: Na minha casa pelo celular e pelo computador também. Normalmente a *netflix* pela televisão e o *spotify*, também eu uso muito. Músicas em inglês ajuda muito a treinar porque quando você escuta uma música em inglês normalmente a forma de falar é muito diferente da forma que você escuta, então para você pegar uma música nova lançada pra você entender é mais difícil e aí é bom para você "aumentar o seu ouvido, melhorar a sua forma de ouvir".	EM 9 C EM 5
Pesquisadora: E você já se pegou na rua, ponto de ônibus, ou em alguma festa fazendo uso da tecnologia para esse fim?	
Debora: Sim, muito! O mangá eu tenho no celular, então eu estou sempre lendo mangás e o tempo que eu posso e que tenho livre eu estou sempre lendo, e tem também o *youtube* que eu sigo muitos canais que não são brasileiros então ou a legenda é em inglês ou eles estão falando em inglês e **para acompanhar eu não tenho tempo para esperar alguém fazer uma legenda em português, então eu tenho que entender na hora.** (...)	EM 9 **autonomia**

FIGURA 01 - Amostra de análise dos dados
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Identificadas as crenças, agrupamo-las em categorias, conforme o quadro 04, para viabilizar sua posterior quantificação.

QUADRO 04 – Classificação das crenças encontradas

C1 - interesse
C2 – prática prazerosa
C3 – prática diária rotineira
C4 – prática de inglês escolar (vocabulário, gramática e pronúncia)
C5 – prática da língua em uso
C6 – pesquisa
C7 – customização
C8 – motivação integrativa
C9 – motivação integrativa global
C10 – motivação instrumental
C11 – responsabilização pela própria aprendizagem
C12 – autodisciplina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Da mesma forma, classificamos as manifestações de autonomia identificadas, conforme o Quadro 05, com o objetivo de viabilizar sua posterior quantificação.

QUADRO 05 – Classificação das manifestações de autonomia encontradas

MA1 – autorresponsabilização
MA2 – reflexão crítica
MA3 – gerenciamento, agência
MA4 – customização
MA5 – avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A incidência das crenças, dos elementos motivacionais e das manifestações de autonomia nos dados, permitiu-nos tecer considerações a respeito da presença ou não de padrões, estabelecer correlações e fazer várias outras inferências acerca da motivação e das crenças, respaldadas pelos dados.

3.5 Considerações éticas

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido adotado pela pesquisadora, encontra-se disponível no Apêndice I e foi impresso e assinado pelos seis participantes e seus responsáveis, antes da coleta das entrevistas. Os estudantes são menores de idade, portanto, fez-se necessário à autorização dos pais para que pudessem participar da pesquisa. Além disso, foi dada aos informantes a liberdade de escolha voluntária quanto à participação e ao direito de sair quando quisessem.

De acordo com a *European Comission* (2013) um dos procedimentos mais importantes para garantir a privacidade, por meio da participação voluntária, é o termo de consentimento. Este implica esclarecer aos participantes os objetivos da pesquisa, além das possíveis adversidades que podem decorrer ao longo da mesma. Ainda, segundo a *European Comission* (2013), os participantes devem ter as competências necessárias para entender as informações e estar plenamente cientes das consequências de seu consentimento em participar da pesquisa.

Um dos maiores desafios de uma pesquisa é usar e compartilhar os dados e ao mesmo tempo proteger toda a informação identificável e garantir a privacidade dos participantes. Os dados podem ser coletados e armazenados em formato digital ou de outra forma. A ética na pesquisa não é punitiva e nem deve interferir de forma negativa; é muito mais do que a diferença entre o legal e o ilegal, requer uma avaliação independente das atividades de pesquisa e suas possíveis consequências. É preciso olhar além dos objetivos da pesquisa, suas consequências e impacto, não apenas entre os envolvidos, mas na sociedade como um todo (*European Comission*, 2013).

Durante todo o tempo da pesquisa, foi disponibilizado, a todos os participantes, acesso a tudo o que estava sendo feito. Os dados coletados - os nomes dos participantes e suas respostas às perguntas de entrevista, permanecerão em sigilo. Para tanto, na redação desta dissertação, a cada participante foi associado um nome fictício. A pesquisadora arquivou os áudios das entrevistas em formato digital e está disposta a disponibilizá-los a qualquer momento, mediante solicitação do interessado.

Para garantir a validade interna da pesquisa, a pesquisadora buscou fazer uma descrição minuciosa da coleta dos dados, dos dados em si e de sua análise dos dados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados obedecendo à ordem em que os objetivos específicos foram delineados: primeiro discutimos as crenças dos estudantes, depois os elementos motivacionais e, por último, as manifestações de autonomia.

4.1 Crenças dos estudantes com relação ao uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender Inglês de maneira autônoma

Conforme explicitado na Metodologia, as crenças que emergiram do discurso dos participantes foram rotuladas de C1 a C12, para fins de análise, conforme o Quadro 04. Reproduzimos o Quadro 04 para facilitar a leitura do trabalho.

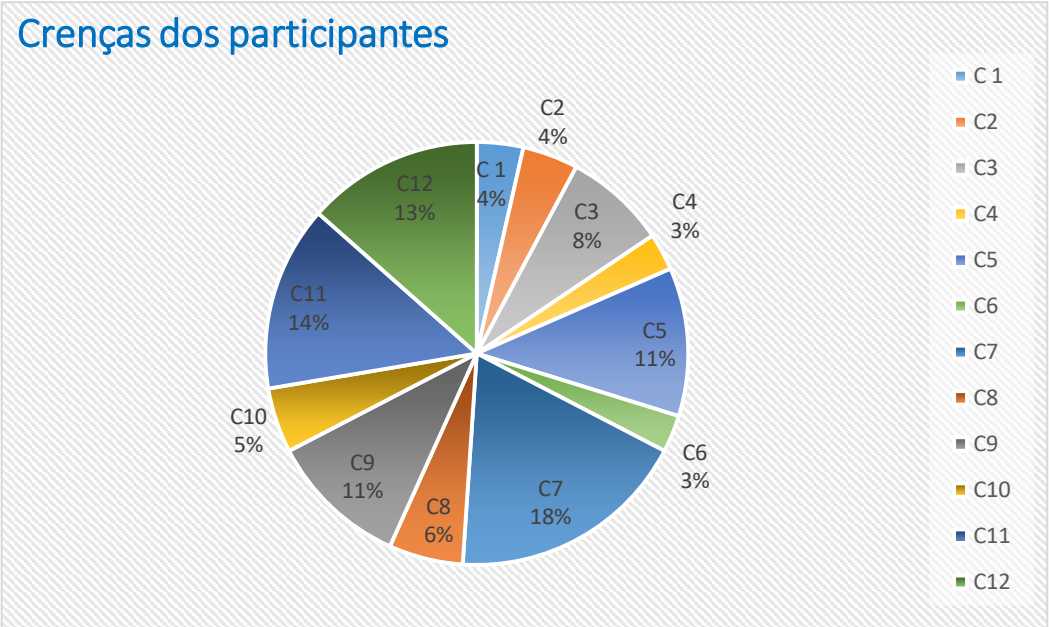
QUADRO 04 – Classificação das crenças encontradas

C1 - interesse
C2 – prática prazerosa
C3 – prática diária rotineira
C4 – prática de inglês escolar (vocabulário, gramática e pronúncia)
C5 – prática da língua em uso
C6 – pesquisa
C7 – customização
C8 – motivação integrativa
C9 – motivação integrativa global
C10 – motivação instrumental
C11 – responsabilização pela própria aprendizagem
C12 – autodisciplina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um total de 141 crenças emergiram do discurso dos participantes. Encontram-se representadas no Gráfico 01.

GRÁFICO 01 – Crenças dos participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que as três crenças de maior incidência são: C7 (customização), C12 (autodisciplina) e C11 (responsabilização pela própria aprendizagem). Isto pode ser explicado pelo fato de que esses participantes foram selecionados por terem iniciativa de praticar e/ou aprender inglês fora da sala de aula à revelia do professor, ou seja, C7, C12 e C11 juntos retratam o perfil autônomo desses estudantes.

Sabemos que, nesta escola, o número de estudantes por turma gira em torno de 35 a 40. Com isso, é impossível para o professor customizar sua prática pedagógica para cada estudante individualmente, ou seja, o ensino de inglês é generalizado, planejado para a turma como um todo. Talvez, por isso, esses estudantes mais autônomos sintam necessidade de customizar sua aprendizagem fora do ambiente da sala de aula. São exemplos de customização de sua aprendizagem:

> Débora: Eu acho que isso depende de pessoa para pessoa. Talvez alguma pessoa não se dê bem com algum tipo de aprendizado, algum tipo de método, então isso depende. No meu caso, eu gosto muito de mangás, de animes, jogos, vídeos, mas tem pessoas que não gostam, então eu acho que o certo é ela achar no meio tecnológico o que ela gosta, o que ela gosta para aprender, se a pessoa achar, ela consegue. (C7)

> Luís: Os *eBooks* eles me ajudam muito a praticar o *speaking*, na parte da pronúncia porque quando você está conversando com uma pessoa você não precisa necessariamente estar praticando a pronúncia. Então para praticar a pronúncia correta,

> os *eBooks* me ajudam muito nisso. (C7)

A autodisciplina pode ser percebida em exemplos como:

> Larissa: Então, quando surgiu essa ideia, assim, depois que eu acabei meu curso de inglês, porque quando eu estava fazendo o curso, eu tinha um contato maior com a língua e depois que eu saí, eu vi que eu perdi todo o meu contato com a língua e que ao longo do tempo, passou-se um mês eu já estava começando a esquecer algumas coisas. Aí eu falei assim: "não, eu preciso praticar, eu preciso voltar a usar o inglês, pra eu não deixar, não esquecer nada". Então eu vi essa necessidade quando eu estava meio esquecendo algumas coisas, eu precisava colocar meu inglês em uso de novo. (C12)
>
> Gabriela: Às vezes, um tempinho a mais, não é nem um tempinho a mais, é fazer um esforço vamos dizer assim, que você gasta em ver legendado mas só que certa forma compensa porque você pega algumas palavras do vocabulário e tudo, então foi meio que foi tipo só adaptando as coisas que eu gosto de fazer mesmo pra algo que pudesse ser mais benéfico. (C12)

Para excertos que evidenciam o perfil autônomo desses estudantes, temos:

> Joyce: Eu acho que se a pessoa quer mesmo aprender inglês, ela precisa procurar porque não vai cair do céu, essa plataforma digital é extremamente importante para o aprendizado em inglês, mas é só isso mesmo. (C11)
>
> Thales: Se você tem o hábito de pelo menos fazer alguma coisa que te ajude no estudo, você vai ter um crescimento melhor do que aquele que não tem esse hábito e eu pelo menos entre o meu ciclo social vejo isso, que eu consegui desenvolver melhor que eles a esse respeito. (C11)

Kalantzis e Cope (2012) referem-se ao foco exclusivo no modo linguístico de representação da linguagem, no enino regular como o "*old basics*", ou seja, o foco no ensino de vocabulário, gramática e pronúncia. Esse conhecimento da língua é o inglês apontado pelos alunos como inglês de escola (C4). Já o foco no ensino do modo linguístico, associado aos modos visual, auditivo, gestual e espacial, denominado por Kalantzis e Cope (2012) como o "*new basics*", é o conhecimento que os estudantes chamam de língua em uso (C5). Nesta pesquisa, o elemento C4 (prática de inglês escolar) foi o de menor incidência, o que evidencia que os estudantes distinguem o inglês apresentado na escola da língua em uso (C5). As falas de Larissa, Joyce, Thales e Luís exemplificam a questão:

> Larissa: quando você vai conversar com alguém, algumas pessoas [aquelas que têm, o inglês de escola] precisam pensar muito antes de conversar, eu acho que na medida quando você pega prática assim de conversar [língua em uso], vai automático, sabe?
>
> Joyce: é isso que vai ser a base de estudo da língua, se você quer mais aprender a fala do que a gramática [língua em uso], tipo assim, tem muita coisa na fala que não é algo da gramática, por exemplo gírias e essas coisas.

> Thales: eles [amigos que querem aprender inglês] procuram mesmo, para aprender, cursinho né?
>
> Luís: Com certeza, porque aplicar o inglês na sua vida vai fazer com que você tenha uma base no inglês, desenvolva as capacidades de se comunicar nessa língua [língua em uso].

A incidência de C10 (motivação instrumental) está relacionada à incidência de C4. Os participantes alegam que as mídias digitais ajudam na aprendizagem do inglês da escola (C4). Para exemplificar, cito o excerto da fala de Gabriela. Perguntada sobre os aspectos positivos de usar a tecnologia digital para praticar e aprender inglês fora da sala de aula, ela responde:

> Gabriela: ajuda no vocabulário... ajuda na sala de aula quando eu "tô" fazendo algum exercício e em aspectos gerais eu acho, em relação a tudo que envolve inglês acaba tipo: qualquer "frasezinha" você consegue traduzir.

Somando o percentual de C10 ao de C4, numa tentativa de englobar toda a prática de gramática, vocabulário e pronúncia fora da sala de aula por parte dos participantes, alcançamos um percentual menor do que o de C5, que se refere à prática do que os estudantes chamam de língua em uso. Assim, podemos perceber que o ensino de inglês nesta escola regular em que a pesquisa foi feita, é voltada para os aspectos léxico-gramaticais da língua.

O senso comum costuma pensar que o estudante autônomo busca praticar e/ou aprender inglês fora da sala de aula porque tem interesse ou sente prazer nessa atividade. No entanto, a baixa incidência de C1 (interesse) e C2 (prática prazerosa) parece indicar que esses fatores não lhes são os mais significativos.

Acreditamos que a incidência da crença C6 (pesquisa) é baixa pelo fato de os estudantes não perceberem que estão fazendo pesquisa quase que o tempo todo em que estão usando seus celulares. Por exemplo, ao customizarem sua aprendizagem, esses estudantes mencionaram ações de pesquisa em canais do *YouTube* e na ferramenta de busca do *Google*. Assim, parece que normalizam tais ações, não as percebendo como pesquisa, como mostra o excerto da fala da Gabriela.

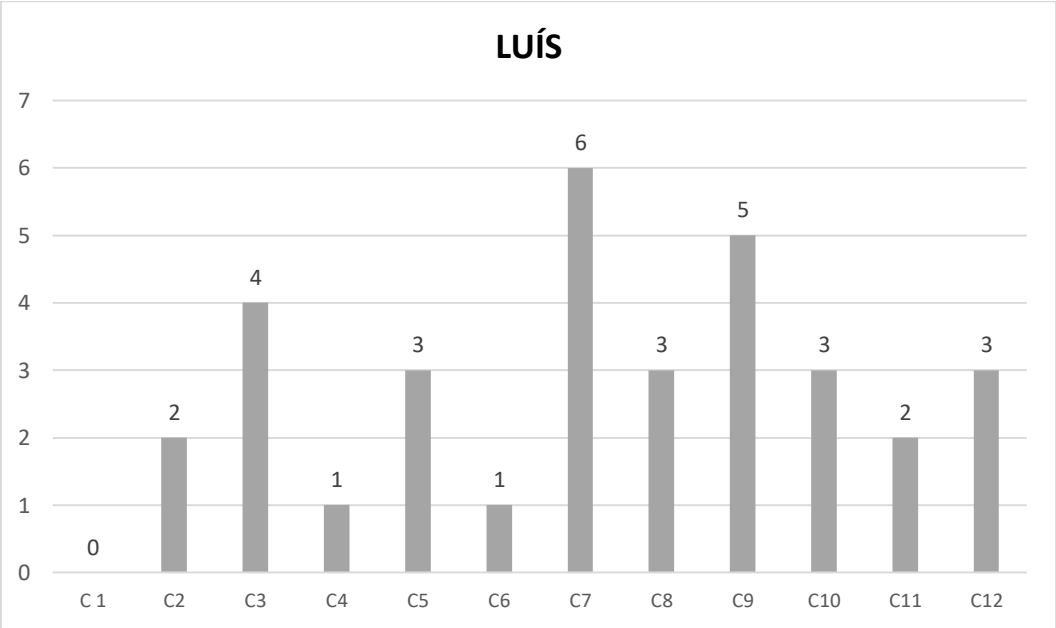
> Gabriela: ... eu sempre fui muito apaixonada por música e aí quando eu comecei a me dar conta que eu gostava de ouvir música em inglês e eu ficava na dúvida do que eu estava escutando, eu pensava "vou procurar, isso querendo ou não vai me ajudar".

Uma vez levantadas as crenças dos participantes conjuntamente e discutidas as de maior e menor incidência, passamos a focar na incidência das mesmas no discurso de cada estudante.

4.5.1 Luís

As crenças de Luís encontram-se evidenciadas no Gráfico 02.

GRÁFICO 02 – Quantificação das crenças de Luís



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Gráfico 02, as crenças mais expressivas são C7 (customização) e C9 (motivação integrativa global).

O estudante Luís discorre sobre as mídias que utiliza na customização de sua aprendizagem (C7), conforme os excertos:

> Os *apps* como o *duolingo*, ele funciona de uma forma que te faz praticar inglês todo dia. Então, é um ótimo lembrete de praticar a língua todo dia que é muito importante. Os aplicativos como o *hinative* e eu uso um aplicativo que também chama *thunder*. Eles servem pra você entrar em contato com estrangeiros que tem o mesmo interesse que você de aprender o inglês e praticar o inglês mesmo não sendo a língua materna e isso também possibilita você estar em contato com pessoas que estão no mesmo nível que você. Também são pessoas aprendendo a língua e que tem as mesmas dificuldades que você e, também, te ajudam a praticar conversação e manter também uma conversa

> diária. E você se acostuma, também, com a aquela rotina de conversação em inglês, conversação básica.
>
> Além de você ver vídeos no *Youtube*, às vezes você precisa de uma coisa mais real, mais prática mesmo de conversação, então eu pesquisei ...

Sobre a motivação integrativa global (C9), o estudante diz que

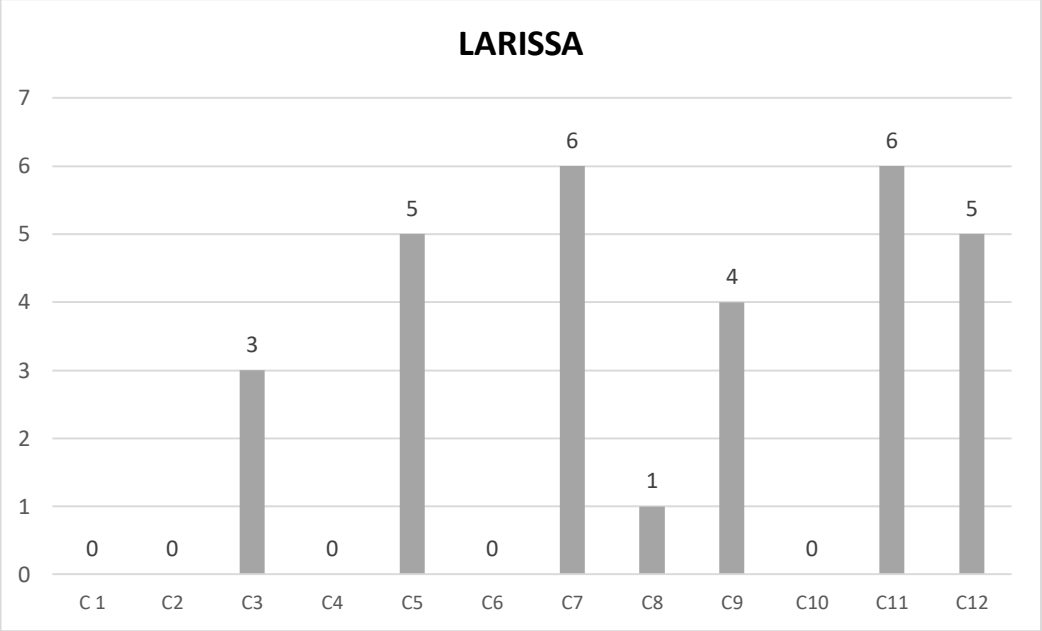
> ... na minha opinião isso é muito importante aprender a cultura, então *quando eu vejo o canal de um gringo*, ele está ali conversando com as gírias dele, conversando sobre os assuntos da vivência dele. Então, eu estou ali numa forma imersa na cultura e aprendendo com eles.
>
> ... você acaba também aprendendo sobre novas culturas porque você tem acesso a um novo mundo de outras pessoas que falam outras línguas. Então, às vezes, por exemplo, você não fala francês, mas você conhece um francês que fala inglês. Então, através desses aplicativos, você tem contato com a cultura de outra pessoa através de outra língua e você amplia seus horizontes culturais. Você também desenvolve essa interpretação porque você vai passar a interpretar mais coisas e ter mais conhecimento de mundo, você também vai ter acesso a novos materiais porque se sai alguma notícia em algum jornal ou alguma pesquisa, e esse arquivo está em inglês ou o site é em inglês, você está apto a utilizá-lo sem problema nenhum e também está apto a conhecer novas pessoas.

É interessante observar que Luís não menciona nada a respeito de interesse para praticar ou aprender inglês (C1 – 0), conforme tendência observada no Gráfico 01, para todos os participantes.

4.1.2 Larissa

As crenças de Larissa encontram-se evidenciadas no Gráfico 03.

GRÁFICO 03 – Quantificação das crenças de Larissa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos que Larissa mostra claramente que tem um senso de responsabilização pela própria aprendizagem (C11) tão apurado quanto sua crença em customizar a aprendizagem (C7) ao praticar/aprender inglês fora da sala de aula. A estudante diz:

> Eu acho que “assim”, é que hoje em dia com todos esses meios, esses métodos que a gente tem de aprendizado, eu acho que está muito mais fácil né, você ir atrás do conhecimento igual eu falei, porque vamos supor que eu quisesse fazer isso há vinte anos atrás, não seria tão fácil assim, eu teria muito mais dificuldade, então já que hoje em dia a gente tem toda essa tecnologia e esses meios pra deixar isso tudo mais rápido, acho que a gente deveria aproveitar mais... (C11)
>
> Então, desde cedo eu percebi que ter contato com a língua todos os dias tem uma enorme influência. (C11)
>
> Quando eu estava fazendo o curso, eu tinha um contato maior com a língua e depois que eu saí, eu vi que eu perdi todo o meu contato com a língua e que ao longo do tempo, passou-se um mês eu já estava começando a esquecer algumas coisas. Aí eu falei assim: "não, eu preciso praticar, eu preciso voltar a usar o inglês, pra eu não deixar, não esquecer nada". Então eu vi essa necessidade quando eu estava meio esquecendo algumas coisas, eu precisava colocar meu inglês em uso de novo. (C11)
>
> Então, eu sempre procurei dentre todos aqueles meios que eu usava todos os dias, de algum jeito ter contato com a língua inglesa, não só com ela, mas com outras línguas também. Por exemplo, o *WhatsApp*... (C7)

Conforme tendência observada no Gráfico 01, com todos os participantes, Larissa não menciona ter interesse, prática prazerosa, prática de inglês escolar, pesquisa e motivação

instrumental (C1, C2, C4, C6 e C10 – 0) para praticar ou aprender inglês fora da sala de aula, à revelia do professor.

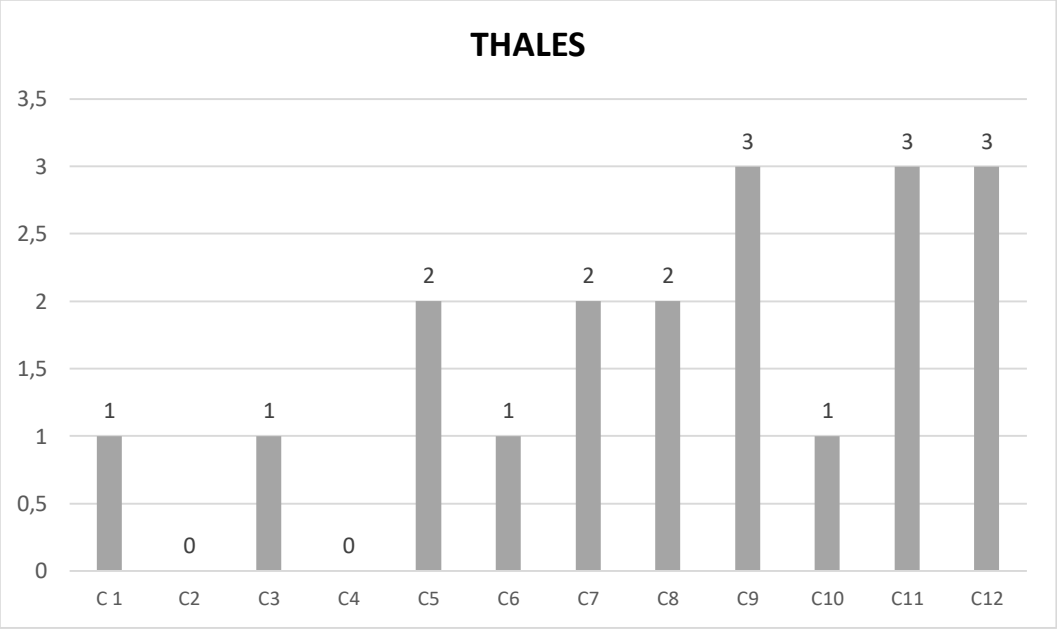
Alguns excertos de sua entrevista comprovam que Larissa prefere aprender fora da escola. Em determinado momento, quando perguntada se percebeu melhora na escola, ou mais facilidade com o inglês na escola, depois de fazer uso de tecnologia digital, ela respondeu:

> Sim, eu senti (...)
>
> Prefiro tirar dúvidas fora da sala de aula: normalmente, por eu já ter usado alguns desses aplicativos, eu acabei fazendo amizade com alguns nativos da língua inglesa, então sempre que eu tenho alguma dúvida ou alguma coisa assim, eu vou direto para o nativo perguntar, porque talvez ele me explicando, ele só vai poder me explicar em inglês, eu tendo essa explicação em inglês, eu acho que torna esse aprendizado melhor assim.

4.1.3 Thales

As crenças de Thales encontram-se evidenciadas no Gráfico 04.

GRÁFICO 04 – Quantificação das crenças de Thales



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme tendência observada no Gráfico 01, com todos os participantes, Thales segue o padrão dos demais participantes, apresentando em seu discurso maior incidência de C11

(responsabilização pela própria aprendizagem), C12 (autodisciplina) e C9 (motivação integrativa global). Ao ser indagado sobre achar que aprende mais do que os colegas que não têm a preocupação de praticar a língua fora da sala de aula, ele respondeu:

> Quando você se preocupa em aprender sozinho, em praticar o que você está aprendendo, você certamente aprende mais do que aquele que não se preocupa né... você vai ter um crescimento melhor do que aquele que não tem esse hábito e eu pelo menos entre o meu ciclo social vejo isso, que eu consegui desenvolver melhor que eles a esse respeito**.** (C11)

> Jogos no computador (...) eu pego totalmente em inglês (...) pra eu alcançar meu objetivo no jogo eu tenho que ter um bom inglês, um bom entendimento, aí a partir disso eu aperfeiçoo meu inglês. (C12)

Thales apresentou incidência 0 para C2 (prática prazerosa) e C4 (prática de inglês escolar: vocabulário, gramática e pronúncia), corroborando, de certa forma, a crença de outros participantes (Luís, Larissa e Gabriela).

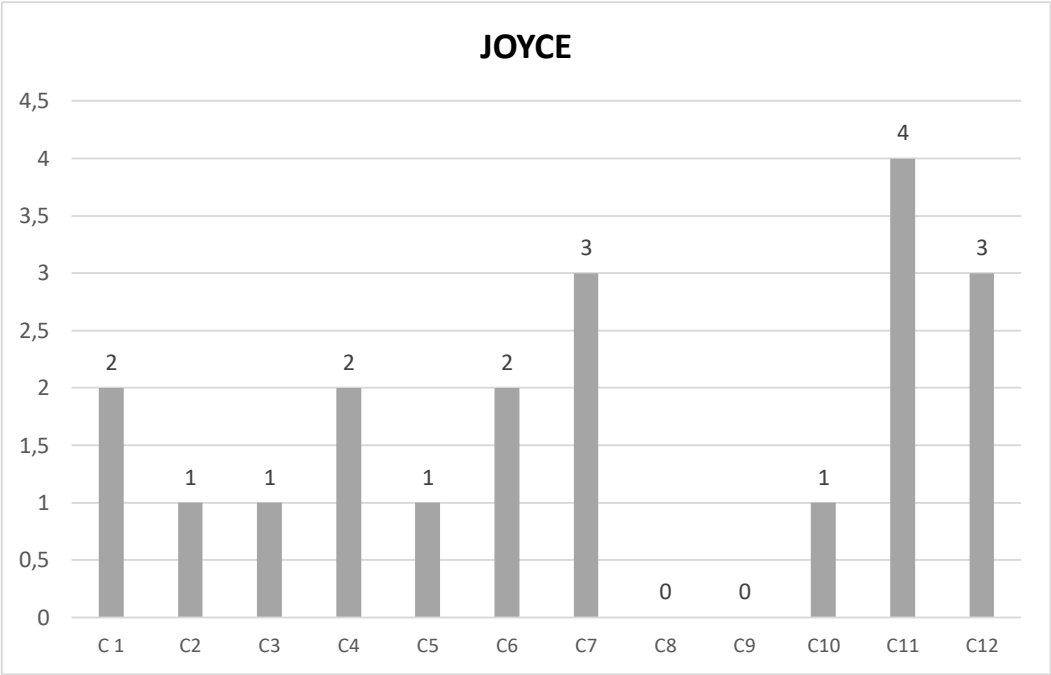
No entanto, como podemos observar no excerto abaixo, foi o único participante que relatou desenvolver letramento crítico sozinho, na intenção de perceber as diferenças culturais e respeitá-las, demonstrando consciência de cidadania global crítica.

> ... eu acho que é muito importante aprender sobre a cultura pra isso também, você vê que existem culturas diferentes. É importante pra você respeitar o próximo.
>
> ... por exemplo, quando uma série é ambientada em determinado local a produção inteira da série foi naquele determinado local. A produção inteira vai usar dos hábitos e dos costumes daquele povo, daquele ponto. Então, isso você aprende um pouco como aquela população vive, como é o dia a dia daquela população e quando você aprende esse tipo de coisa, você entende mesmo como que as pessoas vão lidar naquele ambiente.

4.1.4 Joyce

As crenças de Joyce encontram-se evidenciadas no Gráfico 05.

GRÁFICO 05 – Quantificação das crenças de Joyce



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Joyce também mostrou senso de responsabilização pela própria aprendizagem (C11) marcante em suas falas, como outros participantes.

> É questão de interesse, se você não tem interesse, você não consegue aprender nada entendeu? (C1) Porque inglês é prática, igual um instrumento, se você não praticar você não vai entender nada, então eu acho que eu estou com mais facilidade do que outras pessoas que não se preocupam tanto em aprender a língua e que não buscam essas plataformas digitais. (C11)

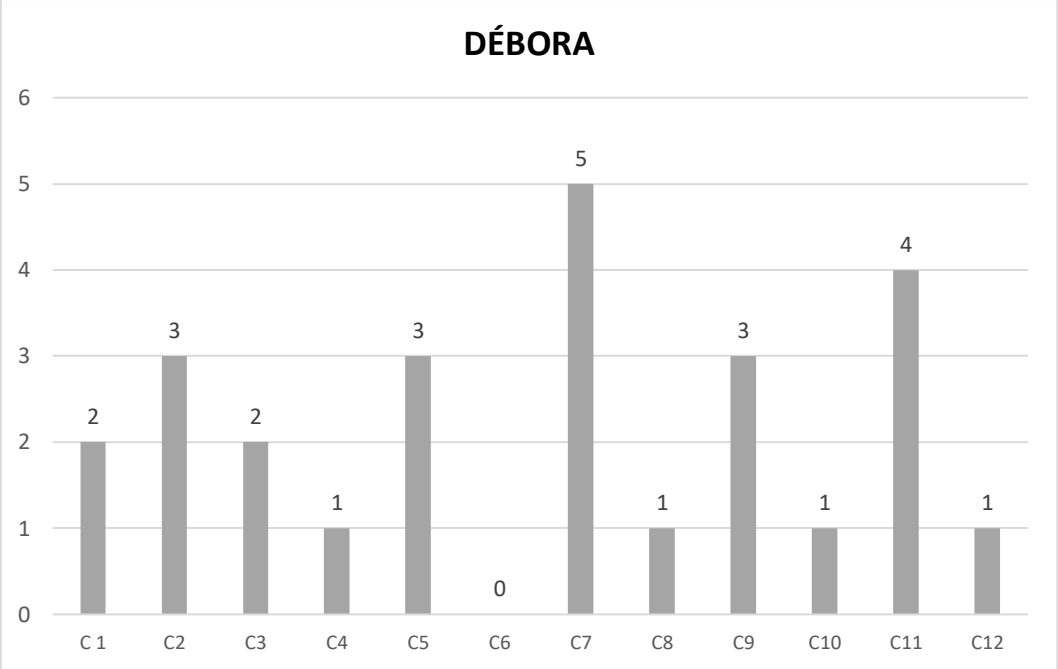
Porém, a estudante foge da tendência dos demais, observada no Gráfico 01, ao apresentar uma incidência 0 para C8 (motivação integrativa) e C9 (motivação integrativa global). Ainda, pela baixa incidência para: interesse (C1 – 2), prática prazerosa (C2 – 1), prática de inglês escolar (C4 – 1) e pesquisa (C6 – 2) ela acredita que tem mais facilidade na escola porque complementa o estudo em casa, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

> Com certeza, fiquei com mais facilidade na escola, porque é um complemento, o que você aprende na escola você aprofunda fora da escola. (C4)
>
> Às vezes, eu tenho dúvida de vocabulário, de como eu vou formar a frase que eu quero, porque tem várias regras sobre isso no inglês, aí eu pesquiso mais isso mesmo e me ajuda muito porque eu aprendo o vocabulário e formulação de frase. (C6)

4.1.5 Débora

As crenças de Débora encontram-se evidenciadas no Gráfico 06.

GRÁFICO 06 – Quantificação das crenças de Débora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Débora customiza sua aprendizagem (C7) ao fazer uso de mídias digitais diversas e afirma que vale a pena usar a tecnologia como ferramenta para praticar inglês fora do ambiente escolar, como podemos observar nos excertos abaixo.

> ...é um meio que quase toda população tem muito acesso à *internet*. Claro que hoje em dia tem muitos alunos do Brasil ou de outros países que não tem acesso à *internet*, mas é algo que é uma facilidade para uma pessoa que está vivendo no meio comum para aprender inglês porque talvez a pessoa não esteja com muito intuito de focar na gramática muito formalmente... (C7)
>
> você consegue perceber o sotaque de como as pessoas ao redor do mundo falam o inglês (C9 – 3) e acho que não tem outro meio de você aprender isso sem ser pela tecnologia, pelo celular, pelo computador... (C7)

Diferentemente dos demais entrevistados, observamos que, em seu discurso, Débora apresenta uma incidência maior para prática prazerosa (C2 – 3).

> No meu caso, eu gosto muito de mangás, de animes, jogos, vídeos, mas têm pessoas que não gostam, então eu acho que o certo é ela achar no meio tecnológico o que ela gosta,

> o que ela gosta para aprender, se a pessoa procurar, ela consegue.
>
> ... uma pessoa que já está entediada ela não vai aprender, então as pessoas têm que estar animadas para aprender, e isso é algo que chama a atenção da pessoa para aquela palavra, aquele vocabulário e aí a pessoa desenvolve mais a língua.

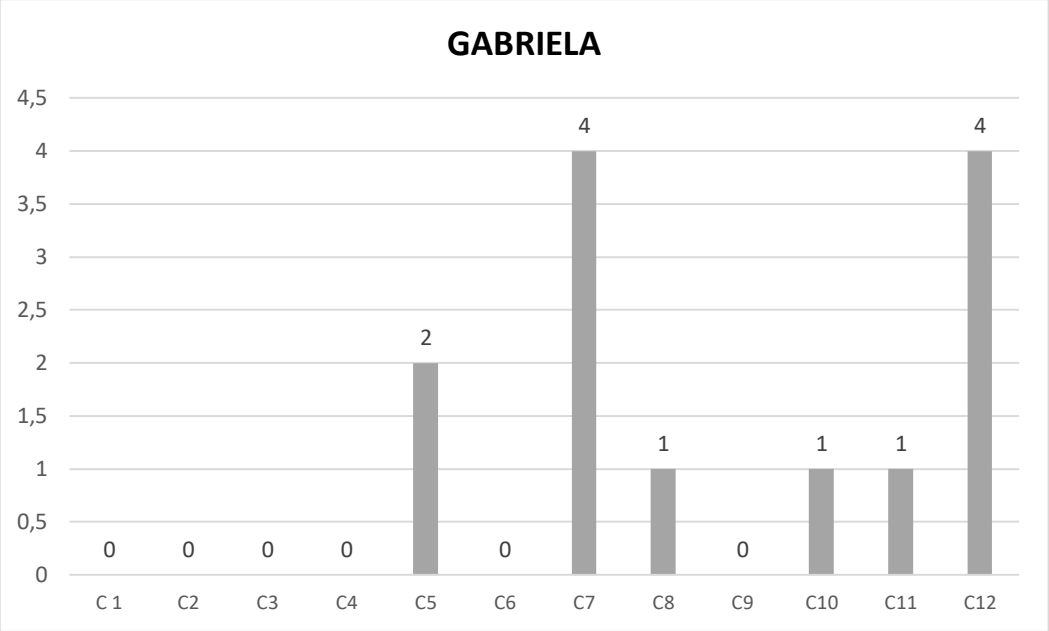
C5 apareceu três vezes, assim como C2 e C9. No excerto abaixo, podemos observar a percepção da participante quanto à diferença que existe, de modo geral, entre a língua ensinada na escola e nos cursos livres de inglês e a língua usada pelos falantes de inglês em situações reais de comunicação.

> Quando eu comecei a fazer o curso de inglês, eu vi uma diferença muito grande do inglês que eles usam na *internet*, que eles falam em vídeos do *YouTube*, para o inglês formal que a gente aprende no cursinho [e na escola], então, eu percebi que o que você aprende no cursinho na verdade é a gramática e a pronúncia em geral, claro que algumas gírias que o professor ensina ou algo do tipo, mas o foco é na gramática, você ter uma fluência em inglês melhor. Mas, o que eles falam em vídeos e filmes ou o jeito que eles falam em músicas, é muito mais parecido com o jeito original, mesmo que não seja uma pessoa dos EUA ou da Inglaterra, por exemplo, seja uma pessoa que seja fluente em inglês e ela é de outro país, mas ela é bem fluente em inglês, você consegue ver uma diferença entre estar conversando formalmente e informalmente, então você consegue saber como você vai se expressar melhor com determinada pessoa, indeterminado lugar, e é bom saber disso.

4.1.6 Gabriela

As crenças de Gabriela encontram-se evidenciadas no Gráfico 07.

GRÁFICO 07 – Quantificação das crenças de Gabriela



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme observamos nos excertos abaixo, Gabriela apresenta maior incidência nas crenças relacionadas à autodisciplina (C12) e à customização (C7).

> ... eu sempre fui muito apaixonada por música (...), às vezes, aparece de vez em quando, alguma coisa aleatória no dia a dia e eu sei o que é, por causa de alguma música. Eu lembro, eu ligo na hora a música que eu estava escutando e qual que é a música e o significado da palavra. Então, eu acho que a música ajuda muito. (C7) Série talvez ajuda um pouco menos pra mim porque eu não consigo focar muito bem 100% nos dois, no ouvir e meio que traduzir (C7), mas eu acho que música me ajuda muito.
>
> Tem muitos aplicativos que você tem que tomar cuidado com o que você usa, porque eles trazem uma mensagem como se o propósito deles fossem como *Lingbe* - conversar com pessoas para treinar seu inglês, e normalmente tem pessoas lá que estão procurando outras coisas, então você tem que tomar cuidado com isso (C12), têm aplicativos que só têm esse tipo de pessoa e têm aplicativos que tem pessoas que estão realmente procurando aprender a língua, e aí é bom você sempre filtrar bastante as opções para achar sempre a melhor opção.

Conforme tendência observada no Gráfico 01, para todos os participantes, Gabriela não parece buscar aprender inglês fora da sala de aula para fins de: C1 (interesse), C2 (prática prazerosa), C4 (prática de inglês escolar: vocabulário, gramática e pronúncia) e C6 (pesquisa).

Além disso, diferentemente dos quatro demais participantes, não emergiram crenças acerca de motivação integrativa global no discurso da estudante Gabriela. A observação deste resultado é semelhante apenas ao da estudante Joyce, que também não demonstrou C9 (motivação integrativa global).

4.1.7 Conclusão

A Figura 02 é uma montagem de dois gráficos, que mostra a incidência dos vários tipos de crença, no geral da turma (Gráfico menor) e por participante (Gráfico maior), com o objetivo de tirarmos conclusões no que se refere à emergência de padrões.

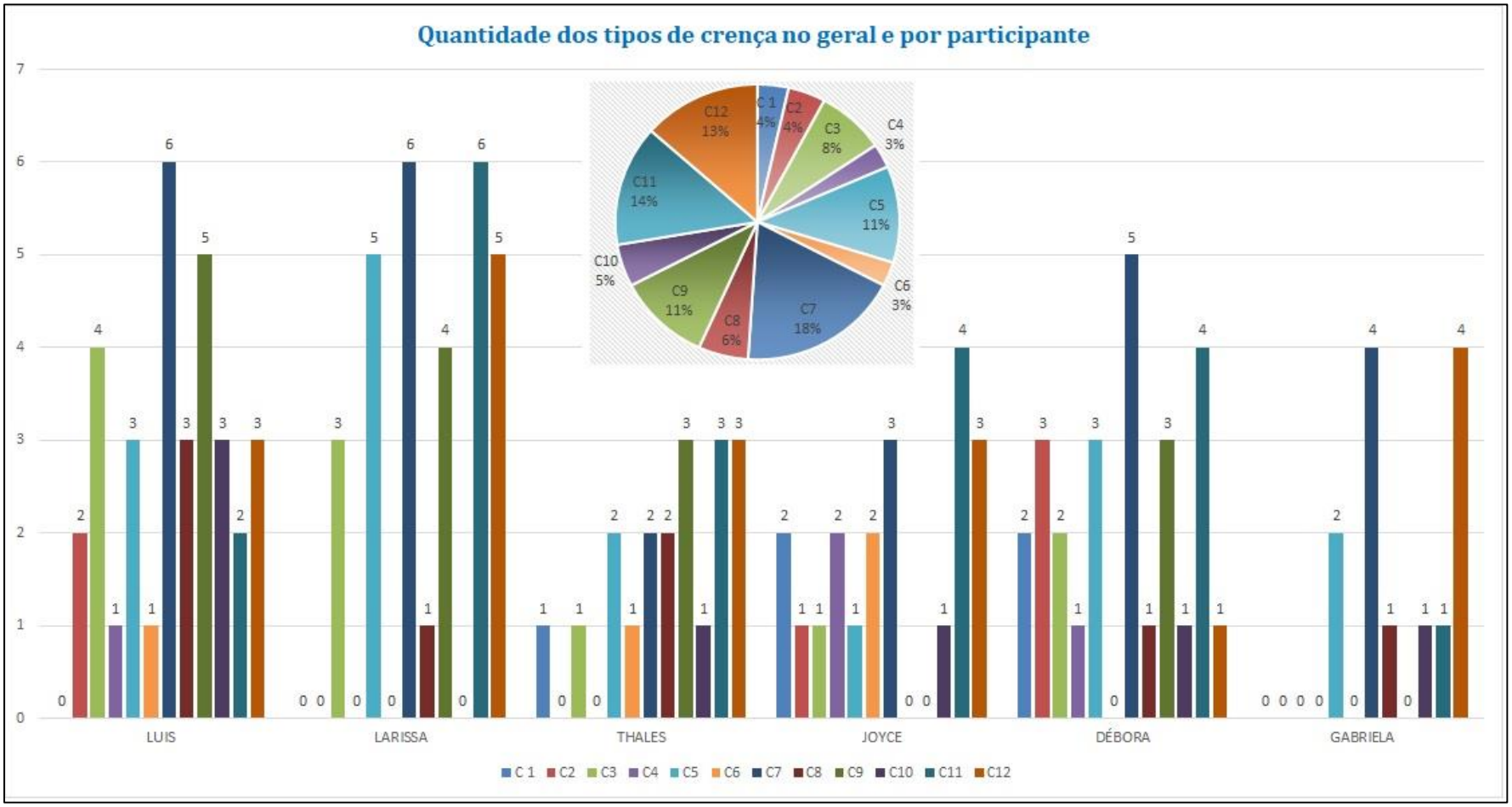


FIGURA 02 – Incidência dos tipos de crença no geral e por participante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base na Figura 02, parece possível afirmar que existe um padrão quanto à emergência de crenças relacionadas ao uso de tecnologia digital, fora da sala de aula, à revelia do professor para praticar e/ou aprender inglês no discurso dos participantes desta pesquisa.

As crenças mais presentes no total das entrevistas, conforme discutido no item 4.1 são: C7 (customização da aprendizagem), C12 (autodisciplina), C11 (responsabilização pela própria aprendizagem). Essas crenças incidiram no discurso dos participantes de maneira diferenciada, evidenciando seu perfil de estudante autônomo, da seguinte forma: Luis: C7; Larissa: C7, C11 e C12; Thales: C11 e C12; Joyce: C7, C11 e C12; Débora: C7 e C12 e Gabriela: C7 e C12. Sendo assim, em função da quantidade de cada uma dessas crenças, podemos inferir que a autonomia destes participantes está principalmente vinculada à customização de sua aprendizagem (C7) e à autodisciplina (C12).

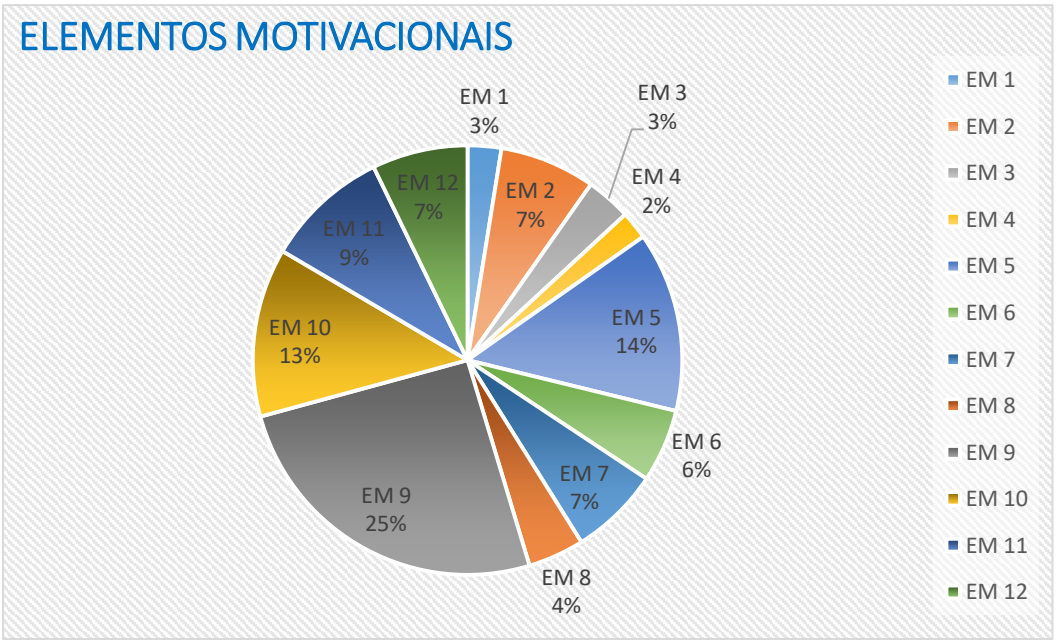
No total das entrevistas, as crenças menos presentes, conforme discutido no item 4.1, são: C10 (motivação instrumental), C1 (interesse), C4 (prática de inglês escolar), C2 (prática prazerosa) e C6 (pesquisa). Essas crenças pouco ou nada incidiram no discurso dos participantes. Logo, fica evidente que os estudantes participantes desta pesquisa não utilizam tecnologia digital fora da sala de aula com o intuito de praticar e/ou estudar o inglês escolar.

As crenças que emergiram do discurso dos participantes, com exceção de C2 (prática prazerosa), são relacionadas à motivação para aprender uma língua estrangeira conforme teorização abraçada neste trabalho. Sendo assim, passamos agora a discutir a incidência dos elementos motivacionais nas entrevistas para verificar se tais crenças são corroboradas pelas experiências vivenciadas pelos estudantes, representadas em seus relatos de como usam as tecnologias digitais para aprender e/ou praticar inglês fora da sala de aula.

4.2 Elementos motivacionais que emergiram do discurso dos participantes

Conforme explicitado na metodologia, a motivação está representada através da categorização dos elementos motivacionais, chamados de EM (QUADRO 2). No Gráfico 08, esses elementos motivacionais estão quantificados.

GRÁFICO 08 – Quantidade de elementos motivacionais nos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos observar que o elemento de maior incidência foi o EM9 (buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros, vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc*). O EM9 ocorre em função da primeira pergunta de pesquisa relacionada à ação do estudante para praticar e ou estudar inglês fora da sala de aula, por meio do uso de tecnologia digital, à revelia do professor, ou seja, seu percentual de incidência é induzido pela pesquisa. O excerto abaixo, retirado da fala de Luís, é um exemplo:

> Luís (EM 9): ... eu leio o *eBook* e se eu encontro alguma palavra que eu tenho alguma dificuldade aí eu posso pesquisar no *Google* tradutor ou em algum dicionário a pronúncia e ir praticando essa pronúncia e, às vezes, eu estou vendo

> por exemplo algum filme em inglês e, se eu escuto essa palavra de novo, eu vou saber como ela é falada e prestar atenção nisso.
>
> *Spot*ify, música eu uso com menos frequência, seria aí, uma vez por semana. Jogos do celular também, de 4 dias por semana também eu posso usar pra jogar. Aplicativos para conversar 3 dias na semana.
>
> Jogos no celular e no computador, a maioria dos jogos eles têm a opção de você colocar em inglês...

Sendo assim, partiu-se para considerar as duas categorias que mais se apresentaram naturalmente.

Interessante observar que as categorias com maior incidência foram: EM5 e EM10. EM5 (postura dos estudantes com relação ao inglês: manifestações de receptividade, curiosidade, prazer, desprazer, ansiedade, medo, angústia *etc*. de aprender a língua, de saber inglês) sinaliza autonomia, por referir-se, entre outros elementos, à atitude do estudante (LITTLE, 1991; 1999; BENSON, 2007). O trecho abaixo, retirado do discurso de Joyce, exemplifica isso:

> Joyce (EM 5): Por exemplo, quero saber a diferença de algo aí eu abro o vídeo e a pessoa está falando daquela forma engessada, aí me desinteressa muito.

A categoria EM10 (reflexão sobre a própria aprendizagem de inglês e/ou sobre as próprias possibilidades de aprendizagem) apresenta-se proporcionalmente ao EM5. Reflexão, que também é característica de aprendizagem autônoma (PAIVA, 2011), decorre parcialmente de pergunta de pesquisa. Ao ser questionado sobre o porquê do uso de cada ferramenta digital para praticar inglês, os estudantes, participantes desta pesquisa, refletiram sobre seu processo de aprendizagem fora do ambiente escolar. Logo, não podemos precisar o percentual de reflexão que aparece nos dados de forma totalmente espontânea. No discurso de Thales, buscamos um exemplo:

> Thales (EM10): ... teve um tempo que eu fiquei sem contato com o inglês, aí eu falei assim "Será que eu não lembro mais como se fala as coisas? Será que eu perdi o hábito mesmo e perdi muita coisa?

Ressaltamos que aqueles que aceitaram participar desta pesquisa são estudantes que corroboram a definição de autonomia dada por Little (1991), relacionando autonomia à tomada de decisão e à ação independente.

Partindo do pressuposto de que os participantes desta pesquisa são estudantes com perfil autônomo, que demonstram atitude e não apenas vontade de aprender, percebemos que os elementos motivacionais investigados nos discursos dos participantes que mais contribuem para essa análise são:

1) refletem sobre a própria aprendizagem de inglês e/ou sobre as próprias possibilidades de aprendizagem (EM10);
2) tomam decisões baseados na percepção da própria aprendizagem (EM11);
3) buscam customizar a aprendizagem (EM12);
4) percebem e/ou avaliam suas capacidades e/ou de seus estilos e preferências de aprendizagem (EM2);
5) desejam interagir com pessoas de outras culturas, viajar para outros países, ou seja, estabelecem relações multiculturais *etc* (EM7);
6) desejam aproximar-se, ao máximo, da cultura por meio do domínio linguístico - falar como um nativo, entender o que escuta, interagir com nativos, conhecer gírias e outros aspectos culturais específicos *etc*. (EM6 – orientação integrativa).

Observamos também que os demais elementos motivacionais: EM8 (orientação instrumental: desejo de facilitar o aproveitamento escolar), EM1 (as experiências anteriores de aprendizagem e/ou de uso da língua que levam o estudante a querer agir, no presente, em prol de sua aprendizagem ou a nela persistir) e EM4 (interesse, curiosidade ou desejo de aprender as especificidades do inglês por apreciar a língua), foram as categorias de menor incidência no discurso dos estudantes.

Por sua vez, parece-nos possível concluir que a pouca incidência do EM3 (influência de pessoas significativas para sua aprendizagem ou para seus motivos para aprender inglês termos de tecnologia) deve-se ao fato de que os professores e os pais, que provavelmente são as pessoas mais influentes na vida destes estudantes, parecem não ter o mesmo nível de letramento digital (KALANTZIS; COPE, 2010) e, por isso, nem os

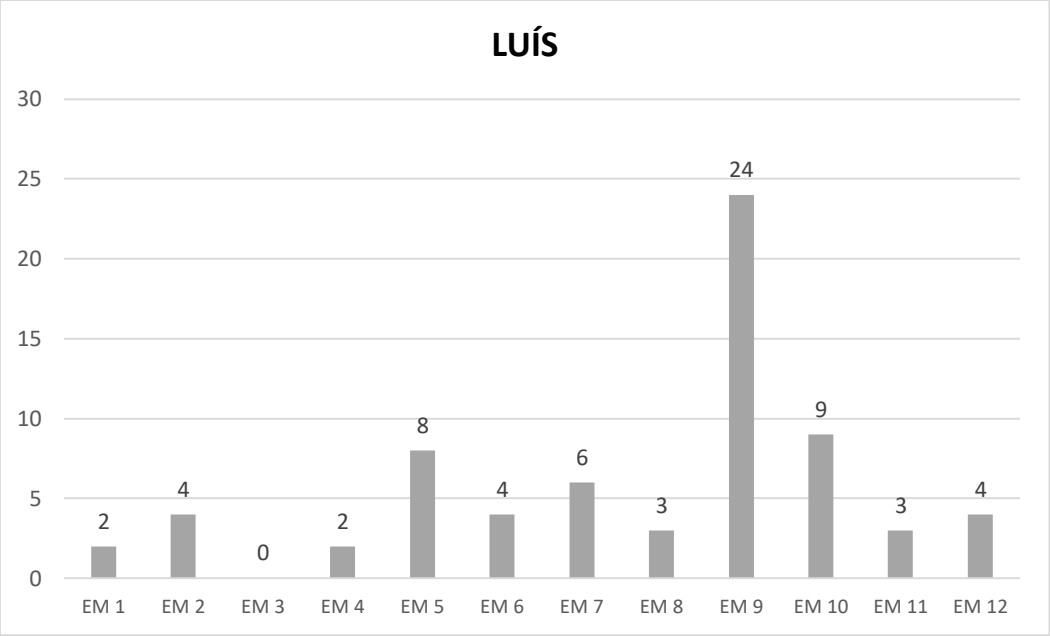
mesmos interesses que esses jovens. Ainda que os professores saibam, por exemplo, que existem *sitcoms* que poderiam sugerir para melhorar a aprendizagem dos estudantes, estes, os professores, não conhecem o suficiente esse universo digital para fazer sugestões de aprendizagem autônoma e acabam por se limitar a incentivar o estudo de vocabulário, gramática e pronúncia (KALANTZIS; COPE, 2010). No entanto, as especificidades léxico-gramaticais da língua, de modo geral, não interessam ao estudante, que quer aprender a língua em uso.

Passamos a verificar como os elementos motivacionais marcaram o discurso de cada participante.

4.2.1 Luís

O Gráfico 09 mostra o caso de Luís.

GRÁFICO 09 – Incidência de elementos motivacionais no discurso de Luís



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O elemento motivacional mais saliente na entrevista de Luís foi o EM9 (buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros,

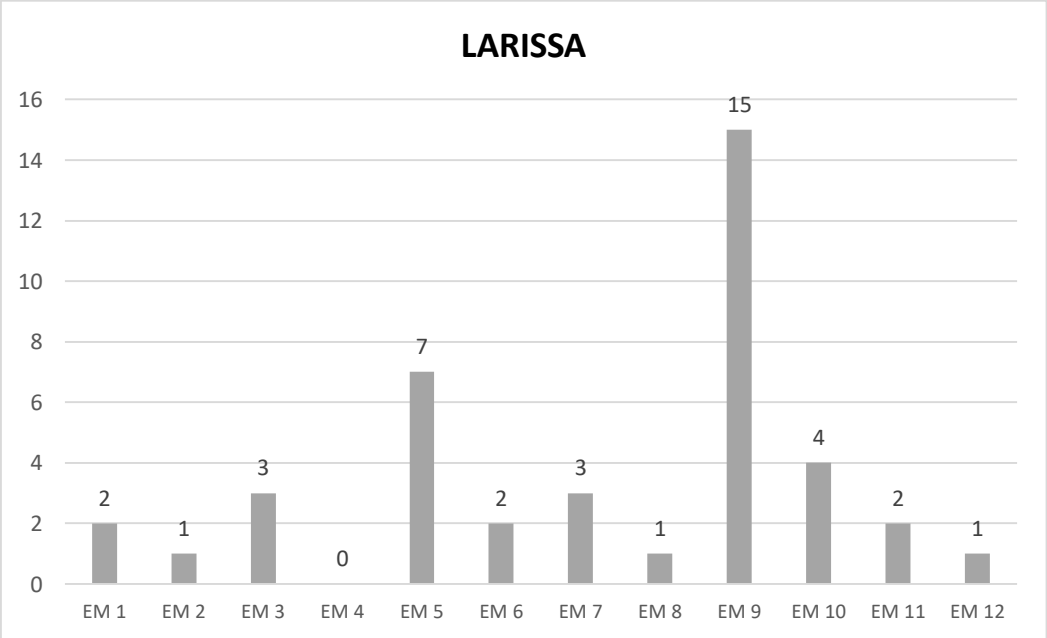
vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc*). São exemplos:

> ...se eu puder, acesso o vídeo em inglês. Filmes e séries na *netflix* ou na tv, sempre que eu posso eu vejo alguma série ou vídeo em inglês...
>
> O *WhatsApp*, eu uso para conversar com estrangeiros que têm o aplicativo, porque, como é um aplicativo de fácil acesso e de uso comum no Brasil, então, fica muito mais fácil pra eu conversar no dia a dia com pessoas que falam em inglês. Eu vou praticando, então, se você tem alguma dúvida, (essas pessoas) elas podem te responder, você pode mandar áudio e caso alguém observe que tem algum erro, pode corrigir.

4.2.2 Larissa

Larissa apresenta um comportamento autônomo muito parecido com o de Luís, no que se refere à busca de contato com a língua por meio de recursos da tecnologia digital. Os elementos motivacionais que emergiram de seu discurso encontram-se apresentados no Gráfico 10.

GRÁFICO 10 - Incidência de elementos motivacionais no discurso de Larissa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

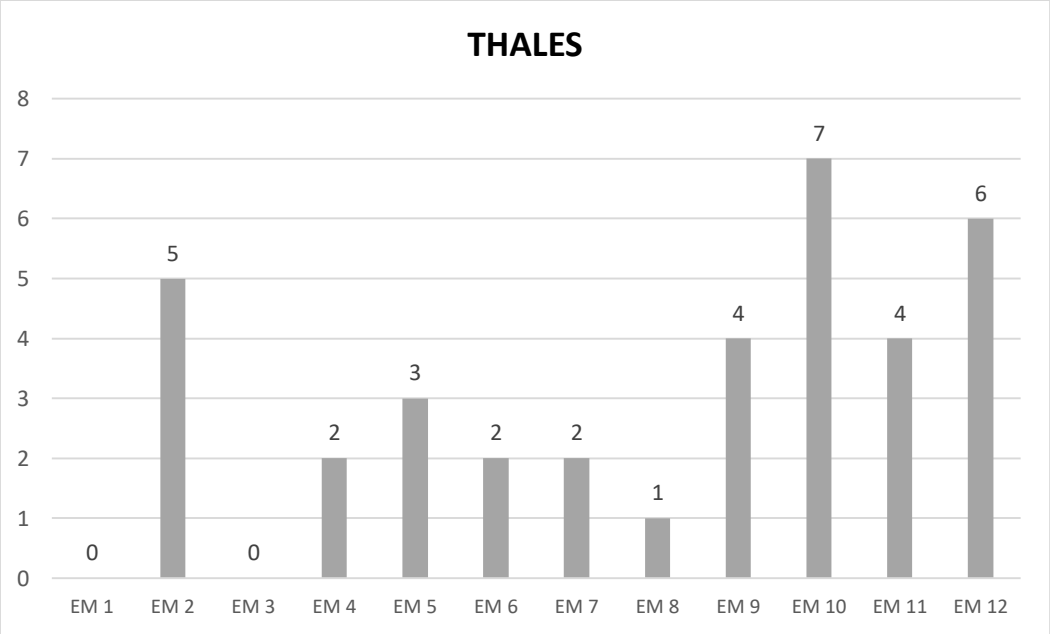
São exemplos de EM9 em sua entrevista:

> ... o *WhatsApp*, eu tenho um grupo com algumas pessoas de outros países, em que "a gente só é permitido" conversar em inglês e a gente acaba contando nossa história, lendo histórias dos outros, tudo em inglês, que é o contato [com a língua] que eu tenho.
>
> O *Facebook* eu participo de alguns grupos que postam sobre regras gramaticais ou alguns vídeos dando algumas dicas que normalmente você não aprende na escola. Você acaba não vendo isso no ensino didático, você vê isso mais quando você está conversando com pessoas da língua nativa e você tem contato com algumas dessas expressões.
>
> Músicas no *Spotify*, que eu uso o *Spotify*, sempre...
>
> E as músicas eu gosto muito de escutar as músicas americanas, pop americano e eu acabo tendo contato com a letra delas porque eu tenho curiosidade. Eu pesquiso a letra, às vezes, eu já consigo entender só de escutar a música mesmo...
>
> O *YouTube*, eu procuro sempre assistir vídeos em outras línguas...
>
> Filmes e séries, eu sempre procuro assistir pelo menos legendado, com a legenda em português, para eu ter pelo menos aquela audição ali em inglês, mas se possível eu coloco a legenda em inglês também, ou eu tiro a legenda, mesmo que eu não vá entender 100%, se eu entender 80% já é uma forma de praticar também.
>
> Jogos tanto no celular quanto no computador, eu já joguei sempre desde pequena e alguns jogos você não tem aquele acesso em português, então meio que fui "forçada" jogar alguns jogos em inglês o que me ajudou também, hoje em dia, às vezes, por preferência, eu jogo em inglês...
>
> O *Twitter* eu sigo alguns, por exemplo, alguns cantores que eles vão sempre *tweetar* em inglês,
>
> ... se eu quero saber notícias de alguma coisa eu procuro em inglês, porque sempre vem uma maior fonte de informação
>
> ... os *apps* no celular eu já usei o *duolingo* e o *LingBe*,
>
> ... tenho os *eBooks* que a gente acha em PDF, essas coisas em algumas livrarias da cidade você consegue encontrar livros em inglês, eu já comprei.

4.2.3 Thales

No discurso de Thales (GRÁFICO 11), os elementos motivacionais EM10 (reflexão sobre a própria aprendizagem de inglês e/ou sobre as próprias possibilidades de aprendizagem), EM12 (busca de customização da aprendizagem) e EM2 (percepção e/ou avaliação de suas capacidades e/ou de seus estilos e preferências de aprendizagem) são os mais frequentes, isso significa que ele é estudante bastante reflexivo, o que caracteriza seu perfil autônomo. O Gráfico 11 mostra o caso de Thales.

GRÁFICO 11 – Incidência de elementos motivacionais no discurso de Thales



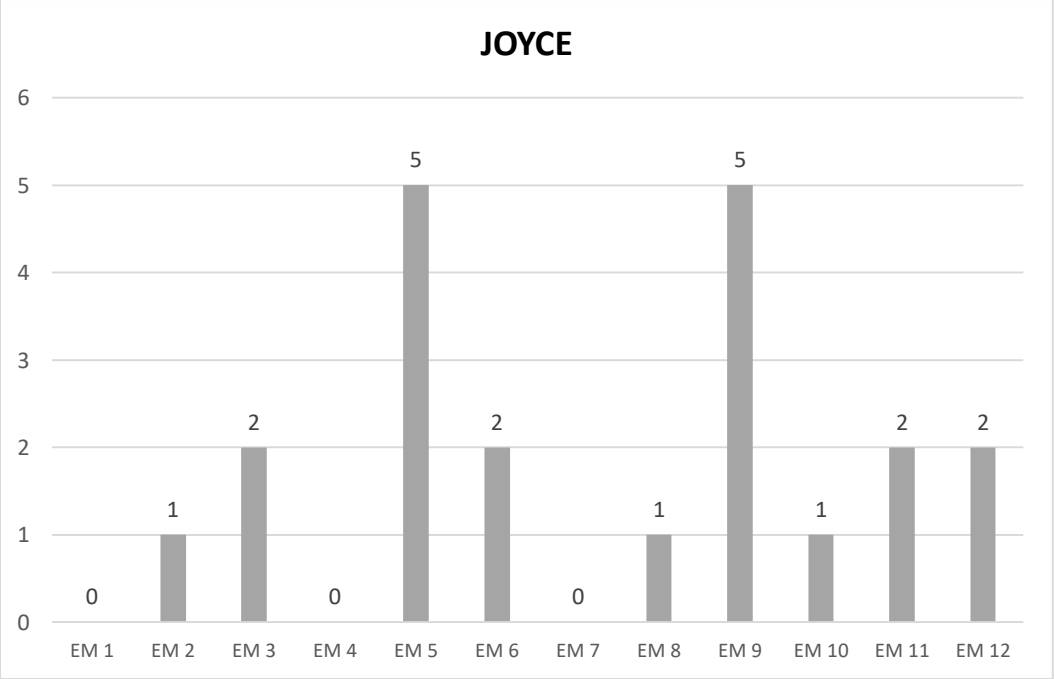
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

> ...teve um tempo que eu fiquei sem contato com o inglês, aí eu falei assim "Será que eu não lembro mais como se fala as coisas? Será que eu perdi o hábito mesmo e perdi muita coisa?" (EM10).
>
> ... como a gente está com a tecnologia a nosso dispor o tempo inteiro, por que não usar dessa tecnologia... usar desses recursos, pra aprimorar cada vez mais o meu hábito com o inglês? Eu procuro me aprimorar com o auxílio que eu tenho, com os recursos que eu tenho, por ser uma coisa que eu já uso muito, já uso bastante... (EM12).
>
> ... como eu já tenho vivência em inglês, já sei falar em inglês *etc*, (EM2).

4.2.4 Joyce

Os elementos EM5 (postura dos estudantes com relação ao inglês: manifestações de receptividade, curiosidade, prazer, desprazer, ansiedade, medo, angústia *etc*. de aprender a língua, de saber inglês) e EM9 (buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros, vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc*.) são os que mais incidem na fala de Joyce. No Gráfico 12, temos:

GRÁFICO 12– Incidência de elementos motivacionais no discurso de Joyce



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

São exemplos:

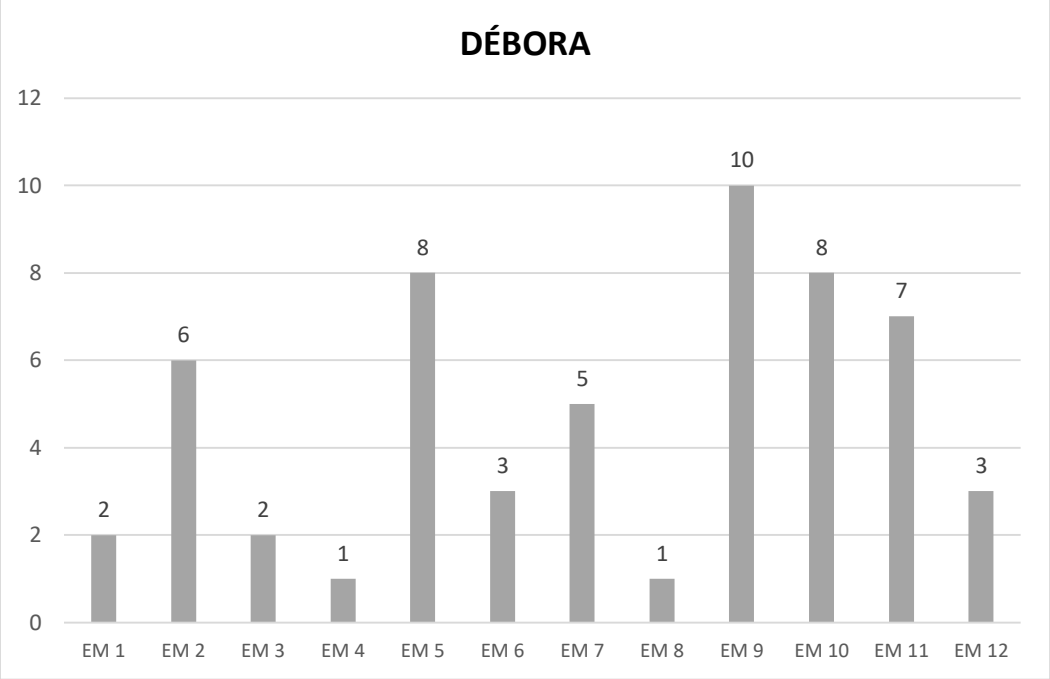
> Eu usava um aplicativo que era tipo conversar com um computador, só que parecia que era uma pessoa. Era gratuito, quando você não entendia o que esse aplicativo dizia, tinha como colocar, tipo uma tradução ou uma ajuda para entender o que ele tinha falado, nesse aplicativo, também, "ele" mandava notícias em inglês, músicas e essas coisas (EM9).
>
> *Netflix* na questão de séries, tipo assim, eu não tenho *netflix* porque eu sou meio pobre, então eu gosto mais de ver filmes no *YouTube* ou então em alguns aplicativos que têm filmes gratuitamente com legendas em inglês (EM9).
>
> *YouTube* eu gosto muito de alguns canais que ficam explicando a questão da fala, como parecer mais fluente, algumas gírias e também algumas dúvidas que eu

> tenho na questão da gramática. (EM9).
>
> Eu gosto de ver também as expressões que são mais usuais nos americanos... (EM5)
>
> Eu sou uma pessoa que, às vezes, sou muito desfocada, eu pego as coisas rápidas e desfoco muito rápido por eu ser uma pessoa muito agitada, então às vezes eu estou vendo o vídeo e me distraio muito fácil porque eu vejo um vídeo lá embaixo e eu me interesso e o vídeo não tem nada a ver com o que eu estava vendo (EM5).

4.2.5 Débora

Na entrevista de Débora, os elementos motivacionais EM9 (buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros, vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc*.), EM10 (reflexão sobre a própria aprendizagem de inglês e/ou sobre as próprias possibilidades de aprendizagem), EM5 (postura dos estudantes com relação ao inglês: manifestações de receptividade, curiosidade, prazer, desprazer, ansiedade, medo, angústia *etc*. de aprender a língua, de saber inglês) e EM11 (percepção da própria aprendizagem) são muito presentes. A incidência concomitante desses elementos evidencia o caráter autônomo de Débora, na medida em que ela se mostra reflexiva, com atitude de autorresponsabilização e de busca de recursos digitais para incrementar sua aprendizagem. O Gráfico 13 mostra a incidência desses elementos em meio à dos demais.

GRÁFICO 13– Incidência de elementos motivacionais no discurso de Débora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os seguintes excertos ilustram o fato:

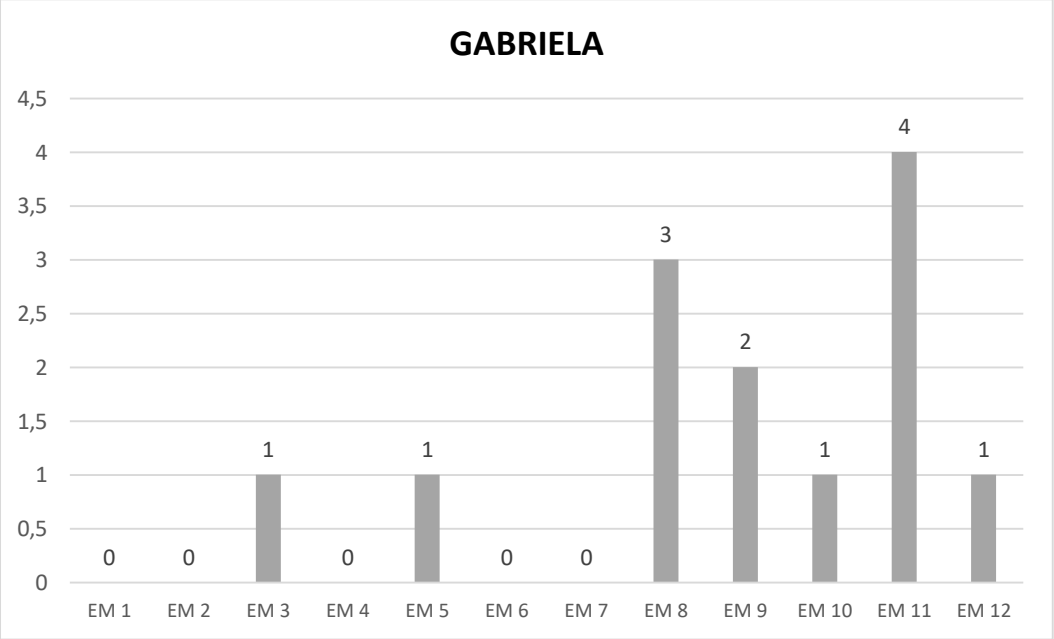
> No *YouTube*, eu já acesso vídeos em inglês sem problemas, no meu nível de inglês eu já consigo entender os vídeos em inglês, muitas vezes se não é em inglês, é com a legenda em inglês se é um vídeo em outra língua com a legenda em inglês, então é mais fácil para mim, porque, muitas vezes, não tem legenda em português nos vídeos em outras línguas que eu gosto muito de procurar saber sobre outros países então não tem legenda em português mas sempre tem legenda em inglês. No *YouTube*, também tem o *Talking Ted*. Ele também é muito bom, sempre traz algum conteúdo novo que eu gosto, assuntos que normalmente são considerados tabu ou algo do tipo. É bom também para você saber o que está acontecendo no mundo, entender mais o ponto de vista de outras pessoas ... (EM9)
>
> Em relação aos jogos, quando você está jogando, talvez o jogo tenha uma interface em inglês mas têm muitos jogos, como *overwatch*, que você conversa com as pessoas durante o jogo, com as pessoas do seu grupo que é formado na hora do jogo e aí tem um *chat* próprio do jogo e você conversa com as pessoas sobre o que está acontecendo no jogo e, normalmente, as pessoas não são do seu país, então a língua que nós usamos para conversar é o inglês, e aí é muito bom pra treinar também porque você vê vários sotaques de vários lugares, como as pessoas falam (EM9).
>
> ... eu sinto que minha pronúncia ainda está muito fraca... <u>e isso me bloqueou um pouco,</u> sabe? (EM10) (grifos da pesquisadora).

> Esse medo de falar inglês bloqueou um pouco a minha pronúncia, então eu comecei a buscar para tentar melhorar isso (EM5) (grifos da pesquisadora).
>
> ... por volta de 2014, eu não tinha um nível de inglês muito bom (EM11).

4.2.6 Gabriela

Gabriela é uma estudante que apresenta muita dificuldade nas disciplinas da escola, de modo geral, no entanto, em sua entrevista ficou claro que ela é uma estudante motivada e autônoma pela incidência de EM11 - percepção da própria aprendizagem e EM8 - orientação instrumental: desejo de facilitar o aproveitamento escolar, conforme se vê no Gráfico 14.

GRÁFICO 14– Incidência de elementos motivacionais no discurso de Gabriela



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Alguns exemplos de sua iniciativa são:

> ...eu tenho certo nível de dificuldade no inglês (EM11).
>
> ... tem alguns *vloggers* que eu assisto que também ajudam “em relação”, porque, por exemplo, alguma matéria de inglês que eu “tô” com dúvida eu procuro neles (EM8).

4.2.7 Conclusão

A Figura 03 compara a incidência de elementos motivacionais na turma como um todo (Gráfico menor) e por participante (Gráfico maior), com tal comparação, podemos perceber uma tendência no perfil dos participantes.

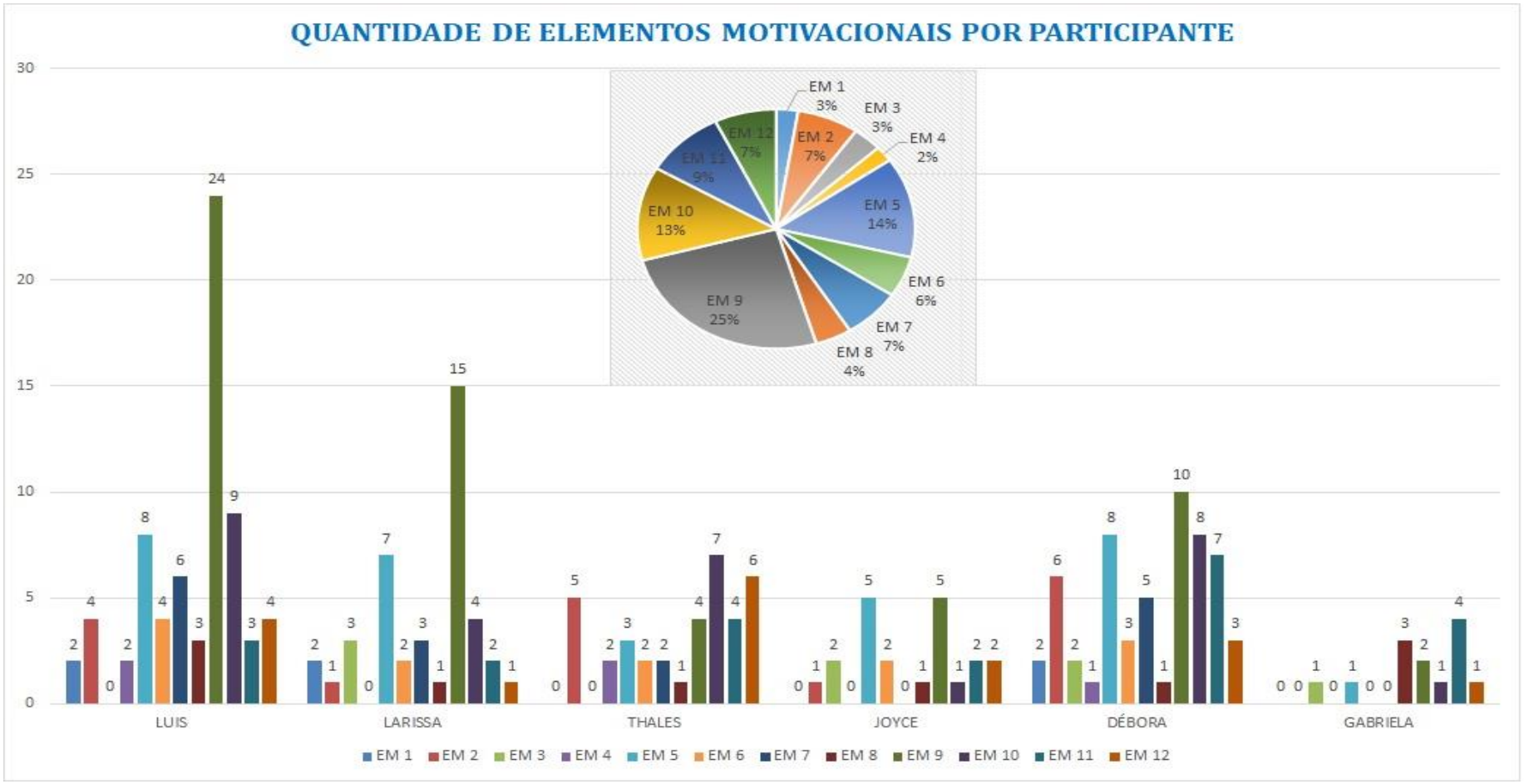


FIGURA 03 - Incidência dos elementos motivacionais no geral e por participante
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Figura 03, observamos uma tendência de comportamento no seguinte sentido: Luís, Larissa e Débora são os que mais buscam a tecnologia digital para aprender Inglês (EM9); sendo que Luís e Débora unem a essa busca o fato de serem reflexivos (EM10) e assumirem uma postura bastante positiva diante da própria aprendizagem (EM5), analisando suas possibilidades, otimizando seu investimento na língua.

4.3 Manifestações de autonomia presentes nos dados

Como podemos observar nos dados, quase todos os relatos, de uma maneira ou de outra, confirmam o perfil autônomo dos estudantes escolhidos para participarem desta pesquisa (LITTLE, 1991; FINCH, 2001; BENSON, 2007; TREBBI, 2011).

Com o objetivo de tornar a questão mais evidente e de facilitar o estabelecimento da correlação entre a autonomia e a motivação, sistematizamos as manifestações de autonomia encontradas nas entrevistas em cinco grandes agrupamentos, conforme o Quadro 05.

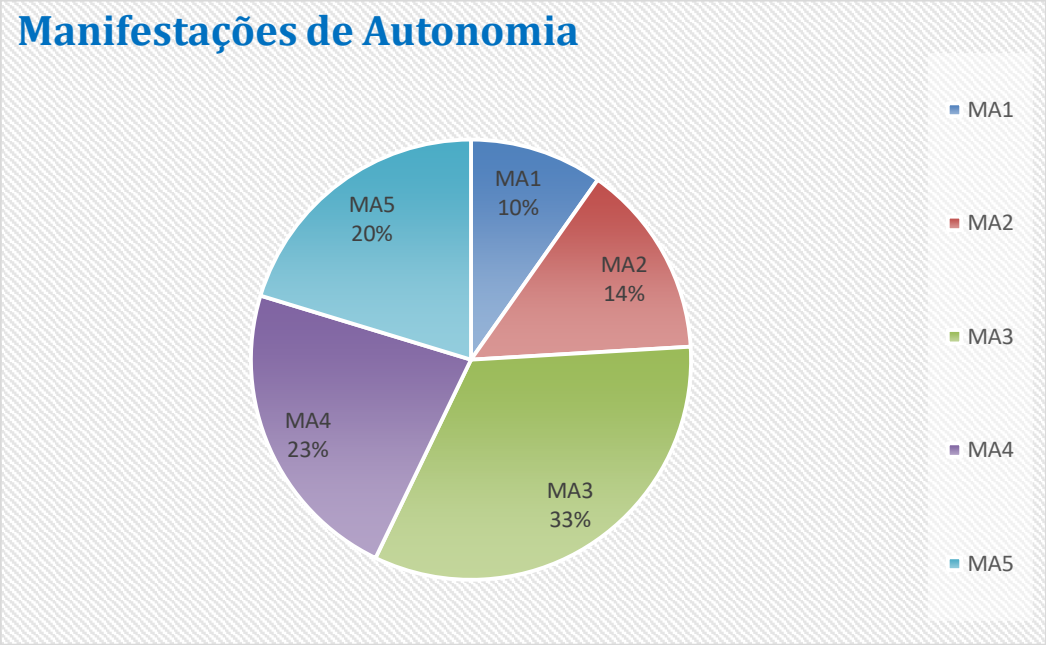
QUADRO 05 – Classificação das manifestações de autonomia encontradas

MA1 - autorresponsabilização
MA2 – reflexão crítica
MA3 – gerenciamento, agência
MA4 – customização
MA5 – avaliação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Gráfico 15 mostra a incidência de tais manifestações por categoria.

GRÁFICO 15: Incidência de manifestações de autonomia encontradas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As manifestações listadas no Quadro 05, e representadas em função de sua incidência nos dados pelo Gráfico 15, trazem no seu cerne aspectos definidores do conceito de motivação. Isso nos autoriza a afirmar que autonomia e motivação são constructos inter-relacionados.

O total de manifestações de autonomia, encontrado nos dados, foi de 133, sendo que as manifestações que demonstram gerenciamento e agência (MA3) foram as mais recorrentes no discurso dos participantes.

A autorresponsabilização (MA1) é requisito básico para aprendizagem, segundo Gardner (2006), Dörnyei (2001; 2009a; 2009b) e Dörnyei e Ushioda (2011). Dois excertos das falas de Larissa e Joyce mostram a incidência de MA1:

> ... acho que a partir do momento que você fala não, eu quero aprender e eu tenho que aprender (Larissa).
>
> ... agora eu estou tentando correr atrás do que eu perdi (Joyce).

A reflexão crítica (MA2), especialmente abordada por Ushioda (2006), também, encontra-se de maneira a assegurar o gerenciamento da motivação, na fase pós-acional

do modelo processual de motivação de Dörnyei (2001), e pode ser evidenciada nos dados como, por exemplo nas falas:

> Então, essa questão da autonomia que eu sinto hoje em dia é, por exemplo, que eu não preciso esperar ninguém trazer o conhecimento para mim, eu sinto que eu posso ir atrás do conhecimento porque todas as ferramentas me ajudam muito com isso (Larissa)
>
> ...em qualquer matéria isso é muito importante você praticar nos seus horários livres e é a prática constante que leva à perfeição, como diz o ditado... (Luís)
>
> Eu sempre *tô* aprendendo, sempre tem algo novo que eu aprendo... (Débora)

Por sua vez, a capacidade e a atitude para a ação (MA3) encontram-se fartamente discutidas na fase acional do modelo do Dörnyei (2001), bem como em todas as teorias atuais sobre motivação existentes e são recorrentes nos dados desta pesquisa. Um exemplo é:

> ... seria mais ou menos quase meio filme por semana, eu diria assim, a duração, um dia sim, um dia não, eu assisto um filme em inglês (Débora).

Ainda, no que se refere à atitude, o conceito de aprendizagem ubíqua (COPE; KALANTZIS, 2008) parece-nos bastante significativo neste contexto por teorizar um perfil de aprendizagem que se dá a todo o tempo e em qualquer lugar - geração participativa (KALANTZIS; COPE, 2010). Os excertos abaixo mais algumas manifestações mostram as MA3 (gerenciamento, agência):

> ... pode ser geografia ou português que eu também estudo, se eu puder, acesso o vídeo em inglês. Quanto às mídias, fui vendo qual eu me adaptava melhor na rotina, qual eu queria ou mesmo funcionamento melhor. E, os aplicativos, pelo menos 5 minutos do dia, procuro ter alguma coisa voltada para o inglês (Luís).
>
> ...o *WhatsApp*, eu entro todo dia, *twitter*, eu entro todo dia, música eu escuto todo dia, toda hora se deixar (...) sempre que eu posso eu tento estar em contato, mesmo que não seja todo dia, mas sempre que eu posso, eu tento (Larissa).
>
> ... eu vou tentando repetir as frases que eu vejo nas séries, até que eu consiga falar ela (Thales).
>
> ...eu gosto sempre de assistir o original sem a legenda, pra pegar melhor as piadas. Então, primeiro eu tento assistir sem legenda, mas se eu não consigo, aí eu volto e vejo com a legenda em inglês (Joyce).
>
> O mangá, eu tenho no celular. Então, eu estou sempre lendo mangás, o tempo que eu posso e que eu tenho livre eu estou sempre lendo no meu celular em Inglês (Débora).

> ... jogo mesmo de celular que eu vou jogar, eu tenho em inglês. Então, eu só tenho a opção em inglês (Gabriela).

A questão da customização (MA4) pode ser observada nos seguintes excertos:

> ... eu gosto muito de ler em casa... eu leio *E-books* (Luís).
>
> ... eu acompanho cerca de 4 ou 5 animes que saem toda semana. Eu passei a ler muitos mangás em inglês, não porque eu gostava de ler em inglês, mas porque eu gostava de mangás (Débora).
>
> ... eu estou lendo mais algumas revistinhas, daqui a pouco vou comprar livros, vejo ainda vídeos no *YouTube* (Larissa).

Por fim, a avaliação (MA5) está presente na fase pós-acional do modelo processual de motivação de Dörnyei (2001) e em toda sua teorização, bem como no conceito de autonomia de Little (1991). São exemplos:

> Luís: ... alguns autores, eu posso pesquisar também em alguns sites, então eu acho que a internet tem sido a maior atribuição.
> ... porque cada aplicativo tem uma interface diferente...
> ...você vai ter uma melhora significativa dependendo do quanto você se aplica.
>
> Larissa: A quantidade de experiências diferentes que eu tenho são muito maiores do que se eu ficasse só ali na sala de aula...
>
> Joyce: Esse aplicativo era muito bacana, mas aí deu um problema lá e mudou do nada para uma língua doida que eu não estava entendendo, aí eu excluí o aplicativo porque eu não estava entendendo.
> ... eu tinha começado a fazer um cursinho de inglês, mas eu estava meio desfocada e eu não aproveitei muito.
>
> Débora: ... como eu disse meu inglês era muito básico, mas depois que eu comecei a buscar mesmo a atitude de começar a praticar o meu inglês, eu vi que melhorou muito.

Uma vez analisados os dados, passamos para a conclusão do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

A **primeira pergunta de pesquisa** estabelecida é: *Quais são as crenças de estudantes autônomos sobre o uso de tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês?*

Com base na análise, é possível afirmar que as principais crenças identificadas no discurso dos participantes desta pesquisa são: customização, autodisciplina e responsabilização pela própria aprendizagem, motivação integrativa global e prática da língua em uso. Tais crenças refletem que esses estudantes autônomos são, também, motivados.

A **segunda pergunta** é: *O que os estudantes fazem para empreender uma aprendizagem autônoma de inglês por meio de tecnologia digital, fora da sala de aula e à revelia do professor?*

As principais ações dos estudantes são direcionadas a buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros, vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc.* Essa busca ocorre, principalmente, através da agência do estudante quanto ao gerenciamento da própria aprendizagem e da customização. Além disso, os estudantes administram suas atitudes com relação ao inglês e refletem sobre a própria aprendizagem e/ou possibilidades de aprendizagem.

Corroborando a sinalização a respeito da presença de motivação nas crenças dos participantes, percebemos que suas ações também apontam para um perfil de estudante motivado.

Por fim, a **última pergunta** é: *Como a motivação se manifesta nesse contexto e se inter-relaciona com a autonomia desses estudantes?*

A inter-relação entre motivação e autonomia foi, primeiramente, evidenciada nas **crenças**. Com base na teorização abraçada neste trabalho, parece possível concluir que as crenças classificadas como C1 (interesse), C2 (prática prazerosa), C3 (prática diária

rotineira), C4 (prática de inglês escolar: vocabulário, gramática e pronúncia), C5 (prática da língua em uso), C6 (pesquisa), C7 (customização), C8 (motivação integrativa), C9 (motivação integrativa global), C10 (motivação instrumental), C11 (responsabilização pela própria aprendizagem) e C12 (autodisciplina), emergentes no discurso dos participantes da pesquisa, são também indicadoras de motivação e de autonomia.

Ao categorizar os **elementos motivacionais**, verificamos que vários deles já haviam se manifestado nas crenças dos estudantes como: as experiências anteriores de aprendizagem e/ou de uso da língua que levam o estudante a querer agir, no presente, em prol de sua aprendizagem ou a nela persistir (EM1), percepção e/ou avaliação de suas capacidades e/ou de seus estilos e preferências de aprendizagem (EM2), influência de pessoas significativas para sua aprendizagem ou para seus motivos para aprender inglês (EM3), interesse, curiosidade ou desejo de aprender as especificidades do inglês por apreciar a língua (EM4), postura dos estudantes com relação ao inglês: manifestações de receptividade, curiosidade, prazer, desprazer, ansiedade, medo, angústia *etc*. de aprender a língua, de saber inglês (EM5), orientação integrativa: desejo de se aproximar, ao máximo, da cultura por meio do domínio linguístico - falar como um nativo, entender o que escuta, interagir com nativos, conhecer gírias e outros aspectos culturais específicos *etc*. (EM6), orientação integrativa global: desejo de interagir com pessoas de outras culturas, viajar para outros países, ou seja, estabelecer relações multiculturais *etc*. (EM7), orientação instrumental: desejo de facilitar o aproveitamento escolar (EM8), buscar contato com o inglês como, por exemplo, assistir a séries de TV aberta, filmes, livros, vídeos, música, jogos e outros materiais e recursos produzidos e comercializados em inglês *etc*. (EM9), reflexão sobre a própria aprendizagem de inglês e/ou sobre as próprias possibilidades de aprendizagem (EM10), percepção da própria aprendizagem (EM11) e busca de customização da aprendizagem (EM12).

Por fim, o fato se repetiu quando da análise das **manifestações de autonomia** nos dados. As manifestações MA1 (autorresponsabilização), MA2 (reflexão crítica), MA3 (gerenciamento, agência), MA4 (customização) e MA5 (avaliação) também são fortes indicadores do constructo motivação.

Sendo assim, acreditamos que a maneira como a motivação e a autonomia emergiram nos relatos sobre as ações dos participantes para aprenderem inglês, à revelia

do professor, confirma a nossa hipótese inicial de que autonomia e motivação são constructos organicamente inter-relacionados (BAMBIRRA, 2009).

5.2 Implicações da pesquisa para a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de multiletramentos e formação cidadã

Ao homologar a atual BNCC – Base Nacional Comum Curricular, em 2018, o governo federal estabeleceu um prazo de até 2020 para que as escolas regulares de ensino fundamental adequem seus documentos norteadores de ensino. A BNCC (BRASIL, 2018) determina que a prática pedagógica do professor de língua inglesa não esteja apenas voltada para o desenvolvimento do letramento linguístico, mas que se volte para o desenvolvimento dos multiletramentos, da interculturalidade, acolhendo os diferentes repertórios linguísticos e culturais, e da formação cidadã.

A articulação de práticas que favorece o desenvolvimento de vários letramentos, bem como de uma reflexão crítica, já integra as matrizes curriculares da Rede SESI de Educação. No entanto, sentimos que um trabalho mais detalhado e aprofundado pode e deve ser feito para uma formação mais completa do nosso alunado à luz da BNCC (BRASIL, 2018).

Este documento, às páginas 9 e 10, apresenta um quadro que resume as competências básicas a serem desenvolvidas na escola regular. Tais competências coincidem com aquelas preceituadas pela pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012). Nesse sentido, destacamos:

> ...agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10)

Em julho de 2018, fui convidada para compor a equipe responsável pela adequação das Matrizes Curriculares da Rede Sesi de Educação (2016) às orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Desde então, estamos empenhados na elaboração de um novo documento norteador para o trabalho de profissionais de mais de 30 escolas no estado de Minas Gerais, um documento que seja mais condizente com o perfil autônomo dos

estudantes do séc. XXI e também mais voltado para as novas demandas do mercado de trabalho do futuro (cf. KALANTZIS, 2000; COPE & KALANTZIS, 2008; COPE & KALANTZIS, 2010). Logo, as novas Matrizes Curriculares da Rede SESI de Educação, que se encontram em fase de conclusão, previstas para serem sancionadas em 2019, propõem objetos de conhecimento, envolvendo textos multimodais da língua em uso, que oportunizam o protagonismo do estudante, o agenciamento crítico e o exercício de uma cidadania ativa e consciente (cf. KALANTZIS & COPE, 2012; COPE & KALANTZIS, 2015).

Como coordenadora da área de Linguagens e Humanas na unidade Sesi Sete Lagoas e, recentemente, como professora líder do DR-MG - Departamento Regional de Minas Gerais, na implementação Microsoft Office 365, que ocorrerá em todas as escolas Sesi do país, por designação do DN - Departamento Nacional. Por meio do uso de ferramentas do pacote *Microsoft Office Education*, a nova escola SESI irá se aproximar mais do universo com o qual o estudante interage fora da escola, tornando-se mais significativa em sua aprendizagem. Sendo assim, os currículos da educação Básica serão fortalecidos e terão seu foco em metodologias ativas, em que o centro dos processos e ensino e de aprendizagem é o protagonismo do estudante. Tanto professores, quanto estudantes não serão mais apenas consumidores de conhecimento, mas desenvolvedores de tecnologia, com acesso ATAWAD (*any time, anywhere, any device*). Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), e as novas Matrizes Curriculares da Rede Sesi de Educação, aprender e praticar a língua inglesa, por meio do desenvolvimento de letramento digital, "potencializa as possibilidades de participação e circulação" do estudante, "aproximando e entrelaçando diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico" (BRASIL, 2018, p. 240).

Esta pesquisa viabilizou meu crescimento pessoal e profissional, permitindo que eu tenha um olhar mais profundo e crítico, da realidade dos estudantes, do mercado de trabalho e da instituição de ensino em que atuo e, por isso, tem me favorecido em todas as frentes que fui desafiada a enfrentar.

O conhecimento adquirido com a realização deste mestrado permitiu que eu me atualizasse teoricamente e pudesse, com tranquilidade, estabelecer uma ponte entre o que

o Sesi já faz e o que ainda pode ser feito, tanto na formação do professor do séc. XXI, em consonância com o preceituado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, BRASIL, 2013), quanto do estudante autônomo e motivado, gerenciador de sua própria aprendizagem (BRASIL, 2018).

5.3 Sugestão para futuras pesquisas

Este trabalho sinalizou que a percepção do estudante relativa à língua ensinada na escola atual ainda é diferente da língua em uso, que eles aspiram realmente aprender. Em suas interações diárias, tais estudantes já fazem uso dessa modalidade de língua, em detrimento daquela dicionarizada e/ou registrada na Gramática Normativa tradicional. Acreditamos que seja importante que as escolas repensem seu fazer. No entanto, para que tal reflexão aconteça, de forma informada teoricamente parece fundamental que sejam feitas futuras pesquisas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ALSADOON, H. S. *Use of Cell Phones in Education at King Saud University in the Kingdom of Saudi Arabia*. Graduation Program of Educational Studies of The Patton College of Education at Ohio University in Athens (Doctorate Dissertation). 2012. 168 f.

ARRUDA, C. F. B. É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2014. 251 f.

AVELAR, S.; VALENTE, V.; BAMBIRRA, R.; RACILAN, M. Awareness of the textual genre characteristics in the development of multiliteracies. In: INTED2017 Proceedings. 11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED Digital Library, 2017. p. 5177-5186.

AZEVEDO, A. B.; PASSEGGI, M. C. (Org.) *Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação*. UMESP. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2015.

BAMBIRRA, R. Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2009. 249 f.

BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil - giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão/SC, v. 17, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2017.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHAO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Recent developments on beliefs about language learning and teaching. In: RUIZ, E.; BARAJAS, E.; DESIRÉE, E.; ZARAGOZA, C. (Coord.) Beliefs about language teaching and learning: different contexts and perspectives. 1. ed. Naucalpan de Juárez: Pearson Education, 2013. p. 3-16.

BELLANCA, J. New policies for 21st century demands: Linda Darling Hammond interviewed by James Bellanca. In: BELLANCA, J; BRANDT, R. (Eds.). *21st century skills:* rethinking how students learn. 5. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 33-49.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. 2007. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/autonomy-in-language-teaching-and-learning/7DF3513C76731315FB79C81272553A1F. Acesso em fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006, p.87-124.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CHAN, H. W. Popular culture, English out-of-class activities, and learner autonomy among highly proficient secondary students in Hong Kong. *Universal Journal of Educational Research*. The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong, 2016. p. 1919–1923.

CHI, R.; HAO, Y. Motivation's influence on strategies for English learning and improving. *CS Canada - Canadian Social Science*, v. 9, n. 6, 2013. p. 173-177.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: an agenda for educational transformation. 2008. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE B; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design* (Eds). London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

CROMPTON, H.; DUNKERLY-BEAN, J.; GIANNAKOS, M. Flipping the classroom in higher education: a design-based research study to develop a flipped classroom framework. In: SEARSON, M.; OCHOA, M. (Eds.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2014. Chesapeake, VA: AACE. p. 2756-2759.

DEDE, C. Comparing frameworks for 21st century skills. In: BELLANCA, J; BRANDT, R. (Eds.). *21st century skills:* rethinking how students learn. 5. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 51-75.

DIAS, I. A.; ARAGÃO, R. Multiletramentos, *Facebook* e ensino de inglês na escola pública. *Calidoscópio*, v. 12, n. 3, 2014. p. 380-389.

DIAS, R. *Webquests*: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era ciberespaço. Rev. bras. linguist. apl. v.12, n.4, 2012.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar Inglês. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Org.). Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas. Campinas: Pontes, 2015. p. 305-325.

DIAS, R. Entrevista concedida a Zaira B. Santos. Revista Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n. 37.1, p. 160-170, abril de 2018.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner:* individual differences in second language acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005.

DÖRNYEI, Z. Qualitative, quantitative and mixed methods research. In: *Research methods in Applied Linguistics*: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: OUP, 2007. p. 24-46.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol/UK: Multilingual Matters, 2009a. p. 9-42.

DORNYEI, Z. Psychology matters. In: BEAVEN, B. (Ed.) *Motivation and the vision of knowing a second language*. IATEFL 2008: Exeter conference selections. p. 16-22. Canterbury: IATEFL, 2009b.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow/UK: Pearson Education Limited, 2011.

DUFF, P. Defining, describing, and defending case study research. In: *Case study research in Applied Linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. ch. 2. p. 21-59.

DUFOUR, R.; DUFOUR R. The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. In: BELLANCA, J; BRANDT, R. (Eds.). *21st century skills:* rethinking how students learn. 5. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 77-95.

EUROPEAN COMISSION. *Ethics for researchers*: facilitation research excellence in FP7. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

FARIAS, R. A. Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/ PB. *Revista Fronteira Digital*. Cabaceiras, PB. Ano II, n. 4, ago-dez, 2011. p. 57-82.

FATTAH, S. F. E. S. A. The effectiveness of using whatsApp messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and Practice*, v. 6, n. 32, 2015. p. 115-127.

FETTERMANN, J. V. Inovação e tecnologias para a aprendizagem de inglês no Ensino Médio. In: EVIDOSOL E CILTEC-ONLINE, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2017. p. 1-6.

FINCH, A. *Autonomy: where are we? Where are we going?* 2001. Disponível em: <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf.>. Acesso em fev. 2018.

FOGARTY, R.; PETE, B. M. The Singapore vision: teach less, learn more. In: BELLANCA, J; BRANDT, R. (Eds.). *21st century skills:* rethinking how students learn. 5. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 97-115.

FURTAK, E. M.; KUNTER, M. Effects of autonomy-supportive teaching on student learning and motivation. *The Journal of Experimental Education*, v. 80, n. 3, 2012, p. 284-316.

GALLARDO, E.; MARQUÉS, L.; BULLEN, M. Students in higher education: social and academic uses of digital technology. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, v. 12, n. 1, 2015. p. 25-37.

GARDNER, R. C. Motivational variables in second language acquisition. Faculty of Graduate Studies and Research at McGill University (Doctorate Dissertation), 1960. 70 p.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. Speech addressed at a Seminar at the Universidad de Alcalá / Spain, on Dec 15, 2006. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINTALK.pdf>. Acesso em abril de 2018.

JIMOYANNIS, A.; ANGELAINA, S. Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 28, n. 3. 2012. p. 222-234.

HALLIDAY, M. A. K. *Functional Grammar*. 2. ed. New York: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Language, context and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KALANTZIS, M. Multicultural citizenship. In: HUDSON, W.; KANE, J. (Ed.) *Rethinking Australian citizenship*. Melbourne: Cambridge University Press, 2000. p. 99-110.

KALANTZIS, M; COPE, B. The teacher as designer: pedagogy in the new media age. *E-learning and Digital Media*. v. 7, n. 3, 2010. p. 200-222.

KALANTZIS, M; COPE. B. *Literacies.* New York: Cambridge University Press, 2012.

KAMI, C. M. C. A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Dissertação de mestrado). São José do Rio Preto, 2011. 239 f.

KORMOS, J.; CSIZÉR, K.; IWANIEC, J. A mixed-method study of language-learning motivation and intercultural contact of international students, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. v. 35, n. 2, 2014. p. 151-166.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, v. 32, n. 1, 2004. p. 3-19.

LEITE, N; SILVA, M. Whatsapp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. *Texto Livre*. v. 8, n.1, 2015, p. 85 – 97.

LI, V. Social media in English language teaching and learning. *International Journal of Learning and Teaching*. v. 3, n. 2, junho de 2017. p. 148-153.

LITTLE, D. *Learner autonomy 1*: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudos Ingleses*, 1999. v. 38, p. 77-88.

LIZ, N. Tecnologia móvel no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Dissertação de mestrado). Londrina, 2015. 64 f.

MARCHETTI, E. S. A. A educação de jovens e adultos no CEFET-MG: o olhar dos alunos (2006-2010). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de mestrado). São Paulo, 2010. 154 f.

MARCHETTI, E. S. A. A ressignificação de identidade e a re/construção de cidadania de brasileiros na República da Irlanda: um estudo de caso de emigrantes trabalhadores qualificados (2000-2014). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de doutorado). São Paulo, 2015. 241 f.

MARTINS, P. S. New media and learning: a proposal for a pedagogy of multiliteracies. *Ecos de Linguagem*, v. 3, 2014. p. 161-185.

MCTIGHE, J.; SEIF, E. An implementation framework to support 21st century skills. In: BELLANCA, J; BRANDT, R. (Eds.). *21st century skills:* rethinking how students learn. 5. ed. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 149-172.

MENEZES, C. M. X. D. A Autodirecção na Aprendizagem do Inglês: uma história num curso profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Minho. (Dissertação de Mestrado). Braga/PT, 2009. 176 f.

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

MINAS GERAIS. Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Rede Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=39095&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=L%C3%ADngua%20Estrangeira&b=s&ordem=campo3&cp=717905&cb=mle >. Acesso em: 12 ago. 2018.

MURPHEY, T.; FALOUT, J. Critical participatory looping: an agencing process for mass customization in language education. *Linguistik online*, v. 54, n.4, 2012. p. 85-95.

NASCIMENTO, C. A. M. Investigando a influência das crenças de alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Pará sobre sua prontidão para aprendizagem autônoma de inglês: um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação do Centro de Letras da Universidade Federal do Pará (Dissertação de mestrado). Belém/PA, 2007. 142 f.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol/UK: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

PEARCE, N.; LEARMONTH, S. Learning beyond the classroom: evaluating the use of Pinterest in learning and teaching in an introductory anthropology class. *Journal of interactive media in education*. v. 2. The Open University, 2013. p. art 12. Disponível em: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2013-12/#>. Acesso em fevereiro de 2018.

PLANA, M. G. C.; ESCOFET, M. I. G.; FIGUERAS, I. T.; GIMENO, A.; APPEL, C.; HOPKINS, J. Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. *Proceedings of the 4th WorldCALL Conference*, Glasgow, 2013. p. 148-153.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013. p. 54-57.

REINDERS, H.; WATTANA, S. The effects of digital game play on second language interaction. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 1, 2015a. p. 1-21.

REINDERS, H.; WATTANA, S. Affect and willingness to communicate in digital gamebased learning. *ReCALL - European Association for Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 1, 2015b. p. 38-57.

REINHARDT, J.; SKYES, J. M. Digital game and play activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, v. 18, n. 2. 2014. p. 2–8.

RIOS, G. A.; MENDES, E. G. Uso de *blogs* na educação: breve panorama da produção científica brasileira na última década. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, 2014. p. 160-174.

RIBAS, F. C.; RODRIGUES, J.; MUENCHOW, N. A utilização de *softwares* para o ensino de inglês como L2: o Edilim como ferramenta para promover a aprendizagem na sala de aula invertida. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n. 1, 2017. p. 1–19.

RYAN, S. Language learning motivation within the context of globalization: an L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal* (Lawrence Erlbaum Associates, Inc.), v. 4, n. 2, 2006. p. 23–45.

SALBEGO, N. N. Tic na aprendizagem autônoma de Inglês. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis/SC, v. 9, n. 1, 2014. p. 10-33.

SILVA, P. R. B. S. Repensando o papel do professor de inglês a partir da inserção das tecnologias na educação. In: BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Orgs). *Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI***.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.abrapui.org/anais/ComunicacoesCoordenadasLingua/21.pdf>. Acesso em março de 2017.

SOUZA, F. C.; MALTA, S.M.; SOUZA, V. V. S. A influência das tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa de nativos digitais. *Horizonte Científico*, v. 7, n. 1, 2013. p. 1-22.

SOUZA, H. Uso de propiciamentos e desenvolvimento de multiletramentos no processo de produção oral em Língua Inglesa na plataforma do *Whatsapp*. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET- MG (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte. 2016. 113 f.

TAIE, M.; AFSHARI, A. A critical review on the socio-educational model of SLA. *Theory and Practice in Language Studies*. v. 5, n. 3, 2015. p. 605-612. Disponível em: <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0503605612>. Acesso em: dezembro de 2017.

TAVARES, E. B. M. A empregabilidade na era digital: um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de mestrado). São Paulo, 2010. 116 f.

TAVARES, E. B. M. A identidade profissional do professor de língua estrangeira na contemporaneidade, formação acadêmica, prática pedagógica e múltiplas demandas: um estudo de caso do CEFET-MG. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de doutorado). São Paulo, 2015. 242 f.

TEIXEIRA, H.; BAMBIRRA, R.; SILVA, M.; RACILAN, M. Development of multiliteracies and use of affordances on WhatsApp - a Brazilian experience of producing a personal profile in English in audio or video format. In: EDULEARN16 - 8th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies, 2016, Barcelona. *EDULEARN16 Proceedings***.** Valencia/Spain: IATED Academy, 2016. p. 3004-3014.

TREBBI, T. Reinforcing the what, the why and the how: challenges and change for language learning autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching.* v. 5. n. 2, 2011. p. 101-110.

USHIODA, E. Language motivation in a reconfigured Europe: access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 27. n. 2. 2006. p. 148-161.

USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Ed.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol/UK: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

XIAO, J. Tutors' influence on distance language students' learning motivation: voices from learners and tutors. *Distance Education.* v. 33, n. 3, 2012. p. 365-380.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ……..... 94
Apêndice II – Roteiro de perguntas para seleção dos participantes …..... 95
Apêndice III – Roteiro da entrevista semiestruturada …….. 96

APÊNDICE I

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Pesquisa intitulada: **Motivação na aprendizagem autônoma de inglês: crenças acerca do uso de tecnologia digital**

Pesquisadora: Débora Luciana Corrêa (deboralcorrea@gmail.com)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ..., declaro que concordo em participar da pesquisa de mestrado de **Débora Luciana Corrêa**, sob orientação da Profª Drª Raquel Bambirra, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG.

Minha participação nessa pesquisa restringe-se a relatar minhas experiências autônomas de uso de tecnologia digital, vivenciadas fora do ambiente escolar que, acredito, ajudam-me a aprender inglês. Para tanto, concordo em participar de uma entrevista semiestruturada individual, com duração de 20 a 30 minutos, a ser gravada pela pesquisadora.

Fui informado(a) de que terei o direito ao anonimato, ou seja, meu nome jamais será revelado, a qualquer pessoa, em nenhuma circunstância.

Desde já, autorizo a pesquisadora a utilizar o conteúdo de meu depoimento em cursos, palestras, congressos e eventos afins, bem como na composição de quaisquer publicações de natureza acadêmico-científica. Cedo à pesquisadora todos os direitos sobre o material coletado.

Sete Lagoas, ... de ..... de 2018.

Nome do participante:

.....

Responsável legal (no caso de o participante ser menor de 21 anos):

Nome: ..... CPF: .....

Assinatura do responsável: .....

APÊNDICE II

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Você faz uso de tecnologia digital (aplicativos, jogos etc.) para praticar o inglês?
2. Qual tecnologia você usa para esse fim? Pode citar quais canais, aplicativos, jogos ou *sites* utiliza?

APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Levar os 06 participantes a:

1. Explicar como usa cada uma das tecnologias digitais indicadas anteriormente (QUADRO 1) para praticar ou aprender inglês;
2. Dizer onde usa cada uma delas (na escola, em casa, em casa de amigos, em casa de parentes, na rua, no ônibus *etc*.);
3. Indicar aproximadamente o tempo gasto nesse uso de cada tecnologia (horas/dia ou semana);
4. Dar a frequência com que usa cada uma dessas tecnologias, ainda que aproximada;
5. Buscar saber porque/como cada estudante teve a ideia de usar esses recursos para praticar o inglês? Ou seja: dizer de onde surgiu essa ideia;
6. Comentar sobre a contribuição dessa(s) prática(s) para a aprendizagem de inglês, ou seja, tentar dizer:

   (a) o que aprende com cada uma (vocabulário, gramática, entonação, ritmo *etc*.),

   (b) se esse tipo de atitude vale a pena quando o objetivo da pessoa é aprender a língua e justificar,

   (c) se está tendo mais facilidade com inglês na escola, e

   (d) se acha que está aprendendo mais do que seus colegas que não têm essa preocupação (de tentar praticar a língua fora da sala de aula);
7. Citar alguns aspectos positivos dessa prática de usar tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês fora da sala de aula;
8. Citar alguns aspectos negativos dessa prática de usar tecnologia digital para praticar e/ou aprender inglês fora da sala de aula;
9. Caso queira, acrescentar qualquer coisa a esta entrevista, comentar algo que não tenha sido perguntado ou o que quiser.