

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

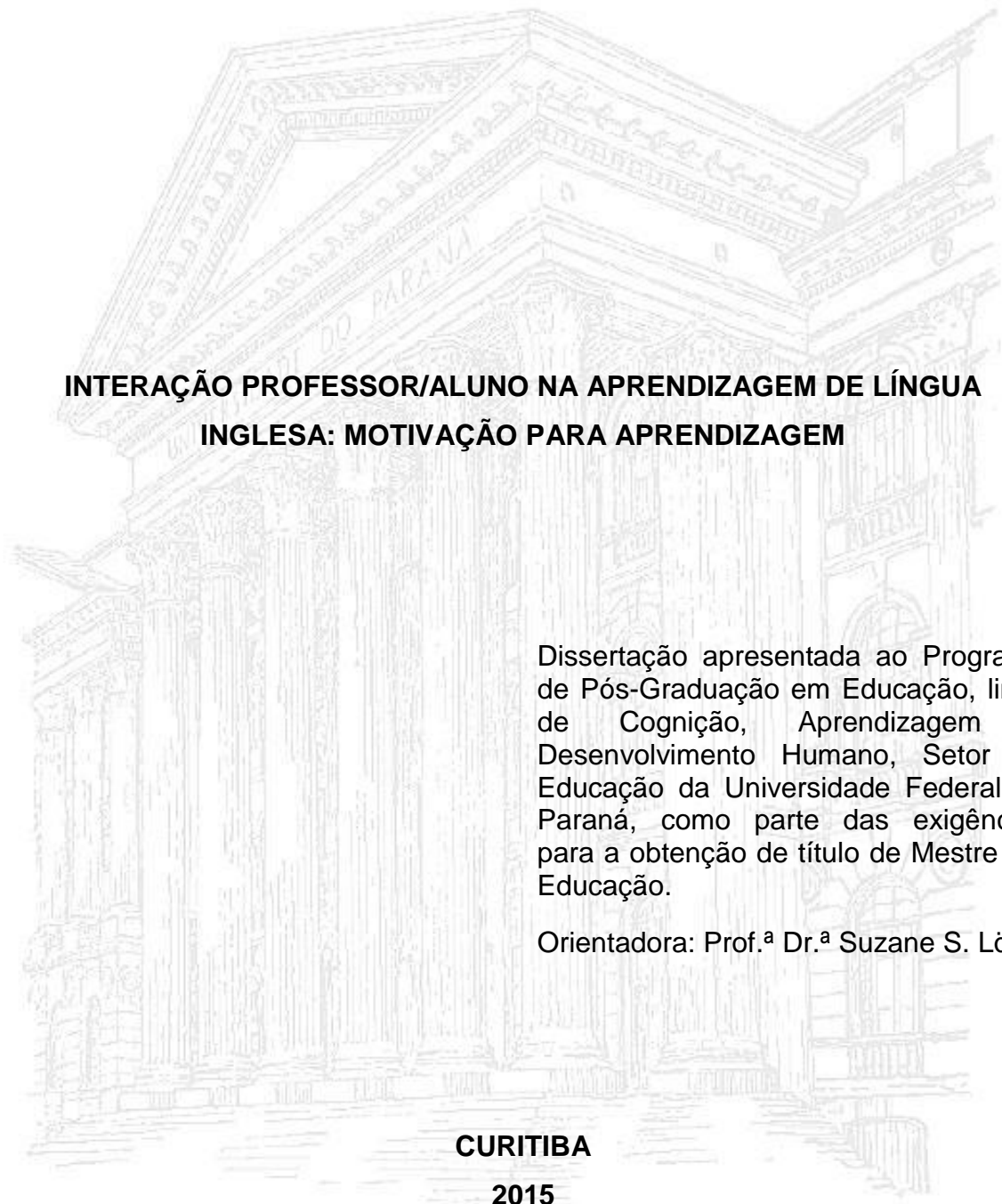
**GIRLANE MOURA HICKMANN**

**INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA: MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

**CURITIBA**

**2015**

**GIRLANE MOURA HICKMANN**



**INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA: MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane S. Löhr.

**CURITIBA**

**2015**

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Hickmann, Girlane Moura

Interação professor/aluno na aprendizagem de língua inglesa: motivação para aprendizagem / Girlane Moura Hickmann – Curitiba, 2015.  
189 f.

Orientadora: Profa. Dra. Suzane Schmidlin Löhr  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Metodologia. 3. Motivação (Psicologia). 4. Interação professor-aluno. 5. Planos de aula - Liderança. I.Título.

CDD 428

## PARECER



Defesa de Dissertação de Girlane Moura Hickmann para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helga Loos-Sant'Ana, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: MOTIVAÇÃO PARA APRENDER".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr	<i>Suzane Schmidlin Löhr</i>	<i>aprovada</i>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helga Loos-Sant'Ana	<i>Helga Loos-Sant'Ana</i>	<i>APROVADA</i>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski	<i>Joana Paulin Romanowski</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 23 de março de 2015.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

O amor é paciente, é benigno,  
O amor não arde em ciúmes,  
Não se ufana,  
Não se ensoberbece,  
Não se conduz inconvenientemente,  
Não procura os seus interesses,  
Não se exaspera,  
Não se ressentido do mal,  
Não se alegra com a injustiça,  
Mas regozija-se com a verdade.

Tudo sofre,  
Tudo crê,  
Tudo espera,  
Tudo suporta.  
(Carta de Paulo aos coríntios, 13:4-7)

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pelo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, **amoroso, humilde e cheio de fé**, o **diálogo** não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. (Paulo Freire).

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os meus alunos, professores amigos e profissionais da educação que cruzaram meu caminho e deixaram sua contribuição na minha história, em especial à escola, alunos e aos professores que atuaram nesse trabalho, concedendo seu tempo e espaço para que esse estudo fosse realizado.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo - a Santíssima Trindade - pelo cuidado comigo e condução desde minha entrada no mestrado até a minha conclusão. Por terem me fortalecido naquilo que mais precisei na minha caminhada acadêmica.

Agradeço à minha família, minha irmã Gerlene da Silva Moura, por ter compartilhado comigo os melhores e piores momentos da minha vida. Agradeço em especial, à minha mãe Maria Zina da Silva Moura, por ser meu baluarte, modelo de mãe, professora, amiga e filha. Eu a agradeço imensamente por ter assumido também o papel de pai e por ter travado tantas batalhas, dando-nos o seu máximo para nos garantir a Educação.

Quero expressar a minha imensa gratidão ao meu amado esposo, Adolfo Antonio Hickmann, presente do Senhor Jesus Cristo em minha vida, por ser meu complemento, porto seguro e companheiro em todas as circunstâncias. Por ter segurado na minha mão e me abraçado forte nos meus momentos de angústia e por compartilhar alegrias e conquistas.

Meus agradecimentos à Universidade Federal do Paraná, à CAPES pelo suporte financeiro concedido durante todo o Mestrado, ao Laboratório de Estatística Aplicada (LEA), que com parceria e recursos da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, juntamente com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE da Universidade Federal do Paraná, disponibilizou assessoria estatística através do professor Dr. Paulo Ricardo Bittencourt Guimarães com o envolvimento dos alunos do curso de Estatística.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr, pelo apoio, orientação, confiança e também por ter me ajudado, esclarecido minhas dúvidas e dado sugestões para o enriquecimento deste trabalho.

Outro agradecimento em especial às professoras Dr<sup>a</sup> Helga Loos-Sant'Ana e Dr<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski, integrantes da banca, pelas enriquecedoras colaborações, disponibilidades, sugestões e discussões, principalmente, quando do exame de qualificação.

Não poderia me esquecer de agradecer à Secretaria e Coordenação do PPGE, à Cinthia do Rocio Upitis Marloch, Amanda Evelin Brandão, Patrícia Bianchi Soares Kussaba, Sandra Mara Maciel de Lima pelo carinho, atenção e gentileza com que sempre me trataram no atendimento aos mestrandos e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Ribeiro da Silva pela disposição, pulso forte e competência ao coordenar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e à dona Conceição Gregório da Costa pelo carinho com que teve comigo durante essa caminhada.

Meu reconhecimento aos professores e professoras do PPGE/UFPR, Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Kirchner Guimarães, Dr<sup>a</sup>. Verônica Branco, Dr<sup>a</sup>. Lídia Natália Dobrianskyj Weber, Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Quintal de Freitas, Dr<sup>a</sup>. Nuria Pons Vilardell Camas, Dr. Josafá Moreira da Cunha e Dr. Valdomiro de Oliveira que direta ou indiretamente colaboraram com esta pesquisa.

A todos os colegas que fizeram parte do meu percurso acadêmico: Cristiani Aparecida da Silva, Sina Forteski Glidden, Joulilda dos Reis Taucei, Paula Caroline de Souza, Camila Marta de Almeida, Dulciléia Maria Evangelista Gobbo Secco, Frangie Iskandar, Maria do Carmo Souza Neto Schellin, Sandra Mara Castro dos Santos, Marcos Roberto de Souza, em especial à Aline Andrioli Chesini, parceira prestativa de todos os momentos, que sempre esteve disponível para me ajudar. Às minhas colegas de profissão, Rosa Amélia Fernandes Silva, Rejane Maria de Moura Fé e Dina Mara Nunes Pereira pelas inúmeras



contribuições feitas não só a esse trabalho, mas também durante minha caminhada como professora de Língua Inglesa.

Meus especiais agradecimentos à querida e amada professora Dra. Araci Asinelli da Luz, que é esse ser humano apaixonado pela educação e torrente de conhecimento, dedicação, carinho, simpatia, inteira disponibilidade. Obrigada pelo cuidado, afeto e acessibilidade que sempre tem demonstrado dentro e fora da UFPR. Sou-lhe imensamente grata também pelas inúmeras contribuições e discussões que enriquecera ainda mais esse trabalho.

## RESUMO

A forma como os professores conduzem suas aulas, também conhecida como estilos de liderança, é uma variável importante no processo ensino-aprendizagem, que pode agir como elemento precipitador de respostas emocionais por parte dos educandos e influenciar direta ou indiretamente na participação e bons resultados dos alunos. Esta pesquisa foi desenvolvida em Curitiba (PR) junto a 15 professores e 147 alunos de um centro de línguas que utiliza a Abordagem Comunicativa para ensinar a Língua Inglesa. A escola pesquisada é sem fins lucrativos e é voltada para a formação profissional e continuada de alunos da graduação dos Cursos de Letras. O centro de ensino está também ligado à Universidade Federal do Paraná – UFPR, sendo de caráter extensionista e destinado a oferecer cursos de idiomas para a comunidade em geral, tanto interna como externa à universidade. O estudo visou relacionar os comportamentos dos professores de inglês ao ministrar suas aulas com variáveis motivacionais que possam influenciar no engajamento para o estudo da Língua Inglesa. Os dados coletados foram obtidos por observação direta dos comportamentos em sala de aula, questionários e entrevistas aplicados aos estudantes e professores, por meio dos quais eles puderam manifestar seus pensamentos e sentimentos relacionados com o estudo da Língua Inglesa. A coleta de dados foi direcionada tanto aos alunos quanto aos professores, fazendo uso de diversos instrumentos (questionários estruturados, entrevista e observação direta do comportamento em sala de aula). Os questionários utilizados junto aos alunos foram: versão adaptada do Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP; versão traduzida do *Student Motivational State Questionnaire* e versão traduzida do *Motivational Goals Questionnaire*. Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se o software SPSS e para a análise qualitativa foi utilizado o conteúdo categorizado por equivalência semântica. As análises estatísticas feitas através dos testes não paramétricos Kruskal-Wallis e Tukey, demonstraram haver relação entre a forma como os professores conduzem suas aulas e as respostas emocionais por parte dos educandos. Os resultados apontaram para as seguintes conclusões: 1) quanto maior for a responsividade do professor maior será a atitude positiva do aluno em relação ao curso; 2) quanto maior for a responsividade do professor maiores serão a Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal e pelo Meio; 3) Quanto mais estratégias aversivas o professor usar em sala de aula maior será Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal e 4) quanto maior é a exigência e o controle aversivo, mais ansioso ficará o aluno.

**Palavras-chave:** Língua inglesa. Interação professor - aluno. Motivação. Processo de ensino - aprendizagem. Estilos de liderança.

## ABSTRACT

The way teachers conduct their classes, also known as leadership styles, is an important variable in the teaching/learning process, which can act as precipitator element of emotional responses by the students and have direct or indirect influence in the students' participation and good results. This research was developed in Curitiba (PR) among with 15 teachers and 147 students from a language center which adopts the Communicative Approach to teach English. The researched school is nonprofit and focuses on professional and continuous education of undergraduate students of Modern Language. The language teaching center is also connected to Federal University of Paraná - UFPR, it has an extension characteristic and is designed to offer language courses to the wider community, both internal and external to the University. The study aimed to relate the behavior of English teachers while teaching with motivational variables which can impact the engagement for studying English. Data were obtained by direct observation of behavior in the classroom, questionnaires, and interviews applied to students and teachers, through which they could express their thoughts and feelings related to the study of English. Data collection was directed to both students and teachers, through several ways (structured questionnaires, interviews and direct observation of classroom behavior). The questionnaires used with the students were: an adapted version of the Inventory of Leadership Styles Teachers - ILST; a translated version of the Student Motivational State Questionnaire and a translated version of the Motivational Goals Questionnaire. The SPSS software was used for the quantitative analysis and, for the qualitative analysis, the semantic equivalence categorized content. Statistical analysis made with non-parametric Kruskal-Wallis and Tukey tests have shown a relation between the way teachers conduct their lessons and emotional responses by the students. The results showed the following conclusions: 1) the greater the responsiveness of the teacher is, the greater the positive attitudes of the student about the course will be; 2) the greater the teacher's responsiveness is, the greater the Milieu-related and Performance-approach goal orientation will be; 3) The more aversive strategies teachers use in the classroom the greater the Performance-approach goal orientation will be; 4) the greater is the demand and the aversive control, the more anxious students will be.

**Keywords:** English language. Teacher/student interaction. Motivation Teaching/learning process. Leadership styles.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - NÚMERO DE PUBLICAÇÕES, POR PALAVRAS-CHAVE.....	21
QUADRO 2 - PESQUISAS ANTERIORES SOBRE FATORES AFETIVOS, MOTIVAÇÃO E ESTILOS DE LIDERANÇA.....	23
QUADRO 3 - MÉTODOS E ABORDAGENS E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	24
QUADRO 4 - DEFINIÇÕES PROPOSTAS DE EMOÇÃO PELOS PRINCIPAIS TEÓRICOS.....	34
QUADRO 5 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	55
QUADRO 6 - CATEGORIAS PARA OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR.....	63

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FILTRO AFETIVO BAIXO (KRASHEN, 1981).....	40
FIGURA 2 - FILTRO AFETIVO ALTO (KRASHEN, 1981).....	41
FIGURA 3 - MODELO DOS EFEITOS DOS CONTEXTOS CULTURAIS E EDUCACIONAIS DA MOTIVAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LINGUA (GARDNER, 2006).....	49
FIGURA 4 - POPULAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	53
FIGURA 5 - ETAPAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NOS CURSO INTENSIVO DE FÉRIAS E EXTENSIVO.....	58
FIGURA 6 - FICHA PARA TESTAR A FIDEDIGNIDADE DO INSTRUMENTO.....	64
FIGURA 7 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS.....	75
FIGURA 8 - SEXO DOS ALUNOS.....	75
FIGURA 9 - MOTIVOS DOS ALUNOS PARA FAZER O CURSO.....	79
FIGURA 10 - FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO.....	81
FIGURA 11 - TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA.....	83
FIGURA 12 - SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES.....	85
FIGURA 13 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DE PERSONALIDADE.....	86
FIGURA 14 - COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE AFETAM NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO.....	88

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	74
TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS POR ESTADO CIVIL, QUANTIDADE DE FILHOS, ESCOLARIDADE, TRABALHO E ESTUDAR OUTRO IDIOMA.....	76
TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS POR ÁREA DE ATUAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO E TRABALHO.....	77
TABELA 4 - ESTADO MOTIVACIONAL DO ALUNO.....	91
TABELA 5 - METAS MOTIVACIONAIS.....	95
TABELA 6 - COMPARATIVO DO NÚMERO DE COMPORTAMENTOS EMITIDOS PELAS PROFESSORAS.....	99
TABELA 7 - ESTILOS DE LIDERANÇA DAS PROFESSORAS DE INGLÊS.....	101
TABELA 8 - ANÁLISE COMPARATIVA DAS QUESTÕES DO IELP.....	104
TABELA 9 - ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPORTAMENTOS RELATIVOS AO PROFESSOR E ESTADO E META MOTIVACIONAL DO ALUNO.....	106
TABELA 10 - ASSOCIAÇÃO ENTRE AS ESCALAS CONTROLE AVERSIVO, EXIGÊNCIA, RESPONSABILIDADE E ESTADO MOTIVACIONAL DO ALUNO.....	108
TABELA 11 ANÁLISE DE ASSOCIAÇÃO DAS ESCALAS CONTROLE AVERSIVO, EXIGÊNCIA E RESPONSABILIDADE E A METAS MOTIVACIONAIS DO ALUNO.....	109

## LISTA DE SIGLAS

AMAOM	-	Adoção de metas de aprendizagem orientadas pelo meio
AMAODP	-	Adoção de metas de aprendizagem orientadas para o desempenho pessoal
AL	-	Autoconfiança linguística
ARC	-	Atitudes em relação ao curso
ASALE2	-	Ansiedade em sala de aula de L2
CEA	-	Circular entre os alunos sem interação
CEAI	-	Circular entre os alunos com interação
CR	-	Criticar resposta dada pelo aluno
DN	-	Denotando neutralidade
EL	-	Elogiar o trabalho dos alunos
EMCSA	-	Estrutura de meta para competência em sala de aula
EMDSA	-	Estrutura de meta para desempenho em sala de aula
ET	-	Esquiva de tarefa
FCCRP	-	Ficha de Classes de Comportamentos Referentes ao professor
FB	-	Fazer brincadeiras ou contar piadas
FPOE	-	Forçar produção oral ou escrita
IELP	-	Inventário de Estilos de Liderança de Professores –
IN	-	Incentivar o aluno a tentar uma resposta, sem se preocupar com haver uma resposta correta
L2	-	Segunda língua
PCO	-	Promover a cooperação
PNT	-	Ponte
PCR	-	Promover autocorreção ou correção de atividades com o colega
PCT	-	Promover a competição
TCLE	-	Termo de consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	17
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	<b>20</b>
2.2. ESTILOS DE LIDERANÇA.....	28
2.3 VARIÁVEIS EMOCIONAIS RELACIONADAS AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	33
2.4 MOTIVAÇÃO NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS .....	43
2.4.1 Princípios e conceitos.....	43
2.4.2 Abordagens motivacionais e suas implicações no ensino de idiomas .....	45
<b>3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA</b> .....	<b>52</b>
<b>4 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>53</b>
4.1 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE INGLÊS.....	54
4.1.1 Curso Intensivo .....	55
4.1.2 Curso Extensivo .....	56
<b>5 MÉTODOLOGIA DE COLETA DE DADOS</b> .....	<b>57</b>
5.1 COLETA DE DADOS .....	59
5.1.1 Participantes.....	59
5.1.2 Observação .....	60
5.1.3 Questionários para coleta de dados com professores .....	65
5.1.4 Questionários para coleta de dados com alunos.....	66
5.1.4.1 Questionário aplicado na primeira metade do <b>Curso Intensivo</b> .....	69
5.1.4.2 Questionários aplicados na segunda metade do <b>Curso Intensivo</b> .....	69
5.1.4.3 Questionários aplicados no Curso Extensivo .....	70
5.1.5 Entrevista .....	71
5.1.5.1 Entrevistas com os alunos.....	72
5.1.5.2 Entrevistas com os professores .....	72
<b>6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>73</b>



6.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	73
6.1.2 Identidade dos participantes.....	74
6.1.3 Caracterização relativa ao curso .....	78
6.2 ESTADO MOTIVACIONAL E METAS .....	90
6.2.1 Estado motivacional do aluno.....	90
6.2.2 Metas Motivacionais do aluno .....	93
6.3 CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES AO PROFESSOR .....	98
6.4 CLASSIFICAÇÕES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DAS PROFESSORAS DE INGLÊS .....	100
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>136</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Durante a vida acadêmica, o profissional da educação atuante no ensino de línguas, depara-se com diversas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essas dificuldades dos alunos ocorrem, normalmente, na compreensão dos conteúdos ensinados ou na expressão do aprendizado de uma língua estrangeira e podem estar relacionadas com diversos fatores, entre eles: a ansiedade de desempenho, o grau de motivação para o aprendizado de um segundo idioma e o nível de autoconfiança do estudante. É possível que a forma como os professores conduzem suas aulas influencie, direta ou indiretamente as atitudes desses em relação ao curso. Ao enfatizar demasiadamente o desempenho<sup>1</sup> do aprendiz, desvalorizar a sua competência<sup>2</sup> ou criticar as produções orais e escritas do mesmo, o professor também pode influenciar no grau de ansiedade e no nível de motivação do estudante para o aprendizado do idioma.

Espera-se que o professor tenha conhecimento da influência de tais variáveis no aprendizado, além de habilidade para compreender como esses fatores se manifestam em cada educando, para então investir em alternativas que amenizem as dificuldades identificadas. A prática, no entanto, mostra que nem sempre é o que acontece: percebe-se que alguns alunos demonstram mais interesse na disciplina ou participam mais efetivamente durante as aulas do que outros. Alguns alunos têm bom aproveitamento quando matriculados em cursos de idiomas, enquanto outros parecem encontrar-se em um grau intenso de sofrimento. Isso despertou o interesse em estudar quais elementos influenciam na emissão de tais comportamentos. O contato da pesquisadora, que é formada em

---

<sup>1</sup> Construção de frases baseada em: escolha de vocabulário, crenças e conhecimentos não linguísticos e que considera a limitação da memória, distração e falta de atenção. (CHOMSKY; HALLE, 1968).

<sup>2</sup> Construção de frases baseadas no conhecimento inconsciente da gramática, que determina uma conexão intrínseca dos sons e significados de cada sentença (CHOMSKY; HALLE, 1968).

Língua e Literatura Inglesa e tem experiência em sala de aula e no uso de diversos métodos e materiais, em escolas públicas e privadas, provocou um olhar crítico sobre a relação professor-aluno e despertou inúmeras indagações sobre as contribuições do professor na motivação do aluno.

A participação da pesquisadora, no passado, em um programa de monitoria voltado para o ensino de Língua Inglesa – serviço que auxilia alunos que se queixam de dificuldades com uma ou mais habilidades da Língua Inglesa - possibilitou diálogos individuais e frequentes com inúmeros alunos matriculados em distintos níveis do curso de idiomas, ou mesmo, quando do mesmo nível, frequentando classes distintas, sob a responsabilidade de professores diferentes. Essas experiências contribuíram para evidenciar a importância dada pelos alunos à forma como seus professores ministravam as aulas e a influência desse comportamento no engajamento do aprendiz. A partir da fala de alunos, iniciou-se um levantamento bibliográfico sobre os mais variados temas relacionados ao ensino de idiomas que poderiam auxiliá-los em suas necessidades individuais, bem como desenvolver habilidades em uma língua estrangeira<sup>3</sup> (L2) ou segunda língua<sup>4</sup>.

O levantamento bibliográfico feito para ajudar no programa de monitoria despertou o interesse em estudar as variáveis motivacionais com maior profundidade. Os conhecimentos originados nas leituras levaram à busca e a realização de uma especialização em Língua Inglesa, intitulada *A Importância da Afetividade na aprendizagem de Língua Inglesa: Dimensão Afetiva nas Relações Educacionais*. Aqueles estudos trouxeram reflexões sobre fatores como motivação, autoconfiança, atitudes para aprendizagem da Língua Inglesa e estilos de liderança de professores.

Entendeu-se, a partir das leituras feitas, que seria possível construir um elo entre os estudos teóricos e as práticas de ensino de sala de aula. Surgiu então a

---

<sup>3</sup> A língua aprendida em sala de aula cuja comunidade fora dela não a utiliza é chamada de língua estrangeira.

<sup>4</sup> Termo utilizado para definir segunda língua, aquela que é também falada fora da sala de aula na comunidade em que o aluno está estudando. (LEFFA, 1988). Língua estrangeira e segunda língua serão usadas, neste trabalho como termos sinônimos.

busca por um programa de Mestrado no qual fosse possível dar continuidade aos estudos iniciados na especialização. A partir de então, o foco dos estudos foi direcionado para a influência da forma do professor ministrar suas aulas no comportamento de aprendizagem do aluno, mais especificamente na motivação do aprendiz para o estudo da Língua Inglesa.

Espera-se que o professor de inglês seja sensível às necessidades reais do outro, e que vá além do ensino de conteúdos, visto que “[...] o ensino da segunda língua envolve mais do que apenas falar com os alunos sobre temas de interesse [...]” (KRASHEN, 1981, p. 103, tradução nossa). O professor, ao engajar-se no seu papel profissional, traz uma bagagem técnica e também experiências pessoais de vida. Além disso, segundo o mesmo autor, os professores apresentam estilos diferentes ao atuar em sala de aula. Com base nos estudos preliminares do citado autor, supõe-se que a análise dos estilos de atuação dos professores e a verificação dos efeitos produzidos no comportamento de engajamento dos alunos para o aprendizado da língua inglesa pode - além de constituir um marco teórico em um contexto brasileiro, em que há um número reduzido de pesquisas na literatura relacionada, o que evidencia a relevância científica do estudo - permitir a identificação de variáveis motivacionais que interferem ou auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do idioma estudado. Essas contribuições podem trazer benefícios diretos para o ensino de idiomas, mostrando a relevância social do desenvolvimento da presente pesquisa.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Para a construção do arcabouço teórico, realizou-se pesquisa bibliográfica em buscadores, diretórios e bancos de dados nacionais e internacionais: Periódicos da CAPES, ERIC, PsycINFO e SciELO. Foram priorizados nessa revisão, trabalhos realizados no período de 2010 a 2015. Há, porém, no presente estudo, pesquisas menos recentes devido à sua relevância nos estudos relacionando a forma como os professores ministram suas aulas ou os estilos de liderança dos professores quanto à motivação dos alunos para a aprendizagem. As palavras-chave utilizadas na busca foram: estilos de liderança de professores, estilos parentais, motivação, ansiedade, autoestima, interação professor-aluno, relação professor – aluno, afetividade, relações educacionais, correção de erros na Língua Inglesa, *teachers' teachingstyles* (estilos de ensino de professores), *teachers' leadershipstyles* (estilos de liderança de professores), *motivational strategies* (estratégias motivacionais), *motivated classroom behavior* (comportamento motivado em sala de aula), *errorcorrection in languagelearning* (correção de erro na aprendizagem de línguas), *practices of English teachers* (práticas de professores de inglês), *affect* (afeto), *language Learning* (aprendizagem da língua), *Language acquisition* (aquisição da língua). O Quadro 1 apresenta o número de publicações, por palavras-chave, encontrados nos buscadores anteriormente mencionados.

PALAVRAS-CHAVE	BUSCADORES			
	CAPES	SciELO	PsycNET	ERIC
	2010-2015			
Estilos de liderança de professores	11	1	0	1
Estilos parentais	17	23	3	0
Motivação	177	292	26	0
Ansiedade	230	605	35	0
Autoestima	130	410	34	0
Interação professor-aluno	7	22	0	0
Relação professor-aluno	6	54	3	0

Continua

## Conclusão

Afetividade	42	73	8	0
Relações educacionais	1	58	0	0
Relações educativas	1	83	3	0
Correção de erros na língua inglesa	0	1	0	0
Teachers' teaching styles	0	22	257	940
Teachers' leadership styles	0	3	139	304
Motivational strategies	22	41	960	271
Motivated classroom behavior	0	0	59	31
Practices of English teachers	1	0	6.067	19.593
Error Correction in language learning	0	0	129	11887
<b>TOTAL</b>	<b>645</b>	<b>1.688</b>	<b>7.723</b>	<b>33.027</b>

QUADRO 1 – NÚMERO DE PUBLICAÇÕES, POR PALAVRAS-CHAVE  
 FONTE: A autora (2015)

Percebe-se, através do Quadro 1, que o maior número de publicações, nos buscadores nacionais, pertencem aos descritores: Motivação (CAPES, 177 e SciELO, 292); Autoestima (CAPES, 130 e SciELO, 410) e Ansiedade (CAPES, 230 e SciELO, 605). Nos buscadores internacionais os descritores que mais se destacaram foram: Teachers' teaching styles (PsycNET, 257 e ERIC, 940); Motivational strategies (PsycNET, 960 e ERIC, 271); Practices of English teachers (PsycNET, 6.067 e ERIC, 19.593) e Error correction in language learning (PsycNET, 129 e ERIC, 11.887).

Para a seleção das dissertações e teses nos bancos de dados, utilizaram-se os seguintes critérios: a) resumos de dissertações e teses; b) referentes à interação e relação professor-aluno; c) referentes ao ensino de idiomas; d) realizadas entre 2010 e 2015); e) autor; f) pesquisas empíricas e bibliográficas e g) publicação. Foram excluídos os trabalhos que não forneciam informações suficientes ou cujos temas principais fugiam do foco desta pesquisa, tais como: educação à distância ou virtual, administração escolar e estudos sobre educação especial.

O Quadro 2 apresenta alguns trabalhos empíricos sobre variáveis motivacionais, estilo de liderança, ansiedade e fatores afetivos, e os resultados por eles apontados em alguns âmbitos específicos:

Foco	Tema	População-alvo	Amostra	Resultados	Autor/ano
Fatores afetivos	A influência dos fatores afetivos e a aprendizagem de Língua Inglesa: foco na escrita e na correção de erros.	Alunos	10 alunos graduandos de Inglês	Os resultados discutidos, no artigo, revelam que a correção excessiva e correções que não envolvem os alunos nesse processo podem minimizar a motivação dos alunos para produzir textos em língua estrangeira.	Figueiredo, 2013
Fatores afetivos	A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário.	Professores e alunos	4 Professores 8 alunos graduandos em Pedagogia	Os resultados apontaram que quando os professores e alunos contribuem para uma relação afetiva positiva, isso implica em uma experiência de aprendizagem favorável.	Veras e Ferreira, 2011
Fatores afetivos	Affect and learning: an exploratory look into the role of affect in learning with Auto Tutor.	Alunos	34 estudantes universitários de Psicologia	O estudo aponta para uma ligação entre afeto e aprendizagem.	Craig <i>et al.</i> , 2004
Ansiedade	The Relationship Between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies.	Alunos	152 estudantes de três universidades chinesas	Os resultados mostram que os alunos com alta motivação intrínseca são mais propensos a reconhecer os benefícios que podem vir de erros, bem como fazer uso de uma grande variedade de estratégias de aprendizagem. Em contraste, os alunos com ansiedade elevada linguagem são mais propensos a atribuir o fracasso à ansiedade e menos capazes de fazer uso de estratégias de aprendizagem para superar esses erros.	Nishitani e Matsuda, 2011
Ansiedade	Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context.	Alunos	195 estudantes universitários de Oviedo.	Os resultados mostraram que a motivação de universitários espanhóis para aprender Inglês tinha uma relação significativa com a sua vontade de se comunicar em Inglês e também mostrou uma relação positiva significativa entre a auto-percepção de competência para comunicação e disposição para comunicar-se, e uma relação negativa significativa entre ansiedade e auto-percepção de competência para comunicação.	Lahuerta, 2014

Continua

## Conclusão

Ansiedade	The Relationship Between Instructor Feedback and ESL Student Anxiety.	Alunos	53 alunos de uma turma de Inglês como segunda língua em seu último ano do ensino médio	Resultados indicaram que os alunos com uma percepção mais positiva do feedback do professor tiveram menor ansiedade.	Di Loreto e McDonough, 2013
Motivação para aprendizagem da Língua Inglesa	Motivação na aprendizagem de Língua Inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/PB.	Alunos	18 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	A motivação extrínseca, parece contribuir com os bons resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos nas aulas de Língua Inglesa.	Farias, 2011
Motivação para aprendizagem da Língua Inglesa	Motivating language learners: A classroom oriented investigation of the effects of motivational strategies on students' motivation.	Professores e alunos	27 professores e 1381 alunos do 6º ao 9º ano	Os resultados indicam que a prática motivacional dos professores de línguas está diretamente ligada ao aumento dos níveis de comportamento de aprendizagem dos alunos e estado motivacional destes.	Guilloteaux, e Dörnyei, 2007
Motivação para aprendizagem da Língua Inglesa	The Relationship of Teachers' and Students' Motivation in ELT in Malta: A Mixed Methods Study.	Professores e alunos	37 professores e 612 alunos do 6º ao 9º ano	Há na prática uma relação entre as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula e a motivação para estudar dos alunos.	Mifsud, 2011
Motivação para aprendizagem	A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental.	Alunos	1.381 alunos do Ensino Fundamental	Constatou-se que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram conforme a progressão nas séries, ao passo que a motivação autônoma diminuiu.	Rufini, 2012
Estilo de Liderança	Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores.	Alunos	345 alunos de 4º e 5º anos	Construção e validação do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) para auxiliar a qualidade na relação professor – aluno.	Batista e Weber, 2012
Estilo de Liderança	<i>Exploring the Connection between Teacher Leadership Style, Student Choice and Motivation, and Their Relationship with Second Language Learning</i>	Professores e alunos	3 professores e 19 alunos de um curso livre de idiomas	Alunos se esforçam mais quando incentivados por professores com os quais eles desenvolvem uma ligação emocional mais forte	Burke, 2011
Estilo de Liderança	Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia	Professores	39 professores do Ensino Fundamental.	O resultado da análise do desempenho dos professores na avaliação do estilo motivacional não permitiu caracterizá-los como prevalentemente promotores de autonomia ou controladores	Machado et al, 2012

QUADRO 2 – PESQUISAS ANTERIORES SOBRE FATORES AFETIVOS, MOTIVAÇÃO E ESTILOS DE LIDERANÇA  
 FONTE: A autora (2015)



## 2.1 ENSINO DE LÍNGUAS: UMA VISÃO BREVE DAS ABORDAGENS MAIS DIFUNDIDAS

Houve um período, por volta de 2.500 A.C., em que o aprendizado de uma língua estrangeira acontecia exclusivamente por meio da interação direta entre o aprendiz e o falante nativo, não havendo escolas formais ou métodos de ensino (TITONE, 1968). Foi apenas na Idade Média, com a expansão do Império Romano, cuja língua dominante era o latim, que o primeiro método de ensino foi criado. Naquela época, para a compreensão de textos utilizados em universidades, igrejas e escolas, era necessário que os aprendizes decorassem uma lista com inúmeras palavras que por fim, eram relacionadas com sua primeira língua. Criou-se dessa forma, o Método de Tradução Direta (LEFFA, 2012).

Leffa (1988) fez revisão dos métodos de ensino do inglês e chama nossa atenção para os vários métodos de ensino de línguas desenvolvidos ao longo da história. Segundo ele, o objetivo era facilitar a aprendizagem de idiomas, diminuindo o tempo que o aprendiz levava para dominar a nova língua. Entre esses métodos podem ser citados: *The Grammar Translation Method* - Método de Tradução e Gramática (KELLY, 1969); *The Audiolingual Method* - Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966); *Silent Way* - Método Silencioso (GATTEGNO, 1972); *Community Language Learning*- Aprendizagem Cooperativa de Língua (CURRAN, 1976); *The Direct Method* - Método Direto (DILLER, 1978); *Communicative Approach* - Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978); *Sugestopedia* - Sugestopédia (LOZANOV, 1982); *Total Physical Response* - Resposta Física (ASHER, 1982). Uma síntese da revisão dos métodos e abordagens mais difundidos até a atualidade está apresentado no Quadro 3:

MÉTODOS E ABORDAGENS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras;</li> <li>- Ênfase na língua oral e na forma em detrimento do significado;</li> </ul>

Continua

Continua

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas;</li> <li>- As respostas certas dadas pelo aluno devem ser imediatamente reforçadas pelo professor;</li> <li><b>Crítica:</b> em situações reais de comunicação com nativos os aprendizes pareciam esquecer tudo o que haviam aprendido na sala de aula.</li> </ul>
Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgiu com o interesse pelas culturas gregas e latinas na época do renascimento;</li> <li>- Ensino da segunda língua através de explicações na língua materna do aluno;</li> <li>- Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação;</li> <li>- Tem uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo;</li> <li>- O domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial;</li> <li>- A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto.</li> </ul>
Método Silencioso (GATTEGNO, 1972)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ensino da língua é feito através de pequenos bastões coloridos, utilizados para criar variadas situações de aprendizagem.</li> <li>- Utilizam-se gráficos coloridos para o ensino da pronúncia;</li> <li>- A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando os gráficos apresentados em sala de aula;</li> <li>- O professor fica em silêncio a maior parte do tempo.</li> </ul>
Aprendizagem Cooperativa de Línguas (CURRAN, 1976)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino de línguas centrado no aluno e utilização de técnicas de terapia de grupo para o aprendizado do idioma;</li> <li>- As falas e reações dos alunos durante a aula são gravadas e posteriormente transcritas para que sejam feitos comentários e observações sobre o processo de aprendizagem da língua;</li> <li>- Os aprendizes são colocados em círculos, enquanto o professor circula entre os alunos, que podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo;</li> <li>- Espera-se que, com o tempo, os alunos comecem a criar frases diretamente na segunda língua.</li> <li>- Surgiu como uma reação ao Método da Tradução e da Gramática;</li> <li>- A aprendizagem da língua é feita através de figuras, gestos ou mímicas, sem utilizar a tradução;</li> <li>- A escrita pode ser introduzida nas primeiras aulas, porém a ênfase é na língua oral, que deve preceder o exercício escrito;</li> <li>- O ensino das quatro habilidades na sequência ouvir, falar, ler e escrever, é usado pela primeira vez no ensino de línguas;</li> <li>- Tem uma abordagem indutiva, partindo sempre do exemplo para a regra. Primeiro os fatos, depois a sistematização da língua;</li> </ul>

Continua

## Conclusão

	- Repetição como técnica utilizada para o aprendizado automático da língua;
	<b>Crítica:</b> a falta de pré-requisitos linguísticos exigidos do professor como: fluência oral a boa pronúncia ou a pouca resistência necessária para manter a ênfase na fala por longos períodos, fazia com que o professor voltasse ao Método da Tradução e da Gramática.
Resposta Física (ASHER, 1982)	- Ensino da segunda língua através de comandos simples como o de levantar e sentar. À medida que as aulas avançam, os comandos ficam mais complexos;
	- Para o aprendizado de uma língua é melhor ouvi-la e entendê-la primeiro. A prática oral por parte do aprendiz só começa mais tarde, quando ele se sentir interessado ou preparado para falar.
Sugestopedia (LOZANOV, 1982)	- Ênfase no ambiente físico da sala de aula que favoreça os fatores psicológicos da aprendizagem. A sala de aula deve ter ambiente agradável com música ambiente, iluminação indireta e assentos confortáveis;
	- Para evitar a inibição dos alunos, eles podem assumir outra personalidade e criar pseudônimos;
	- O aspecto linguístico mais valorizado é o desenvolvimento de um vocabulário extenso;
	- O professor lê longos diálogos que facilitam o desenvolvimento ao mesmo tempo das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.
Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978)	- Objetiva descrever a funcionalidade da língua (comunicação) e não sua forma linguística;
	- Todas as formas de impressos (revistas, artigos, jornais, figuras) são utilizadas no material didático;
	- Apresentação de materiais autênticos, incluindo ruídos presentes na conversação (sons de carro, telefone, fenômenos da natureza, sotaques, etc.);
	- Discussão de pontos gramaticais através de materiais autênticos.

QUADRO 3 - MÉTODOS E ABORDAGENS E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

FONTE: A autora (2015)

Acerca dos processos de ensino visando a aquisição de uma segunda língua, Leffa (1988) informa que a abordagem está intimamente relacionada com as hipóteses sobre a aquisição<sup>5</sup> e aprendizagem<sup>6</sup> da língua. Se mudarmos as hipóteses é possível que possamos dar origem à outra abordagem. Se, por exemplo, preconizarmos que a aprendizagem se dá pela automatização de respostas a um estímulo, conseqüentemente o método tratará as regras para aplicação dessas hipóteses.

<sup>5</sup> A aquisição da linguagem é muito semelhante ao processo que as crianças utilizem para adquirirem a primeira ou segunda língua. (KRASHEN, 1981).

<sup>6</sup> A aprendizagem consciente de línguas, resultado de correção de erros e apresentação explícita de regras gramaticais, processo que ocorre com língua estrangeira. (KRASHEN, 1981).

Segundo Scrivener (2010), a Abordagem Comunicativa é a mais difundida entre as escolas de ensino de língua estrangeira. Ela é também utilizada nos diversos Cursos de Graduação e Extensão em Inglês oferecido pelas universidades brasileiras. Portanto, ela faz parte do foco de atenção do presente trabalho de pesquisa, cuja hipótese para aprendizagem está baseada na **função** da língua e não na sua **forma**.

Ademais, “Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na **aquisição**, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua.” (LEFFA, 1988, p. 3). **Segunda língua** é aquela estudada na sala de aula cuja comunidade fora dela também fala a língua, por exemplo: japoneses estudando inglês na Inglaterra. E **língua estrangeira** quando a língua estudada não corresponde à falada pela comunidade fora da sala de aula, no caso de japonês estudando inglês no Brasil (LEFFA, 1988).

Considera-se, nesta pesquisa, a **aprendizagem** como o desenvolvimento formal da língua, isto é, aquela que geralmente é vivenciada em cursos livres de idiomas ou com o contato de materiais didáticos como livros, CDs, revistas ou vídeos. Já a **aquisição** é considerada enquanto desenvolvimento informal da língua, cuja assimilação é feita de forma espontânea e sem análise de suas estruturas linguísticas. O termo aprendizagem será utilizado para caracterizar tanto os termos aquisição (aquela que ocorre de forma espontânea, durante o desenvolvimento em uma cultura que faça uso daquele idioma) como aprendizagem (processo sistemático e estruturado de ensino, podendo recorrer ou não à língua materna do aprendiz). Apesar das diferentes formas de aprendizagem de um novo idioma, o foco deste trabalho está no aprendizado sistemático e estruturado, sem excluir, todavia, as aquisições ocorridas de forma assistemática.

## 2.2. ESTILOS DE LIDERANÇA

Os levantamentos teórico-práticos iniciais da pesquisa indicaram que os elementos que o indivíduo aprende e assimila - os quais trazem na sua idiossincrasia as marcas dos primeiros modelos de relacionamento em casa, com seus pais - refletem também nas relações estabelecidas com pares e professores, na escola.

Estudos em relação a práticas parentais (forma como pais educam seus filhos) vêm mostrando que pais que equilibram exigência e responsividade, conseguem ajudar os filhos a desenvolver melhores respostas ao ambiente (DARLING; STEINBERG, 1993; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; PATTERSON *et al.*, 1992; WEBER, 2008; BATISTA; WEBER, 2012). Por outro lado há uma tendência de alguns teóricos de “[...] enfatizar a relevância dos estilos parentais e experiências de aprendizagem inicial que podem promover uma resposta de medo e uma sensação de impotência”. (SPIELBERGER, 2006, p. 275, tradução nossa).

Depois dos pais, outro grupo de adultos com forte impacto no desenvolvimento integral das crianças, são os professores (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2008; MARTINS; DUARTE, 2010). E para tentar entender tal impacto, recentemente, estudos têm procurado estabelecer relações entre as práticas utilizadas pelos professores em sala de aula e o desempenho dos educandos (PAIVA, 2003; NUNES, 2007; DUARTE, 2003; PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008; BRASILEIRO, 2012).

É na sala de aula que o professor exerce a maior influência no aprendizado do aluno, podendo facilitar ou impedir a aprendizagem de seus alunos. (MARZANO, 2003). Burke (2011) reconhece a necessidade de os professores não só se informarem sobre técnicas motivacionais, estilo de aprendizagem dos alunos, estilos de liderança em sala de aula ou inteligência emocional, mas também sobre a influência desses fatores na aprendizagem do aluno. “Os professores também precisam estar cientes de técnicas que motivam os alunos e

lhes permitem aprender, reter e desenvolver proficiência na língua ensinada em sala de aula”. (BURKE, 2011, p. 195, tradução nossa).

No entanto, é preciso dominar mais do que apenas técnicas para motivar e facilitar o aprendizado do aluno. Nesse sentido, estudos como os de Batista e Weber (2013) e Guilloteaux e Dornyei (2007) dão ênfase ao que denominam **estilos de liderança dos professores**. Se o estilo de liderança do professor tem impacto na relação do educando com o aprendizado, supõe-se que avaliar os estilos de liderança dos professores pode favorecer a identificação dos processos que mais contribuem para a participação efetiva do aluno no ensino de um segundo idioma.

Batista e Weber (2012) apresentam uma revisão de literatura sobre os estilos de liderança de professores em escolas de educação infantil, concluindo que quando o professor equilibra responsividade e exigência e evita o uso do aversivo em suas aulas, conseqüentemente cria um clima mais favorável para o aprendizado. Segundo as autoras, o professor com estilo autoritativo é aquele que une as dimensões de responsividade e exigência com equilíbrio. Esse professor é claro quanto às regras, limites e exigências do aluno, tanto na sala de aula, quanto na escola, ao mesmo tempo em que cultiva relações afetivas e apresenta um ambiente acolhedor para o aprendizado. Tais professores tendem a propor atividades que estimulam aspectos afetivos, físicos, sociais e cognitivos do aluno. Eles elogiam e consideram a individualidade, a autonomia, as opiniões e os sentimentos dos alunos e são abertos para troca de ideias. “O estilo autoritativo configura-se como sendo de proteção, pois os professores se comportam com exigência e responsividade de forma equilibrada”. (2012, p. 87). Gregory e Weinstein (2004) fazem um paralelo entre os resultados do aluno com o estilo de ensino do docente, sinalizando que os comportamentos que caracterizam o estilo de ensino autoritativo do professor é um forte elemento no bom resultado de alunos.

Por outro lado, há os professores com estilos autoritários. Sabe-se que o autoritarismo tem mais probabilidade de desenvolver ansiedade no indivíduo

(BAUMRIND, 1968, DARLING; STEINBERG, 1993; BATISTA; WEBER, 2012). O professor com comportamentos autoritários, isto é, autoritário por ter alto nível de exigência quanto ao desempenho do educando e pouca responsividade (ou seja, baixa taxa de acolhimento afetivo), pode levar o educando a desenvolver respostas emocionais indicativas de ansiedade, já que o mesmo pode ter a impressão de que qualquer coisa é motivo para ele receber uma bronca. O medo de punição pode levar a comportamentos de fuga e esquiva, ou seja, a não participação nas discussões durante as aulas. O professor com estilo de liderança autoritário é predominantemente muito exigente e pouco responsivo. Ele enaltece a obediência da turma, sem considerar o ponto de vista do aluno, usa de autoridade sem permitir que os alunos participem da tomada de decisões, bem como não demonstra afeto ou interesse pelo que o aprendiz fala ou pensa (BATISTA; WEBER, 2012).

Há ainda professores que apresentam um estilo de liderança denominado permissivo e que caracteriza professores que deixam os alunos à vontade para fazer o que querem. Esses professores são muito responsivos, não são exigentes e não estabelecem regras e limites. Tais professores não equilibram autoridade e afeto, fazem tudo o que os alunos pedem e têm tendência a premiar os alunos, tanto em comportamentos adequados como nos inadequados (BATISTA; WEBER, 2012).

O último estilo de liderança de professores descrito na literatura citada é chamado de negligente. Fazem parte desse grupo aqueles professores que dão pouca atenção às dúvidas ou necessidades dos alunos e que se preocupam bastante com a exposição de conteúdos no quadro. Em alguns casos, podem ser pessoas sobrecarregadas de trabalho, com problemas pessoais ou que desgostaram da profissão e que, de alguma forma, sentem-se obrigadas a ficar nela por necessidades financeiras (BATISTA; WEBER, 2012).

Considerando a influência dos estilos de liderança de professores no comportamento do aprendiz, fica evidente que o educador necessita atentar para os sentimentos dos aprendizes, os quais podem manifestar suas emoções das

mais variadas formas, desde a verbalização até comportamentos agressivos. Se os professores tiverem conhecimento das características e comportamentos que aperfeiçoam os processos de aprendizado dos educandos, ao conhecê-los, eles poderão contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. As Diretrizes Nacionais da Educação (BRASIL, 1996) enfatizam que a educação precisa ir além da mera transmissão de informações e visar à formação do indivíduo de maneira a incentivar a criatividade e a socialização. O professor é peça chave nessa mediação do conhecimento, como já defendia Skinner:

Nas exposições, discussões e argumentação - escrita ou falada - nos intercâmbios produtivos na exploração de novas áreas, no comportamento ético, na fruição comum dos prazeres da literatura, música e arte - em tudo isso, o professor é importante, e é importante como ser humano. (SKINNER, 1972, p. 234).

O professor que está engajado e comprometido com sua profissão não compartilha da visão simplista do papel do professor considerado meramente um transmissor de conhecimentos. Ele se preocupa com a formação moral, ética e intelectual do seu aluno como um todo.

Perceber quais fatores afetam diretamente o comportamento do aluno pode ajudar também os professores a repensarem suas atitudes em prol de melhores resultados e a procurar empregar alternativas que auxiliem a motivação do aluno e diminuam as dificuldades deste em aprender a Língua Inglesa. Batista e Weber (2012) defendem que o professor precisa apresentar em suas ações equilíbrio entre responsividade e exigência, ou seja, entre regras e afeto, o que pode propiciar um maior envolvimento dos alunos com o processo educativo e uma menor evasão dos cursos (PELLERIN, 2005; BATISTA; WEBER, 2012).

O aprendizado de uma língua pressupõe trabalhá-la não só de forma escrita, mas criar oportunidades para a exposição oral de determinados conteúdos e temas. Nesse viés, há aspectos relevantes que precisam ser considerados. Muitas vezes, expressar nossas ideias em público, mesmo na língua materna, pode causar certo desconforto e, às vezes, até constrangimento. Tratando-se de uma língua estrangeira, a insegurança pode ser ainda maior. Agregado a isso, crenças



relativas à insuficiência do vocabulário adquirido para a produção e compreensão oral, ou leitura e produção escrita, bem como a dependência excessiva do uso do dicionário pode interferir no desempenho do aluno que teme errar. (KATO, 1985). Conseqüentemente, o aluno pode se sentir acuado e evitar se expressar pelo medo de ser julgado pelos colegas ou outros falantes do idioma.

Tem-se como pressupostos que a efetiva participação do aprendiz nas atividades propostas pelo professor pode servir de orientação sobre o interesse dos alunos. Quando o professor reforça comportamentos ligados aos objetivos da aula, oferecendo-lhes oportunidades de vivenciar atividades prazerosas, aumenta as chances de engajamento do aluno, o que faz com que o aprendizado seja mais eficiente. No entanto, quando os alunos adotam atitude passiva em relação ao aprendizado, torna-se difícil ao professor reconhecer comportamentos que indiquem que eles estão aprendendo (HENKLAIN; CARMO, 2013). O professor precisa ter clareza quanto aos resultados que ele quer que os alunos alcancem. Boas notas são importantes, mas não devem ser o único objetivo das atividades propostas em sala de aula.

Paralelo a isso, Skinner (1972) atribui grande responsabilidade ao educador, pois a ele cabe desmembrar o conteúdo amplo em passos menores, passíveis de serem atingidos pelos alunos, apoiar o aluno em cada etapa do processo, consequenciando positivamente cada pequena conquista. Tal estratégia cria condições para que os alunos progridam na atividade conforme o seu ritmo e todos tenham sucesso na tarefa. Cada aluno só passa para a etapa seguinte, quando consegue dominar a presente. Conseguir finalizar a atividade de forma adequada propicia sensação agradável de domínio do conteúdo e eleva a autoestima. O aluno também anseia expressar suas ideias, debater interesses e compartilhar conhecimentos, em um ambiente que inspire conforto e segurança (OLIVEIRA; FERNANDES, 2012).

A promoção de autonomia do aluno, também é um ponto importante a ser considerado, visto que a qualidade motivacional dos alunos é de alguma forma influenciada pelo estilo de interação do professor, que pode estar inserido em um

contexto controlador ou promotor de autonomia (MACHADO, 2012). Pesquisas como as de Wentzel (2012), Ryan *et al.* (1995) e Okagaki; Sternberg (1993) revelam que os professores podem influenciar nos resultados acadêmicos do aluno, quando apresentam atividades que desenvolvam a aprendizagem do aluno e abrem espaço para o diálogo, comunicação e valorização da opinião dos alunos.

### 2.3 VARIÁVEIS EMOCIONAIS RELACIONADAS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

[...] sem emoção de viver não há razão de viver; sem razão de viver, perdeu-se, primeiramente, a real emoção de viver. (LOOS; SANT'ANA, 2007).

Há algum tempo atrás, faziam-se distinções entre razão e emoção: defendendo que elas se misturavam “[...] tanto quanto a água e azeite.” (DAMÁSIO, 1996, p. 11), porém descobertas apontam para a estreita relação entre afetividade, cognição e emoção (BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2011; ULLER; ARANTES, 2012). Essa íntima relação confere ao professor, por meio da emoção, o poder de despertar nos alunos o interesse e o gosto pela matéria que ele leciona, influenciando nos seus resultados.

SANT'ANA *et al.* (2010) defende que a razão é:

[...] a raiz afetiva entre o sentido humano existencial e a realidade; o que é o mesmo que dizer que a razão nada mais é do que a afetividade formatada ao modo humano. Logo razão e afetividade são um e mesmo fenômeno: o da organicidade (das relações) - o seu espaço - e o da trajetória (do lugar) do ser no mundo - o seu tempo. (p.118).

A variedade de pesquisas sobre emoções sugere a importância dada a elas por estudiosos. Oatley *et al.* (2006) trouxeram algumas definições de emoção, que estão sintetizadas no Quadro 4.

James, 1884	Sua tese é a de que as mudanças corporais seguem diretamente a percepção do fato emocionante e que nossa impressão das mesmas mudanças quando elas ocorrem é a emoção.
Arnold; Gasson, 1954.	Uma emoção ou um afeto pode ser considerado como a inclinação sentida em direção a um objeto julgado adequado ou afastamento de um objeto julgado inadequados, reforçado por alterações corporais específicas.
Lutz; White, 1986.	As emoções são o primeiro idioma para definir e negociar as relações sociais do <i>self</i> em uma ordem moral.
Barret; Campos, 1987.	Julgamos as emoções como processos bidirecionais de criar, manter e ou interromper relações significativas entre um organismo e o ambiente (interno ou externo).
Tooby; Cosmides, 1990.	Uma emoção corresponde a um sistema distinto de coordenação entre os mecanismos que regulam cada processo biológico controlável. Ou seja, cada estado emocional cria características "projetadas" para resolver problemas familiares de adaptação, pelo que os mecanismos psicológicos assumem configuração única.
Lazarus, 1991.	Emoções são reações psicológicas organizadas para novidades nas relações contínuas com o meio ambiente.
Ekman, 1992.	Emoções são vistas como tendo evoluído através do seu valor adaptativo em lidar com tarefas fundamentais da vida. Cada emoção tem características únicas: sinal, fisiologia e eventos antecedentes. Cada emoção também tem características em comum com outras emoções: início rápido, curta duração, ocorrência espontânea, avaliação automática e coerência entre as respostas.
Frijda; Mesquita, 1994.	Emoções são, em primeiro lugar, modelos para se relacionar com o meio ambiente: estados de prontidão para se envolver ou não na interação com o meio ambiente.

QUADRO 4 - DEFINIÇÕES PROPOSTAS DE EMOÇÃO PELOS PRINCIPAIS TEÓRICOS.

FONTE: Oatley *et. al.* (2006, p. 28, tradução nossa)

Para Dalga Iarrondo (2000), a emoção é resultante dos estímulos significativos e das reações afetivas agudas conscientes ou inconscientes da pessoa. Essas manifestações são de curta duração, porém, a avaliação da situação vivenciada pelo indivíduo pode ajudar a intensificar sua experiência emocional. Damásio postula (1996) que emoções e sentimentos são manifestações que se originam dos impulsos e dos instintos. Entretanto, o autor faz uma distinção entre eles quando diz que: “[...] as emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos ocorrem no teatro da mente.” (Id., 2004, p. 35). Segundo o mesmo autor, os comportamentos específicos, tom de voz e as expressões faciais, são de fácil reconhecimento, favorecendo assim, a identificação das emoções. Não obstante, a invisibilidade dos sentimentos, torna difícil para outras pessoas os identificar.

Algumas emoções são indesejadas e por certas vezes incontroláveis. Elas são percebidas pelo ambiente quando associadas às reações corporais como tremer; gaguejar, levantar a voz; expressões faciais que podem ser facilmente associadas à sensação de alegria, tristeza ou repulsa e reações físicas explosivas como a agressão (ATKINSON *et al.*, 2002; OATLEY; KELTNER; JENKINS, 2006).

Situações do nosso dia-a-dia provocam em nós diversas emoções. Por exemplo: alegria, quando uma situação desejável acontece; tristeza: quando uma situação é desejável e não ocorre, ou mesmo quando é desagradável e está sendo controlada pelas circunstâncias; sofrimento: quando uma situação indesejável ocorre; alívio: quando uma situação indesejável não ocorre (ATKINSON *et al.*, 2002). Podemos citar ainda a raiva, que pode estar ligada a uma situação desagradável causada pela interação com pessoas e/ou objetos. Banaco (1993) ao realizar a análise funcional das emoções, mostra que quando algum reforço é retirado, lidamos com o sentimento de frustração, que pode desencadear a raiva. Segundo ele:

[...] a emoção não é causa de comportamento. Ela é um produto, assim como o comportamento observável, das contingências de reforçamento, e o acompanha no tempo; não vem antes, e não vem depois. Se estamos preocupados com as emoções, devemos nos preocupar com as condições que as 'despertam'. (p. 57).

Esses dados são relevantes, ao considerar que no processo de ensino-aprendizagem, existem dois grandes atores: professor e aluno. Situações do contexto da sala de aula podem desencadear emoções, lembranças e sensações nos aprendizes, e o professor precisa estar atento a respostas emocionais que venham a facilitar ou dificultar o aprendizado dos alunos. A história de aprendizagem de cada pessoa faz com que uma mesma situação possa desencadear diferentes emoções em cada pessoa presente no momento no contexto, o que é explicado por Diniz e Koller:

Através da experiência, a pessoa tem capacidade para apreender as propriedades do contexto, não só de uma forma objetiva, mas em particular de forma subjetiva. Assim, um mesmo acontecimento pode ser

interpretado de forma diversificada, pelas várias pessoas que o experienciam. (2010, p.71).

Assim sendo, a didática e metodologia utilizada pelo professor, ao ministrar suas aulas, pode causar variadas emoções no aluno. Respostas emocionais tendem a ser eliciadas ao atingir o limiar de excitação, passando a sensação de algo mágico. Porém estamos diante de comportamentos respondentes, eliciados por propriedades do ambiente, externo ou interno, da pessoa. Por tratar-se de fenômeno com inúmeros componentes internos (comportamentos encobertos), nem sempre o professor consegue identificá-lo durante a aula, uma vez que precisa estar atento a respostas sutis de um número grande de alunos, dependendo do tamanho da turma (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

O ideal seria que o professor pudesse ter conhecimento dos elementos presentes na relação professor-aluno, conseguindo identificar quais deles estão interferindo nessa relação, podendo então desenvolver estratégias visando contornar situações aversivas para os alunos (HENKLAIN; CARMO, 2013).

Há situações no contexto educacional que tendem a evocar respostas emocionais em um número maior de alunos, como os momentos em que toda a turma é submetida a atividades avaliativas. Algumas respostas emocionais podem estar sendo evocadas pelo comportamento do professor, o qual, por exemplo, ao procurar comprometer os estudantes com a tarefa, inclui ameaças veladas caso não atinjam bons resultados. Infelizmente na cultura ocidental, a atividade avaliativa tende a ser considerada como um fator classificatório, gerando ansiedade naqueles que dela participam, já que a possibilidade de insucesso e todas as consequências do mesmo tendem a se fazer presentes. (SKINNER, 1991).

Vários autores estudaram sobre ansiedade (CATTELL; SCHEIER, 1961; SPIELBERGER *et al.*, 1970; KELLER, 1973; BROWN, 1980; KRASHEN, 1981; OXFORD, 1990; REID, 1995 GARDNER, 2006; WELP, 2009; LAGO; SOUZA, 2011, NISHITANI; MATSUDA, 2011; DI LORETO; MCDONOUGH, 2013) e com

base em estudos experimentais sobre o comportamento, Keller (1973), define ansiedade como:

[...] um estado induzido por estímulos que no passado precederam um reforço negativo. A ansiedade origina-se da experiência, e se for o caso de classificá-la como um impulso, deverá ser considerado um impulso secundário. (p. 324).

Spielberger (1970), apoiado nas referências de personalidade postuladas por Taylor (1951; 1953), propôs uma distinção entre a ansiedade como uma reação, versus uma tendência básica para responder às ameaças. O autor lançou um olhar mais abrangente sobre a ansiedade, que passou a ser analisada empiricamente como: um processo que envolve reações comportamentais de defesa; características de personalidade e ameaças estressantes. Esses estudos deram origem ao ***The State - Trait Anxiety Inventory - STAI*** (Inventário de Ansiedade Traço – Estado). A definição dada por Spielberg (2006) aos termos é:

[...] Traços referem-se a disposições duradouras e gerais para reagir a situações de uma forma coerente; traço de ansiedade envolve uma tendência a sentir os sintomas de ansiedade em situações não ameaçadoras; ele implica vulnerabilidade ao estresse. Ansiedade Estado é uma resposta discreta para uma situação de risco específico. Ansiedade Estado envolve sentimentos desagradáveis e transitórios de apreensão, tensão, nervosismo, ou preocupação, muitas vezes acompanhados pela ativação do sistema nervoso autônomo. (p. 275, tradução nossa).

Há ainda a diferença entre a ansiedade facilitante e a ansiedade debilitante (SCOVEL, 1978; ALPERT; HABER, 1960; ELLIS, 1994). Ellis (1994) postula que a ansiedade facilitante ajuda os alunos a fazer uma força extra para superar seus sentimentos de ansiedade, na medida em que os motiva para enfrentar a novos desafios. Por outro lado, a ansiedade debilitante está associada ao comportamento de esquiva de tarefa e à diminuição do desempenho. A esquiva de tarefa pode refletir atitudes negativas para com a escola, ou representar uma tentativa de evitar o fracasso, a comparações desfavoráveis com os colegas, esquiva de desaprovação social ou rejeição, sentimentos de isolamento social ou separação. Porém pode também sinalizar que o aluno está evitando realizar

tarefas que não oferecem oportunidades para a ação e para a criatividade (WENTZEL, 1999). Alunos que apresentam comportamentos relacionados à esquiva de tarefa tendem a promover solução da questão copiando do outro, deixando o trabalho em equipe ao encargo do colega, ou mesmo, evitando que o professor veja a sua produção.

Em pesquisa feita com 31 estudantes e dois funcionários públicos de uma Universidade de Connecticut (USA), utilizando o Achievement Anxiety Test – AAT, desenvolvido por Alpert e Haber (1960), Moyer (2008) descobriu que a ansiedade facilitante é associada com uma melhor disposição do indivíduo a se dispor para resolver problemas. Entretanto, a ansiedade debilitante não só diminui a disposição do aprendiz em lidar com situações nas quais ele é demandado a solucionar problemas, como também pode influenciar a queda de notas em exames acadêmicos.

Nos estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, um dos trabalhos bastante referenciados é o de Arnold (1999) que também trouxe os termos ansiedade estado e ansiedade traço para o processo de ensino aprendizagem de línguas. A autora afirma que a ansiedade traço pode afetar no aprendizado e no desempenho do aluno, pois se ela ocorrer repetidas vezes, o aluno talvez associe ansiedade com desempenho. “A ansiedade nos deixa nervosos e com medo e, assim, contribui para o mau desempenho, o que por sua vez cria mais ansiedade e até mesmo um pior desempenho”. (ARNOLD 1999, p. 9, tradução nossa). O medo de errar em sala pode causar ansiedade nos alunos que temem o julgamento da turma, aspecto também observado por Arnold (1999), que diz que “[...] os nossos sentimentos influenciam na nossa aprendizagem da língua.” (p. 24, tradução nossa). Um clima favorável para que emoções agradáveis sejam evocadas constitui, portanto, um facilitador do aprendizado. Segundo Skinner (1957, 2002) “[...] a aprendizagem ocorre porque o reforçamento é agradável, satisfatório, redutor de tensão, e assim por diante.” (p. 111). O aprendiz sentir-se capaz de realizar uma tarefa é essencial para que ele se arrisque e perca o medo da desaprovação dos demais colegas.

Se o professor adotar uma forma de condução da aula que permita ao educando sentir-se acolhido quando o professor gradua o conteúdo do mais simples para o complexo e prioriza o domínio completo do material proposto antes de passar para o seguinte, as chances de o aluno vivenciar sucesso na atividade serão aumentadas, o que pode influenciar na sua autoestima e conseqüentemente na sua permanência no estudo do novo idioma (SKINNER, 1969; SAVILLE *et al.*, 2011; BOYCE; HINELI, 2002 ).

Nesse sentido, é importante ressaltar, por exemplo, que as aulas de conversação demandam da classe momentos de participação ativa diante de toda a turma, e o aluno que já passou por situações constrangedoras em público, poderá sentir-se ansioso com a proximidade de uma possível exposição de seus conhecimentos no idioma estudado.

Outro aspecto interessante é que não só a relevância do aprendizado da gramática da língua, mas também as estratégias adotadas para minimizar as frustrações do aluno quanto à correção de erros têm despertado a atenção de pesquisadores, professores e aprendizes de uma segunda língua (LIMA JÚNIOR; FIGUEREDO, 2013; CHAUVET, 2008; MAIA; CHAUVET, 2009; MATTOS, 2010; SOARES; VIEIRA, 2012). Alguns autores afirmam que o fator afetivo tem o poder de influenciar positivamente ou negativamente o comportamento e o desempenho dos alunos (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006; BARROS; SILVA JUNIOR, 2009; VERAS; FERREIRA, 2010). A forma como os professores conduzem suas aulas pode agir como elemento precipitador de respostas emocionais por parte dos educandos e influenciar direta ou indiretamente na participação e desempenho dos alunos.

Veras e Ferreira (2010) estudaram a relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem. A pesquisa foi realizada utilizando observações e entrevistas semiestruturadas com oito estudantes e quatro professores de uma universidade pública localizada em Recife - PE. Eles investigaram a postura do professor em sala de aula, e os resultados apontaram para a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem. Os mesmos autores afirmam que



a postura do professor e as suas decisões em sala de aula influenciam efetivamente a aprendizagem e que fatores afetivos provocam efeitos positivos ou negativos nas atividades pedagógicas.

Ao analisarmos a postura do professor em sala de aula e a experiência de aprendizagem do aluno, entendemos, nesta pesquisa, que o professor exerce um importante papel de mediação, que poderá favorecer ou não à construção do conhecimento pelo aluno. Essa postura do professor na sala de aula parece afetar diretamente na experiência de aprendizagem do aluno; seja de maneira positiva ou negativa. (Op. cit., 2010, p. 225).

Variáveis como ansiedade, motivação e autoestima têm sido recorrentes em estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Krashen (1982) formulou a hipótese do Filtro Afetivo (FIGURAS 1 e 2) ligada a essas variáveis, e que por serem facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, são causativas para a aquisição de uma segunda língua. De acordo com o autor, aprendizes com baixa ansiedade, motivados e confiantes tendem a ser bem sucedidos na aquisição de uma segunda língua. O Filtro Afetivo<sup>7</sup> pode ser entendido como um obstáculo imaginário que dificulta aos alunos adquirirem competência no novo idioma (FIGURA 2). Pesquisas feitas por Krashen (1981), Gardner *et al.* (1976) e Carrol (1963) mostram haver relações entre ansiedade e proficiência em línguas, sendo a ansiedade um dos fatores que exerce forte influência na composição do filtro afetivo.



FIGURA 1 - FILTRO AFETIVO BAIXO (KRASHEN, 1981)  
FONTE: A autora (2015), a partir da teoria de Krashen, 1981

<sup>7</sup> Afetivo no que se refere às necessidades, motivos, emoções e atitudes do indivíduo frente às atividades propostas.



FIGURA 2 - FILTRO AFETIVO ALTO (KRASHEN, 1981)  
 FONTE: A autora (2015), a partir da teoria de Krashen, 1981

Para Krashen (1981), o Filtro Afetivo alto (FIGURA 2) pode interferir no processo de aquisição da segunda língua ao dificultar o que é percebido ou adquirido pelo aluno (insumo) já que quando o filtro afetivo é alto as informações significativas dadas através das atividades não são processadas pelo Dispositivo de Aquisição da Língua<sup>8</sup>, prejudicando o desempenho do estudante. Segundo o autor:

[...] nossos objetivos pedagógicos devem não só incluir o fornecimento de insumo compreensível, mas também criar uma situação que encoraje um baixo filtro afetivo [...]. A hipótese do Insumo Compreensível e o conceito de filtro afetivo definem o professor de língua de uma maneira nova. O professor de língua eficaz é aquele que pode prover recursos e ajudar a torná-los compreensíveis em uma situação com baixa ansiedade (KRASHEN, 1982, p. 32, tradução nossa).

É possível que o insumo compreensível seja mais facilmente processado pelo Dispositivo de Aquisição da Língua em pessoas que tenham o filtro afetivo mais baixo (FIGURA 1) e cujos fatores de personalidade (autoconfiança e segurança) estejam relacionados com os fatores motivacionais. Entretanto, apesar da autoconfiança, autoestima, baixa ansiedade e personalidade extrovertida

<sup>8</sup>Termo adaptado por Krashen (1982) a partir do Dispositivo de Aquisição da linguagem, parte da Teoria Gerativa de Chomsky (1965). Para este, o dispositivo é apenas um dos componentes do sistema total de estruturas que podem ser aplicadas para a resolução de problemas e formação de conceitos. (CHOMSKY, p. 56, tradução nossa)

serem mais frequentemente relacionadas com a aquisição da segunda língua, “[...] elas podem, sem dúvida, ser indiretamente relacionados à aprendizagem consciente.” (KRASHEN, 1982, p. 39, tradução nossa).

A insegurança tende a aparecer quando o aluno se sente incapaz de realizar as tarefas, bem como preocupado com a dificuldade em compreender as atividades ou ainda, sente-se despreparado para a interação com os colegas. NAIMON *et al.* (1978), em estudo com professores, relatou que eles sentiam que os seus alunos fracos em sala de aula careciam de autoconfiança. Nesse momento, é essencial que o aprendiz se sinta seguro e capaz para atender às demandas acadêmicas, o que pode ajudá-lo a baixar seu filtro afetivo (KRASHEN, 1982).

Skinner e Zimmer-Gembeck (2011) chamam a atenção para a lista de atitudes favoráveis tomadas por alunos com maior confiança e eficácia:

[...] eles são mais propensos a acreditar que serão efetivos em situações de estresse e, assim, avaliam os eventos negativos como desafios ao invés de ameaças. Eles encaram as tarefas com concentração e vigor, quebrando-as em partes sequenciais gerenciáveis, e empregam uma variedade de estratégias alternativas. Eles procuram por oportunidades de ação enquanto os eventos se desenrolam, e mantêm o foco na resolução de problemas. Eles mantêm o acesso aos seus recursos cognitivos e assim, apresentam desempenho próximo à sua capacidade máxima. Eles se mostram flexíveis e criativos na resolução de problemas e procuram por ajuda quando precisam. (p. 39, tradução nossa)

Para Brown “[...] todos os aprendizes de segunda língua precisam ser tratados com ternura e carinho.” (1994, p. 61, tradução nossa). Os aspectos interpessoais envolvidos no uso da segunda língua, isto é, ouvir ou falar, parecem ser a maior fonte de ansiedade entre os estudantes. Alunos de língua estrangeira com menor ansiedade muitas vezes controlam melhor suas emoções e atitudes a respeito do comportamento de aprendizagem do idioma e tendem a ser mais confiantes.

Nos últimos anos, teóricos do desenvolvimento social e emocional (PETRUCCI *et al.*, 2014; FIGUEIREDO, 2013; VERAS; FERREIRA, 2011; CRAIG *et al.*, 2004), têm se interessado pelo contexto escolar e, especialmente, pela

motivação e relação professor-aluno. Os modelos de desenvolvimento contextuais e ambientais passaram a dar maior destaque à conexão entre os comportamentos emitidos e os ambientes em que o indivíduo cresce, como a família e a escola (TERECIANI, 2008; VEQUI, 2008; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; FARIA FILHO, 2014; SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Há também uma íntima relação entre motivação, aprendizagem e emoções (SKINNER 1991; ARNOLD; ALMEIDA, 2003; GUILLOTEAUX e DORNYEI, 2011). Isso acontece porque nos emocionamos diante de estímulos vindos do ambiente, como com atividades que realizamos ou ao acompanharmos aquelas que são realizadas por outros. Dependendo da emoção sentida, continuaremos a nossa caminhada em direção aos nossos objetivos ou desistiremos deles. Isso vale também para o aprendizado de um novo idioma, o que requer motivação e envolvimento do aprendiz. A sala de aula é o local no qual as interações professor-aluno se fazem mais intensas, espaço em que alegria, tristeza ou ansiedade podem surgir a partir de determinadas situações apresentadas ou presentes no ambiente e a maneira como as situações são percebidas pelo indivíduo é que vai determinar a intensidade das emoções experimentadas diante do evento. (HENKLAIN; CARMO, 2013).

## 2.4 MOTIVAÇÃO NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS

### 2.4.1 Princípios e conceitos

De acordo com Murray (1986, p. 21), a motivação apresenta dois componentes essenciais. São eles: o impulso, ligado ao processo interno que incita uma pessoa à ação, e o motivo, que gera o comportamento e termina ao ser atingido o objetivo que a pessoa tinha em vista. O objetivo visado é a recompensa que sacia o incitamento interno do indivíduo.

Na perspectiva de Bergamini (2013), “[...] a motivação deriva originalmente da palavra latina *movere*, que significa mover”. Por extensão etimológica, “motivo para a ação.” (p. 31). Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (ABL,

2008), o verbete **motivar** significa: 1. Dar motivo a; causar; ocasionar (p. 882). Por essas definições, percebe-se que a motivação, além de indicar movimento e ação ou atitude, causa uma consequência.

Porém motivação pressupõe privação de algo. É preciso conhecer as necessidades, ou estado de carência das pessoas. Esse é um dos desafios do professor que busca impactar seus alunos. Talvez fique mais claro a complexidade da ação, se analisarmos um comportamento corriqueiro na vida de todas as pessoas: a motivação para buscar alimentos. De modo simples, pode-se dizer que a sensação de fome faz com que a pessoa busque o que comer. A história de aprendizagem de cada ser faz com que a pessoa procure determinada natureza de alimentos. Caso não consiga encontrar o alimento esperado, vivencia a frustração, que faz com que respostas emocionais sejam eliciadas, especialmente as de raiva, e que podem levar a comportamentos operantes como emissão de comportamentos agressivos (ação voluntária).

Uma das teorias mais difundidas no campo da motivação foi a da hierarquia das necessidades, de Maslow (1970). Sua base teórica defendia que os indivíduos agem de acordo com uma hierarquia interna de cinco categorias de necessidades: fisiológica; de segurança; social; de estima e de autorrealização. Seguindo essa corrente, a satisfação de uma necessidade não paralisa a ação do ser humano; pelo contrário, o próprio fato de satisfazer a uma necessidade faz com que outra venha à tona, disparando assim nova conduta de busca rumo a um novo objetivo motivacional. Cada pessoa pode ser portadora de diferentes estados e carências internas que podem delinear diferentes necessidades, porque necessariamente cada indivíduo encontra-se em um momento da vida. (BERGAMINI, 2014).

Considera-se ainda que as emoções surgem quando algo fora do nosso íntimo, advindo do meio exterior nos impacta, atingindo o limiar de excitação para a sua ocorrência. Já a ativação dos motivos é feita geralmente a partir do nosso mundo interno e propiciada por uma necessidade específica. (ATKINSON *et al.*, 2002).

#### 2.4.2 Abordagens motivacionais e suas implicações no ensino de idiomas

A motivação é uma variável afetiva muito importante no aprendizado de uma segunda língua. De acordo com Dörnyei (1998), para que o aluno atinja seus objetivos em longo prazo, é preciso que ele esteja motivado. Mesmo que o aluno tenha outras habilidades ou bons professores, isso por si só não assegurará o seu engajamento.

É comum leigos apontarem inúmeras classes de aspectos para caracterizar alguém como motivado: ser persistente, ter expectativas, demonstrar autoconfiança, ser atenciosa, desperta ou esforçada diante dos próprios motivos. (GARDNER, 2006). Este autor enfatiza que a motivação pode ser influenciada por diversos fatores ligados, não só aos estudos e à atenção do aprendiz, mas também pelo conteúdo ministrado, os materiais utilizados, o ambiente da sala, instalações da escola e até mesmo pelo professor. Saber que essas características do ambiente (físico ou humano) são suscetíveis de mudanças, sob determinadas condições, pode ajudar o professor a planejar aulas que favoreçam situações de aprendizagem.

Aspectos relacionados ao ambiente podem exercer papel importante no despertar da motivação e merecem ser alvo de análise. Segundo a máxima de Kurt Lewin<sup>9</sup>, seguida por Bronfenbrenner (2002), e adotada na abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano: “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar o ambiente.” (p.xiii). Adicionalmente, Prestes e Boufleuer (2012) alertam para a necessidade de se lançar um novo olhar no contexto escolar de maneira cuidadosa e despida de quaisquer tendências a classificações, rótulos ou avaliações simplistas do comportamento do aluno.

Com o foco em estudos voltados a entender a relação entre motivação e aprendizagem, foi possível perceber que o interesse por essa temática tem crescido bastante nos últimos anos (BAGHIN, 1993; CRAIG *et. al.*, 2004;

---

<sup>9</sup> Autor da Teoria de Campo Psicológico. Seus estudos voltaram-se para a perspectiva da Gestalt (princípio da integridade). Preocupava-se com a revalorização do sujeito ativo e as interações do sujeito com o mundo.

DÖRNYEI, 2007; VERAS; FERREIRA, 2011; FARIAS, 2011; GUILLOTEAUX; MIFSUD, 2011; RUFINI *et al*, 2012; FIGUEIREDO, 2013). O levantamento na base de dados de periódicos da Capes apontou para cinco artigos até 1994, enquanto que entre 1994 e 2014 observou-se um aumento para 502 produções sobre motivação e aprendizagem. No mesmo banco de dados foram encontradas duas produções até 2001 sobre a relação entre motivação e aprendizado de língua inglesa, enquanto que até 2014 já haviam sido publicados 27 trabalhos.

Devido ao importante papel da motivação na vida pessoal, profissional e acadêmica do aprendiz, a atenção de pesquisadores foi desviada das estruturas da motivação para a investigação do seu processo dinâmico em contextos reais como a sala de aula. É importante entender como esses processos funcionam auxiliando no direcionamento de ações que fortaleçam o comportamento motivado do aprendiz (BARREIRA, 2010).

A mais conhecida distinção feita nas teorias da motivação é a que divide a motivação em intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca estaria ligada aos comportamentos que buscam o sentimento de felicidade, experiências prazerosas, satisfação da curiosidade e superação de desafios. Nesta, o aluno se sente motivado pela realização da tarefa em si e o domínio do conteúdo o incentivaria a se aprofundar na matéria. Uma leitura Skinneriana, diria que a motivação intrínseca compreende ações que propiciam auto-reforço, ou seja, o *locus* de controle é interno. Deci *et. al.* (1991a), define comportamento intrinsecamente motivado como aquele comprometido com:

[...] seu próprio bem-estar pelo prazer da satisfação derivada de seu desempenho. Quando motivados intrinsecamente, as pessoas se envolvem em atividades que lhes interessam, e fazem isso livremente, com um sentido pleno de vontade e sem a necessidade de recompensas materiais ou coação (DECI *et. al.*, p. 328, tradução nossa).

A segunda motivação lida com comportamentos que são emitidos na expectativa de recebimento de recompensas vindas do ambiente externo como boas notas, elogios, presentes, prêmios. Corresponde a ações que podem no futuro ser úteis à pessoa ou auxiliar a evitar a punição:

[...] Comportamentos extrinsecamente motivados, são instrumentais na origem. Eles são realizados não por interesse, mas porque se acredita que eles são instrumento para alguma consequência à parte. (DECI *et al.*, 1991a , p. 328, tradução nossa).

Deci e Ryan (1985, 1991a) construíram a teoria da autodeterminação relacionada à motivação intrínseca e extrínseca. Na perspectiva dos autores a motivação extrínseca poderia acabar com o comportamento intrinsecamente motivado, porque os alunos poderiam perder seu interesse natural em realizar atividades se eles tivessem que realizá-las para atender alguns requisitos extrínsecos (obrigatoriedade da leitura nas escolas). Para os autores, quando aplicada na área educacional, a teoria da autodeterminação se preocupa em promover nos alunos a confiança em seus próprios atributos e capacidades, despertar a vontade de aprender e valorizar a educação. “Estes resultados são manifestações de valores intrinsecamente motivados e internalizados e de processos de regulação.” (DECI *et. al.*, 1991, p. 328, tradução nossa). Esses processos podem aprimorar o ajustamento e o crescimento pessoal e também, proporcionar uma alta qualidade de compreensão e aprendizagem. É interessante notar que a visão dualista que parece respaldar a teoria de Deci e Ryan (1985) para explicar a motivação poderia ser simplificada fazendo uso de uma compreensão monista de homem, defendida pela abordagem comportamental, apoiada na compreensão dos princípios da aprendizagem. Segundo tais princípios, o reforço extrínseco, que na teoria de Deci e Ryan (1985) é a base da motivação extrínseca, torna o indivíduo dependente do ambiente, já que é o ambiente externo que liberará os reforçadores. Porém quando o reforço se torna intrínseco, o educando não depende mais de reforço do contexto: ele mesmo se reforça por meio da sensação de prazer pelo aprendizado. Skinner defendia que o aprendizado é mais efetivo e duradouro quando apoiado no reforço intrínseco. O reforço extrínseco pode ser até interessante quando se pretende desenvolver um novo comportamento, porém não é produtivo na manutenção do mesmo.

Quando o professor tem seus objetivos bem claros, e faz planejamentos de atividades, saberá o que fazer. Dessa forma, fica mais fácil ele checar se os



resultados esperados foram atingidos (SKINNER, 1969). Ao alcançar o aprendizado esperado em decorrência de engajar-se em determinada atividade, o estudante vivencia sensação de conquista e satisfação consigo próprio, o que refletirá na construção de um ambiente agradável, no qual ele passará a estudar por prazer e não somente para passar de ano, evitar reprovações ou ganhar presentes. Segundo o referencial da análise do comportamento, diz-se que o comportamento de estudar deixou de ser reforçado de forma extrínseca, com presentes e elogios vindos do ambiente e passou a ser reforçado intrinsecamente, pelo próprio indivíduo, pela sensação de conquista (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO; 2007). Percebe-se assim como as atitudes do professor exercem influência na motivação dos alunos.

Gardner (2006) concluiu que mais importante do que diferenciar entre motivação intrínseca e extrínseca, é diferenciar a motivação para adquirir uma segunda língua da motivação em sala de aula. Percebe-se que a motivação para aprender uma segunda língua fica sob controle de inúmeras variáveis, focando em um objetivo final mais amplo, que seria adquirir o domínio de um novo idioma. Já a motivação em sala de aula parece mais focada nas relações que se estabelecem em sala de aula, envolvendo estilos de liderança do professor, o uso que esse faz de estímulos aversivos ou reforçadores em suas aulas.

Vários pesquisadores (CLÉMENT, 1980; GARDNER, 1985; GARDNER 2006; NOELS; CLÉMENT, 1996; DÖRNYEI, 1994, MACINTYRE et. al., 1998,) têm realizado pesquisas no campo da motivação, aquisição ou aprendizagem de uma língua. Gardner (2006) estudou sobre a importância das atitudes e da motivação para a aquisição da segunda língua, e desenvolveu um modelo que relaciona atitudes, motivação e um conjunto de outros comportamentos ao aprendizado de um segundo idioma (FIGURA 3). Para o autor, estudar outro idioma não é igual a estudar a maioria das outras disciplinas, pois envolve “tomar elementos de outra cultura (ou seja, vocabulário, pronúncia, estrutura da linguagem, etc.), enquanto a maioria das outras disciplinas escolares envolvem elementos comuns da própria

cultura.” (GARDNER, 2006, p. 3, tradução nossa). Para ele, a cultura pode também impactar no êxito em aprender outra língua:

Ao dizer que isso deve ser considerado quando focamos no conceito de motivação, queremos dizer que o indivíduo é um membro de uma determinada cultura e muitas características do indivíduo são influenciadas por essa cultura. No indivíduo, esse contexto cultural é expresso em termos de suas atitudes, crenças, características de personalidade, ideais, expectativas, etc... No que diz respeito à aprendizagem de línguas, portanto, o indivíduo terá diversas atitudes que podem ser aplicadas à aprendizagem de línguas, crenças sobre o valor dessa aprendizagem, significância e implicações, expectativas sobre o que pode e não pode ser alcançado, e a importância de várias características de personalidade no processo de aprendizagem. (GARDNER, 2006, p. 3, tradução nossa).

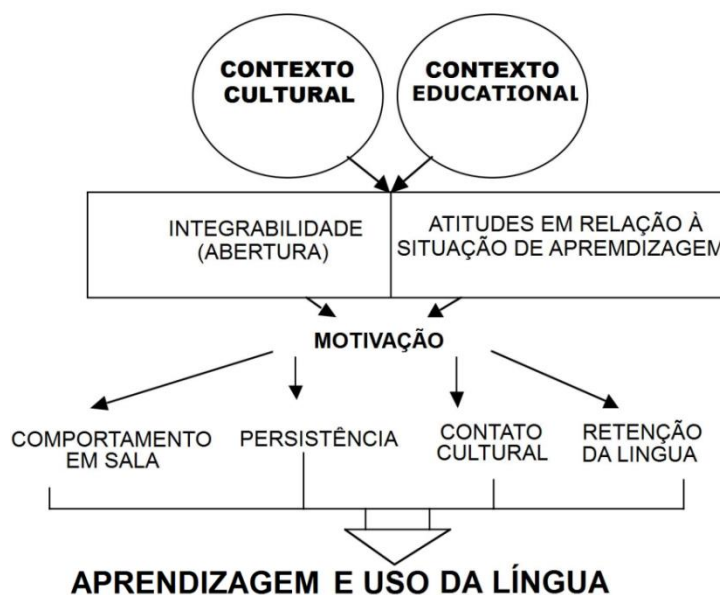


FIGURA 3 - MODELO DOS EFEITOS DOS CONTEXTOS CULTURAIS E EDUCACIONAIS DA MOTIVAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA  
 FONTE: Gardner (2006, p. 15, tradução nossa).

Como pode ser visualizado na FIGURA 3, tanto o contexto educacional (especificamente a sala de aula), como o cultural (crenças, julgamentos de valor, significância... etc.) influenciam no interesse do aluno por outras comunidades culturais em geral (integrabilidade) e nas atitudes do aprendiz em relação ao curso.

O ambiente escolar, especialmente a sala de aula, apresenta características peculiares, que o diferenciam de outros contextos em que o indivíduo está inserido. Gardner (2006) conclui que “[...] é a influência do contexto educacional sobre as atitudes do indivíduo que influenciam o nível individual de motivação.” (2006, p. 8, tradução nossa). Ainda, segundo o autor, é possível reconhecer quando alguém está motivado para aprender uma língua. Para ele o aluno é persistente, atencioso, se deixa despertar e se esforça, tem desejos (vontades), demonstra autoconfiança (autoeficácia), demonstra afetos, tem expectativas e tem razões (motivos). Em fim, ele é movido direcionado por metas.

No tocante à integrabilidade, Gardner (2006) define um aprendiz motivado como: a) motivado para aprender outro idioma; b) alguém que está aprendendo a língua por causa de um genuíno interesse em se comunicar com os membros da outra língua (ou por causa de sentimentos positivos para com a comunidade ou membros dessa comunidade, ou por causa de um interesse geral em outros grupos); c) alguém que tem uma atitude favorável em relação à situação de aprendizagem de línguas. Entretanto, não é mandatório o interesse pela comunidade falante da língua alvo para a aprendizagem de idiomas, porém sentir-se integrado a ele, pode influenciar positivamente nas atitudes do aprendiz frente ao curso de idiomas. Gardner (2006) acrescenta ainda:

Alunos com abertura para a identificação cultural, e / ou uma atitude favorável e interesse em comunidades falantes da língua inglesa, conseguem notas mais altas do que aqueles que são menos dispostos ou menos capazes de assumir características de uma outra comunidade cultural. (p. 9, tradução nossa).

Nas últimas décadas pesquisas buscam entender o papel da motivação no aprendizado do aluno. (TAPIA; FITA, 2006; GARDNER, 2006; CHENG; DÖRNYEI, 2007; FONTECHA; GALLEGU, 2012; SAKUI; COWIE, 2012). Inúmeras possibilidades de interação na língua-alvo são apontadas nesses estudos, os quais discutem como esses elementos podem ser usados durante as aulas para elevar a motivação do aluno.

A interação dos alunos com os seus professores em contexto escolar ou em grupos de pesquisa e seus impactos no desenvolvimento social e adaptação acadêmica, ganha importância na produção de conhecimentos. (PEREIRA; GONÇALVES, 2010; MELLO; RUBIA, 2013; BRANT; GUIMARÃES, 2013)

Segundo Santos e Soares (2011), a relação entre professor e aluno é marcada pela presença de afeto. Ensinar exige diálogo e afeto e através deles o educador pode encorajar os alunos a usarem suas próprias habilidades criativas para superar as dificuldades no aprendizado, como bem ilustra Freire:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 1987, p. 81).

Ao elogiar os progressos do aluno, o professor o incentiva a continuar estudando e a se comportar de acordo com os objetivos das atividades. O elogio sincero é uma maneira de o professor demonstrar afeto ao aluno, evidenciando que ele se importa, valoriza e reconhece os seus esforços (BZUNECK; SALES, 2011).

Loos-Sant'Ana e Sant'Ana-Loos (2014) desenvolveram a teoria da afetividade ampliada, que partilha de uma visão monista do homem, já evidenciada em escritos anteriores dos autores (Sant'Ana-Loos *et al.*, 2010). Os autores tematizam a afetividade voltada à compreensão de como somos afetados e afetamos um ao outro nas interações com pessoas ou objetos. A interação entre pessoas é fator determinante da constituição de cada um dos participantes da relação e cada qual entra com a sua integralidade. A qualidade da interação entre professor e aluno, poderá facilitar o desenvolvimento das habilidades e capacidades do aprendiz, bem como influenciar positivamente em sua motivação para o estudo da língua inglesa.

### 3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Partindo do pressuposto de que os comportamentos do professor influenciam na motivação para o estudo do educando, esta pesquisa tem por objetivo principal avaliar o grau de motivação dos alunos para o aprendizado do inglês como língua estrangeira e relacionar os comportamentos dos professores de inglês ao ministrar suas aulas com variáveis motivacionais que possam influenciar no engajamento do aprendiz para o estudo da Língua Inglesa.

Pretende-se também com os resultados encontrados, atender aos seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar se professores com estilo autoritativo afetam mais a motivação dos alunos para o aprendizado do inglês do que os professores autoritários, negligentes ou permissivos;
2. Avaliar o grau de motivação (estado e metas) dos alunos para o aprendizado do idioma inglês como língua estrangeira
3. Identificar que tipo de relação existe entre o envolvimento e participação do aluno em sala de aula com os comportamentos do professor de língua inglesa ao ministrar as aulas;
4. Oportunizar um olhar crítico sobre as variáveis emocionais presentes no contexto escolar e suas implicações na aprendizagem do aluno.

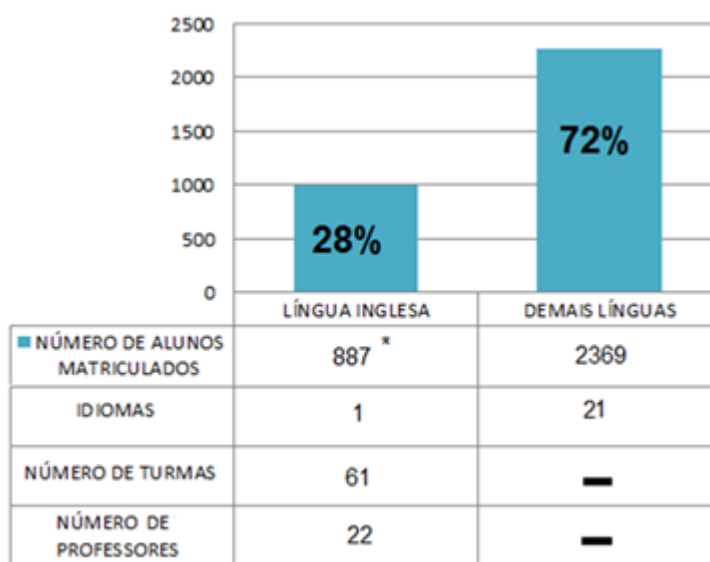
O ponto de partida do estudo está nas seguintes perguntas de pesquisa:

- I. Com base na literatura sobre os estilos de liderança de professores, alunos de professores autoritativos apresentam maiores níveis motivacionais do que alunos dos estilos de liderança autoritários, negligentes ou permissivos?
- II. É possível relacionar a motivação do aluno em sala de aula com a forma como o professor de Língua Inglesa ministra suas aulas?

#### 4 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa se pautou nos princípios e normas estabelecidos na Resolução 466/2012 pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas com seres humanos, publicada em 13 de junho de 2013 no Diário Oficial da União. O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, conforme parecer Consubstanciado do CEP (parte do parecer consta no ANEXO 4).

A escola pesquisada é localizada na cidade de Curitiba (PR), sem fins lucrativos e voltada para a formação profissional e continuada de alunos da graduação dos Cursos de Letras da Universidade Federal do Paraná, sendo de caráter extensionista e destinada a oferecer cursos livre de idiomas para a comunidade, tanto interna como externa à universidade. Até a data da coleta de dados a escola possuía 3.256 alunos, distribuídos nos 22 idiomas oferecidos, dentre os quais, está o curso de Língua Inglesa (887 alunos), ofertado nas modalidades Intensivo e Extensivo, para alunos acima de 17 anos e a partir do nível básico (FIGURA 4).



\* Incluindo o básico 1

FIGURA 4 – POPULAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

A escola também trabalha com matérias e orientações seguindo a Abordagem Comunicativa, com média de carga horária de 60 horas para cada módulo do curso de inglês, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite e de segunda a sábado.

No intuito de verificar o aprendizado do aluno, testes que abrangem as quatro habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever) são aplicados e faz parte da proposta pedagógica da instituição aplicá-los ao longo do semestre. A maneira como os testes são conduzidos e a ordem de habilidade a ser avaliada são praticamente idênticas em ambas as modalidades, porém no intensivo, devido ao curto tempo, elas ocorrem de maneira menos espaçada.

As três etapas da execução desta pesquisa não demandaram infraestrutura sofisticada. Inicialmente, aproveitou-se o próprio ambiente das salas onde as aulas ocorrem regularmente, onde foram feitas as observações dos comportamentos de alunos e professores, além da aplicação dos questionários. Posteriormente, foi solicitada para a coordenação da escola outra sala com porta, uma carteira ou mesa e duas cadeiras para a realização das entrevistas e coleta de dados individual, com os professores e alunos.

#### 4.1 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE INGLÊS

A escola adota o modelo de avaliação continuada, ou seja, há atividades avaliativas ao longo do curso, tanto nos cursos extensivos quanto intensivos. Os cursos têm, em média, 60 horas/aula (50 minutos), ofertados em dois encontros com 2 horas/aula ou um encontro com 4 horas/aula semanal. Dependendo do nível serão feitas de dois a cinco *progress checks* (avaliação de gramática e vocabulário), duas escritas e 1 reescrita (que, dependendo do nível, podem ser feitas tanto em sala quanto em casa) e duas avaliações de *speaking* (fala), uma em cada bimestre, mas pode ser no começo, no meio, ou no fim deles. Cada professor estabelecerá datas que lhes pareçam melhores. Os itens a serem avaliados são descritas no Quadro 5.

O Quadro que esclarece o sistema de avaliações não se aplica necessariamente a todos os semestres ou níveis, pois cada um tem sua própria maneira, quantidade e frequência de atividades avaliativas - o que pode variar de acordo com decisões dos professores lecionando o nível a cada semestre. Dessa forma, testes são aplicados para verificar as quatro habilidades e o aprendizado da gramática (Quadro 5)

<b>WRITING</b> (ESCREVER)	Um texto deve ser feito em casa e outro em sala de aula. Um deles será reescrito em casa. Todos os três textos comporão 25% da nota final.
<b>SPEAKING</b> (FALAR)	Serão realizadas duas atividades ao longo do curso (uma por bimestre) e a prova oral final. As três comporão os 25% da nota final.
<b>LISTENING</b> (OUVIR)	Dois testes (um no meio e outro no fim do curso). Ambos comporão os 20% da nota final.
<b>READING</b> (LER)	Dois testes (um no meio e outro no fim do curso). Ambos comporão os 20% da nota final.
<b>GRAMMAR</b> (GRAMÁTICA)	Quatro atividades (uma no fim de cada unidade). Elas completarão os 10% da nota final.

QUADRO 5 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA  
 FONTE: A autora (2015)

#### 4.1.1 Curso Intensivo

A carga horária de 60 horas é ministrada em aulas diárias e durante três ou quatro semanas. Na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, é de praxe que cada módulo de 30h do curso intensivo seja ministrado por dois professores distintos. No dia anterior ao término do módulo I (após 30 horas em média), o primeiro professor aplica duas avaliações de progresso, uma prova de *listening* (escuta), e uma de *reading* (leitura), além de uma atividade oral. O segundo professor aplica estas mesmas provas na segunda metade de curso (módulo II) e



no ultimo dia de aula os dois professores aplicam prova oral, em forma de banca e fecham as médias juntos.

#### 4.1.2 Curso Extensivo

A carga horária de 60 horas pode ser ministrada em cursos ofertados duas vezes na semana, com duração aproximada de duas horas, ou em cursos com um único encontro semanal, com duração aproximada de quatro horas. O professor é o mesmo durante todo o curso e na escola alvo do estudo há vários níveis ofertados durante a semana (de segunda a sábado) e dentro de um mesmo turno (manhã, tarde e noite).

## 5 MÉTODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a primeira e a segunda foram realizadas na modalidade de ensino **Intensivo** e a segunda na modalidade **Extensivo**. Todas elas respeitaram as fases documentais do projeto, na qual os participantes assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**, e a partir de então, deu-se início à coleta de dados desta pesquisa.

Tanto na modalidade de **Curso Intensivo** como na de **Extensivo**, a pesquisadora, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos, fez contato prévio com a escola de idiomas selecionada.

Em dois encontros pedagógicos da escola (um antes do início do Curso Intensivo e outro antes do Extensivo), a pesquisadora fez contato com os professores que ministravam aulas nos níveis a partir do básico 2 (dois) para o estudo, solicitando autorização para que as turmas por eles ministradas se constituíssem em contextos para o desenvolvimento da pesquisa. Os professores que concordaram receberam o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão professores** (APÊNDICE 8). Os professores que entregaram o TCLE assinado combinaram então com a pesquisadora data e local para que a mesma fosse à sala de aula falar com os alunos que poderiam vir a compor a amostra discente do estudo.

Em data agendada com a coordenação do curso e com o professor, a pesquisadora, com a anuência do professor, foi à sala de aula para convidar os alunos a participar desta pesquisa. O esclarecimento sobre a pesquisa foi feito oralmente pela pesquisadora e através da leitura conjunta do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão alunos** (APÊNDICE 7).

O trajeto percorrido para a coleta de dados e os instrumentos utilizados podem ser visualizados na Figura 5:

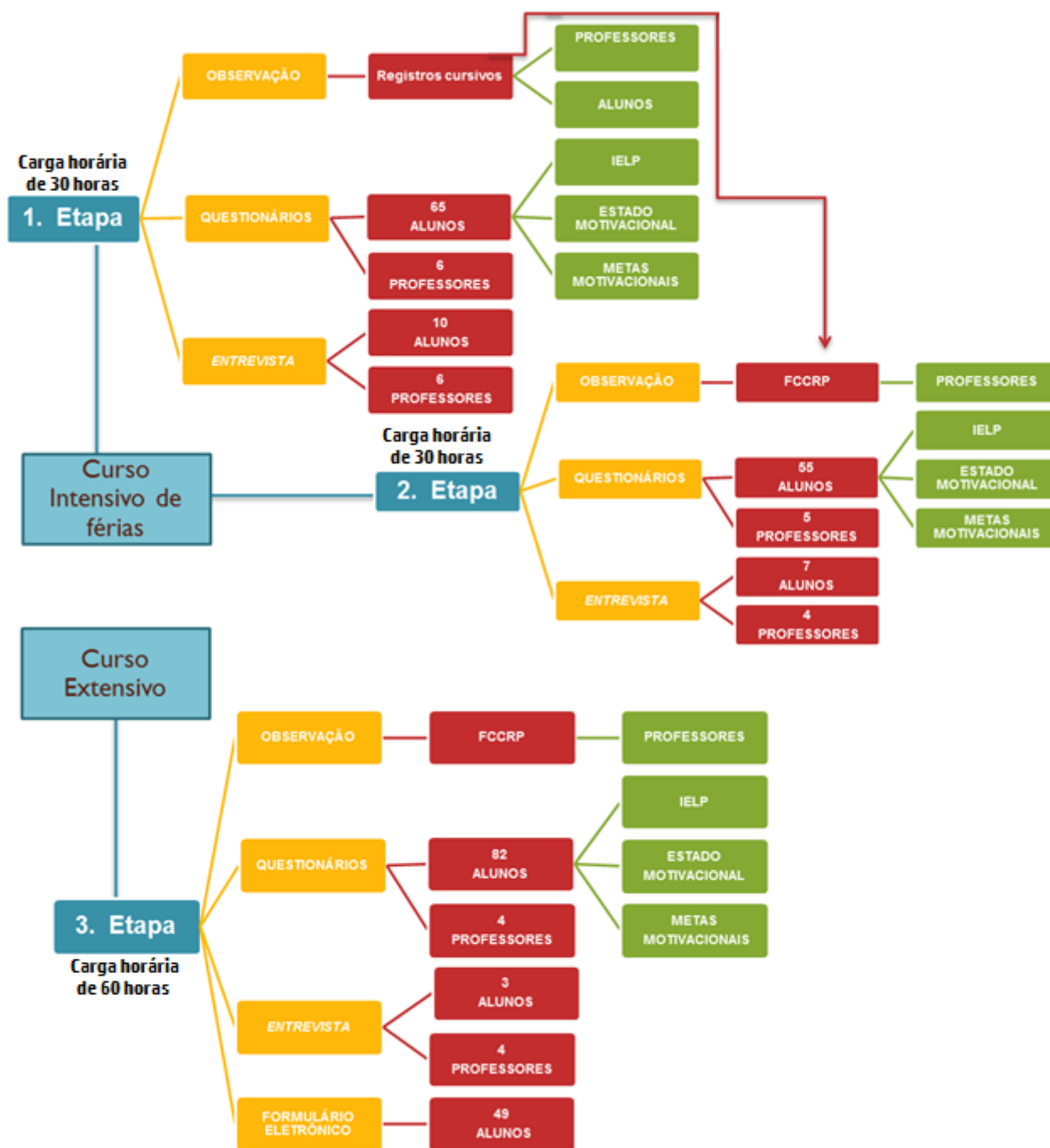


FIGURA 5 – ETAPAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NOS CURSOS INTENSIVO DE FÉRIAS E EXTENSIVO  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

## 5.1 COLETA DE DADOS

### 5.1.1 Participantes

Os participantes dos cursos **Extensivo e Intensivo** de Férias eram de ambos os sexos e não pertenciam à categoria grupo vulnerável, já que a primeira exigência para inclusão no estudo, tanto para os professores como para os alunos, era que fossem pessoas com mais de dezoito anos e que espontaneamente manifestassem seu interesse em participar da pesquisa. Embora o convite fosse direcionado a professores de ambos os sexos, no curso **Extensivo**, só demonstraram interesse em participar da pesquisa professoras. Já os alunos eram de ambos os sexos e participavam do curso de inglês da escola de idiomas escolhida para a presente pesquisa, sediada em Curitiba.

Para a primeira e segunda etapas da pesquisa, ambas realizadas no **Curso Intensivo**, disponibilizaram-se a participar deste estudo seis professores e 65 dos alunos, pertencentes à primeira metade do **Curso Intensivo** e cinco professores e 55 alunos da segunda metade. Após checagem, por terem sido devolvidos incompletos, nove questionários de alunos foram descartados, resultando dessa forma numa amostra total de 111 questionários preenchidos (FIGURA 5, etapas 1 e 2).

Na modalidade **Extensivo**, quatro professoras e 82 alunos retornaram seus questionários respondidos. Na ocasião, foram pesquisadas duas turmas de cada professor, perfazendo um total de oito turmas (FIGURA 5, etapa 3).

Constituíram critérios para inclusão na pesquisa: professores que trabalhavam na escola há mais de seis meses, cujo vínculo entre escola e professor possivelmente seria mais perceptível, e que ministrassem qualquer nível de ensino da Língua Inglesa; alunos que estudavam na escola há pelo menos um semestre e estivessem matriculados em qualquer nível de ensino da Língua Inglesa, exceto o básico 1 (para oportunizar ao aluno conhecer a estrutura e práticas pedagógicas da escola) e alunos e professores que possuíam o

português como primeira língua, visto que as perguntas feitas pelos questionários e entrevista foram todas em português. Os participantes foram convidados pessoalmente para fazerem parte deste estudo.

Foram excluídos da amostra os alunos e professores menores de dezoito anos, todos os que não demonstraram interesse em participar da pesquisa, os alunos das turmas do nível básico 1 do ensino de inglês, bem como aqueles cujos questionários foram entregues de forma incompleta.

### 5.1.2 Observação

Com o objetivo de levantar as classes de comportamentos presentes na interação professor-aluno, deu-se início à etapa observacional em sala de aula. Em dias acordados com o professor, a pesquisadora posicionou-se na sala de aula em um local discreto, no fundo da sala e realizou três observações de evento em cada turma, para que se obtivesse um padrão de comportamento de cada professor observado (FIGURA 5, etapas 1 e 2)..

Na última reunião pedagógica que antecedia a coleta de dados, os professores do **Curso Intensivo de Férias** assistiram a uma breve explicação da pesquisadora a respeito dos objetivos da pesquisa e de sua possível contribuição para a área de ensino de Línguas, especificamente a Inglesa. Após as devidas explanações, o convite para participar da pesquisa foi feito e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE entregue para leitura com os professores. Doze deles retornaram o TCLE assinado, autorizando a entrada da pesquisadora em sala de aula.

Tanto na primeira como na segunda parte do **Intensivo** (60 horas ministradas, divididas em duas fases de 30 horas, cada uma ministrada por um professor diferente) a pesquisadora observou duas turmas em cada turno, totalizando 12 turmas.

Dos professores do curso **Extensivo** convidados, na segunda reunião pedagógica, para participar deste estudo, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apenas seis o retornaram assinado.

Para garantir a coleta de informações coerentes dos participantes, optou-se por observar um mesmo professor em turmas diferentes. Entretanto, ao organizar o quadro de observações das turmas, constatou-se que o horário de dois deles coincidia com os outros que consentiram em participar. Optou-se, dessa forma, por quatro professores e suas turmas, oito no total.

#### 5.1.2.1 Primeira Metade do Curso Intensivo

Para que todos os presentes que concordaram em participar da pesquisa fossem contemplados pela observação (em seis turmas), a pesquisadora dividiu o tempo de permanência na sala de aula em intervalos de três minutos, nos quais a atenção era focada em cada um dos observados. Nas primeiras 30 horas do Curso Intensivo de Férias, foram realizadas três observações **cursivas**, nas quais foram descritos todos os comportamentos emitidos no intervalo que a pesquisadora conseguiu observar, em cada uma das seis turmas dos turnos matutino, vespertino e noturno. Dois professores por turno foram observados, totalizando 18 observações. O tempo da pesquisadora em cada sala de aula era em média de 45 minutos, dando tempo para que a pesquisadora se acomodasse, para então, cronometrados 30 minutos que seriam registrados. O tempo total das observações foi de 810 minutos, cuja análise dos registros cursivos apontou para determinados padrões comportamentais que foram agrupados em categorias descritas operacionalmente. Para facilitar o registro, construiu-se uma folha de registro de evento e durante tais observações a pesquisadora focava nas classes comportamentais emitidas pelos professores e registrava-as na folha a cada minuto (APÊNDICE 9).

Com base nas observações cursivas da primeira quinzena do **Curso Intensivo de Férias** e seguindo o modelo de definição de comportamentos do MOLT – Motivational Orientation of Language Teaching (GUILLOTEUX; DORNEY, 2007), construíram-se 13 classes de comportamentos que foram operacionalizados e passaram a compor categorias para observação do comportamento de professores (Quadro 6) a serem usadas na segunda metade

do curso. Os registros cursivos serviram como base para a construção da Ficha de Classes de Comportamento Referente ao Professor - FCCRP (APÊNDICE 9).

PONTE – PNT	O período de tempo no qual o professor fornece estratégias e/ou modelos escritos ou orais adequados, de modo a aumentar as chances dos alunos completarem uma atividade com sucesso. Por exemplo, o professor descreve verbalmente ou de forma escrita o processo para solução da atividade ao mesmo tempo em que faz demonstrações, lembra aos alunos de conhecimento ou habilidades já trabalhados que irão ajudá-los a completar a tarefa, ou faz na sala, ou trabalha uma lista de estratégias para a solução de uma tarefa.
PROMOVER A COOPERAÇÃO - PCO	O período de tempo no qual o professor configura uma tarefa de aprendizagem que para a sua solução requer a participação de outro colega, ou expressamente incentiva os alunos a ajudarem uns aos outros e/ou oferece-lhes sugestões sobre a melhor forma de fazer isso.
PROMOVER A COMPETIÇÃO PCT	O período de tempo no qual o professor estabelece atividades em que os alunos são convidados ou instigados pelo professor a se envolverem em competição por equipes ou entre os alunos.
PROMOVER AUTOCORREÇÃO OU CORREÇÃO DE ATIVIDADES COM O COLEGA – PCR	O período de tempo no qual o professor incentiva os alunos a analisar seus trabalhos, revendo o próprio trabalho ou o trabalho dos seus pares, possibilitando a correção de erros.
ELOGIAR O TRABALHO DOS ALUNOS – EL	Período de tempo no qual o professor oferece pelo menos um exemplo de elogio por esforço ou conquista - que seja sincero, específico e compatível com a realização do aluno. Ou seja, não é o professor simplesmente dizer “bom trabalho!”, mas especifica o que é bom sobre o trabalho.
INCENTIVAR O ALUNO A TENTAR UMA RESPOSTA, SEM SE PREOCUPAR COM HAVER UMA RESPOSTA CORRETA - IN	Período de tempo no qual o professor incentiva o aluno a tentar uma resposta, sem se preocupar com a correta produção do aluno.
FAZER BRINCADEIRAS OU CONTAR PIADAS - FB	Período de tempo no qual o professor faz brincadeiras ou conta piadas relativas ao conteúdo, para descontrair o ambiente.
CIRCULAR ENTRE OS ALUNOS COM INTERAÇÃO – CEAI	Período de tempo no qual o professor circula entre os alunos interagindo com eles e corrigindo a produção oral ou escrita.
CIRCULAR ENTRE OS ALUNOS SEM INTERAÇÃO CEA	Período de tempo no qual o professor circula entre os alunos sem interagir com eles na correção da produção oral ou escrita.

Continua

## Conclusão

<b>CATEGORIAS QUE AFASTAM A MOTIVAÇÃO</b>	
CRITICAR RESPOSTA DADA PELO ALUNO – CR	Período de tempo no qual o professor critica a produção do aluno, preocupando-se mais com o desempenho do que com a tentativa de acerto do aluno.
FORÇAR PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA – FPOE	Período de tempo no qual o professor força o aluno a verbalizar uma resposta, mesmo quando o aluno emite sinais de alto grau de ansiedade frente ao pedido.
DENOTANDO PASSIVIDADE - DP	Período de tempo no qual o professor está simplesmente na sala sem estabelecer relação positiva ou negativa com os alunos. Excluem-se dessas categorias de comportamentos as atividades que exigem do professor a não interação com o aluno como as atividades de <i>listening</i> e chamada silenciosa.
NÃO ESTAR ENVOLVIDO COM A SALA – NE	Período de tempo no qual o professor dá indícios de não estar envolvido com a sala de aula, não respondendo aos alunos quando solicitado, demonstrando apatia ou quando se ausentam da sala de aula.

QUADRO 6 - CATEGORIAS PARA OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR  
 FONTE: A autora (2015)

## 5.1.2.2 Segunda Metade do Curso Intensivo

Para testar a fidedignidade do instrumento de observação de evento recém-criado (FCCRP), a pesquisadora contou com um auxiliar de pesquisa que, depois de se familiarizar com as categorias operacionalizadas e também com a Ficha de Classes de Comportamento do Referente ao Professor – FCCRP, acompanhou a pesquisadora em um dos dias de observação. Após definirem o professor alvo da observação, os dois observadores passaram a fazer o registro independente em suas FCCRP (FIGURA 6). Esse procedimento ocorreu em dois momentos diferentes, por 30 minutos. A partir dos registros, foi feito o cálculo de fidedignidade entre os registros dos dois observadores, constatando-se que o grau de concordância entre os registros foi de 93,72% indicando que o instrumento criado estava apropriado aos propósitos.



FICHA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES AO PROFESSOR																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. PNT																1 - PONTE – PNT 2 - PROMOVER A COOPERAÇÃO - PCO
2. PCO																3 - PROMOVER A COMPETIÇÃO PCT
3. PCT																4 - PROMOVER AUTOCORREÇÃO OU CORRÊÇÃO DE ATIVIDADES COM O COLEGA – PCR
4. PCR																5 - ELOGIAR O TRABALHO DOS ALUNOS – EL
5. EL																6 - INCENTIVAR O ALUNO A TENTAR UMA RESPOSTA, SEM SE PREOCUPAR COM HAVER UMA RESPOSTA CORRETA - IN
6. IN																7 - FAZER BRINCADEIRAS OU CONTAR PIADAS - FB
7. FB																8 - CIRCULAR ENTRE OS ALUNOS COM INTERAÇÃO – CEAI
8. CEAI																9 - CIRCULAR ENTRE OS ALUNOS SEM INTERAÇÃO - CEA
9. CEAS																
10. CR																10 - CRITICAR RESPOSTA DADA PELO ALUNO – CR
11. FPOE																11 - FORCAR PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA – FPOE
12. DN																12 - DENOTANDO PASSIVIDADE - DP
13. NE																13 - NÃO ESTAR ENVOLVIDO COM A SALA – NE

FIGURA 6 – FICHA PARA TESTAR A FIDEDIGNIDADE DO INSTRUMENTO  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

A partir desse momento, as observações em sala de aula passaram a ser feitas apenas pela pesquisadora. Para preservar informações qualitativas que pudessem ser importantes na análise posterior dos registros, a pesquisadora incluiu na folha registros, na parte inferior, um espaço para anotações eventuais de situações que lhe chamassem a atenção.

Com a FCCRP pronta e com 93,72% de fidedignidade, os professores que assumiram a segunda metade das aulas das turmas do Intensivo foram observados efetivamente durante as aulas por 30 minutos, em três diferentes momentos cada professor, totalizando 18 observações (810 minutos em sala de aula). Naquela ocasião, havia cinco novos professores porque um dos que continuaria com a turma adoeceu, e um professor, observado no primeiro momento, na turma vespertina, foi observado novamente, agora em outra turma e no período da noite.

O controle do tempo foi feito através de um gravador que sinalizava a passagem de cada minuto com um aviso sonoro. Para não haver dispersão da

pesquisadora durante a observação, utilizou-se um dos lados de um fone de ouvido ligado ao gravador. Daquele modo, toda a atenção estaria voltada para os acontecimentos e comportamentos em sala de aula. Ao soar o aviso, a pesquisadora apenas mudava de quadro indicativo de tempo (um minuto por quadro) na FCCRP, e recomeçava a contagem das categorias no quadro seguinte.

### 5.1.2.3 Curso Extensivo

Participaram dessa etapa da pesquisa quatro professoras e 82 alunos. Nessa fase, a pesquisadora permaneceu em sala, em média, por 45 minutos, porém foram feitos registros na FCCRP de 30 minutos da aula. Cada professora foi observada em três momentos diferentes, totalizando 12 observações (540 minutos em sala de aula).

O controle do tempo (através do gravador) e os registros dos comportamentos dos professores (feitos na FCCRP) se deram da mesma forma que na segunda metade do Curso Intensivo (ver tópico 5.1.2.2).

### 5.1.3 Questionários para coleta de dados com professores

Os professores – 11 do Curso Intensivo (12 turmas) e quatro do Extensivo (oito turmas) - ao final do período observacional foram convidados a responder, de forma discursiva, a um questionário composto de 12 questões abertas (Apêndice 4), elaborado pela pesquisadora, versando sobre a forma como eles ministram suas aulas e sobre as respostas (reações) emocionais dos alunos relacionadas à motivação frente ao estudo do inglês, enfocando o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, condução de suas aulas e sobre o que eles entendem por motivação, exigência e responsividade.

#### 5.1.4 Questionários para coleta de dados com alunos

A escassez de instrumentos, na literatura brasileira, voltados especificamente à descoberta dos estilos de liderança de professores de Língua Inglesa e motivação para o estudo de alunos que frequentam curso livre de idiomas, impulsionou-nos à procura dos que mais se aproximassem dos objetivos aqui propostos. Após a seleção dos mesmos, fizeram-se necessárias algumas adequações para torná-los os mais sensíveis possíveis para o uso na faixa etária dos alunos e no curso de inglês selecionado.

Os alunos participantes do estudo, após a etapa de observação, foram convidados a responder a quatro questionários sobre as práticas educativas dos professores, analisando as dimensões responsividade, exigência e motivação para o aprendizado do inglês: (a) Versão adaptada do Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP (BATISTA; WEBER, 2013), (APÊNDICE 1); (b) Versão traduzida do *Student Motivational State Questionnaire*<sup>10</sup> (GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007) (APÊNDICE 2); (c) Versão traduzida *Motivational Goals Questionnaire*<sup>11</sup> (GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007), (APÊNDICE 3) e (d) Formulário Eletrônico, aproveitando-se as oito perguntas feitas na entrevista, e acrescentando mais quatro (APÊNDICE 10), enviado por e-mail à todos aos alunos (exclusivamente para os alunos do Extensivo).

Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP (BATISTA; WEBER, 2013) (ANEXO 3) foi construído para identificar o estilo de liderança do professor, agrupando-os em: autoritativos, autoritário, negligentes ou permissivos. Os itens do instrumento estão relacionados às Escalas de Responsividade (com 21 itens), Exigência (com 16 itens) e Controle Aversivo (com 19 itens). As respostas são registradas em uma escala *likert* de três pontos, “Nunca ou quase nunca”, “Às vezes”, “Sempre ou quase sempre”.

---

<sup>10</sup> Questionário sobre estado motivacional do aluno (tradução nossa).

<sup>11</sup> Questionário sobre metas motivacionais (tradução nossa).

Considerando que o IELP foi aplicado na pesquisa original em crianças que estudavam entre os 4° e 5° anos, foram necessários alguns ajustes semânticos a fim de utilizá-lo na presente pesquisa, já que seria aplicado em estudantes mais velhos do que os participantes do estudo original. Todas as expressões “Minha professora” que havia no instrumento, foram substituídas pela expressão “Ele (a)”; a expressão da questão três, “Minha professora faz carinho nos alunos” foi substituída por “Ele (a) faz carinho nos alunos ou fala de forma carinhosa”; na questão 16, “Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos” foi substituída por “Ele (a) reclama por qualquer comportamento dos alunos que ele (a) acha errado ou inadequado; na questão 54, “Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado” foi substituída por “Ele (a) pune os alunos ou retira um atividade recreativa por qualquer comportamento deles que ele (a) acha errado. A correção dos Inventários respondidos segue as orientações dadas pelas autoras (BATISTA; WEBER, 2013).

O Questionário sobre Estado Motivacional do Aluno e Questionário sobre metas motivacionais (GUILLLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007) são versões traduzidas, já que os instrumentos nas versões originais foram aplicados em coreano e inglês. Uma vez que a tradução para o português de duas das alternativas de resposta (*Not really true* e *Somewhat true*), em ambos os instrumentos, poderiam deixá-los muito próximos, confundindo o respondente, optou-se por substituí-los, em cada instrumento, após a tradução, pela expressão **concordo parcialmente**.

O Questionário sobre o Estado Motivacional (GUILLLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007) (ANEXO1) - que ainda não foi validado no Brasil - foi traduzido do original inglês para o português brasileiro por três professoras licenciadas em Língua e Literatura Inglesa. Uma das professoras fez a tradução do inglês para o português e as outras duas fizeram a tradução reversa (*back translation*). Após comparações, verificou-se haver equivalência linguística entre as versões. O instrumento original foi aplicado em 2007, na Coréia do Sul, em 27 professores, de

ambos os sexos e em 1381 alunos do ensino fundamental, entre 13 e 14 anos, de ambos os sexos. Todos os alunos tinham o coreano como primeira língua e os estudos focaram nos aspectos relacionados à motivação no aprendizado do inglês como língua estrangeira. O referido questionário avalia a disposição motivacional em uma situação específica do aluno em relação ao seu curso de idiomas na L2. A versão final é composta por 20 questões, distribuídas em três escalas distintas: *Attitudes toward the course*<sup>12</sup> (com nove itens), que avaliam as atitudes dos alunos relacionadas ao curso de idiomas estudado; *Linguistic Self - Confidence*<sup>13</sup> (com oito itens) direcionada à percepção da capacidade de aprendizagem do aprendiz em alcançar proficiência na L2, isto é, autoconfiança linguística; *Classroom - Use Anxiety*<sup>14</sup> (com três itens), que pontua o nível geral de ansiedade do estudante de L2. Na tradução do instrumento, a ser utilizado na presente pesquisa, os resultados serão registrados em um escala *Likert* que pontua 1 (não concordo de forma alguma), 2 (não concordo), 3 (concordo parcialmente), 4 (concordo) e 5 (concordo plenamente).

O Questionário de Metas Motivacionais (GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007), (ANEXO 2), foi aplicado em 2007, Coréia do Sul, em 27 professores, de ambos os sexos, e em 1381 alunos do ensino fundamental,. Todos os alunos tinham o coreano como primeira língua. O instrumento ainda não validado no Brasil foi traduzido do original inglês para o português brasileiro por três professoras licenciadas em Língua e Literatura Inglesa. Uma das professoras fez a tradução do inglês para o português e as outras duas fizeram a tradução reversa (*back translation*). Após comparações, verificou-se haver equivalência linguística entre as versões. A versão final do Questionário de Metas Motivacionais é composta por 18 itens e os resultados serão registrados em um escala *Likert* que pontua 1 (não concordo de forma alguma), 2 (não concordo), 3 (concordo parcialmente), 4 (concordo) e 5 (concordo plenamente) em uma escala de Likert. Os itens desse

---

<sup>12</sup>Atitudes em relação ao Curso (tradução nossa).

<sup>13</sup>Autoconfiança Linguística(tradução nossa).

<sup>14</sup>Ansiedade em sala de aula de L2(tradução nossa).

instrumento estão agrupados em: *Milieu-related goal orientation*<sup>15</sup> (com 3 itens); *Performance-approach goal orientation*<sup>16</sup> (com 3 itens); *Work avoidance*<sup>17</sup> (com 4 itens); *Classroom performance goal structure*<sup>18</sup> (com 4 itens), e *Classroom mastery goals structure*<sup>19</sup> (com 4 itens).

#### 5.1.4.1 Questionário aplicado na primeira metade do **Curso Intensivo**

Os instrumentos foram utilizados tais como especificados anteriormente no tópico 5.1.4, com exceção do Formulário Eletrônico, que foi enviado aos alunos do Curso Extensivo apenas.

#### 5.1.4.2 Questionários aplicados na segunda metade do **Curso Intensivo**

Foram feitas análises das respostas aos questionários e entrevistas dos dados de cinco alunos e dois professores, selecionados pela quantidade de comportamentos registrados na FCCRP da primeira parte do **Curso Intensivo**.

Considerando que o IELP (BATISTA; WEBER, 2013) na versão ajustada para a faixa etária (tópico 5.1.4), não tinha sido utilizado previamente, verificou-se que na sua aplicação na primeira etapa do **Curso de Férias**, com os 56 estudantes, algumas questões do instrumento mostraram não estar coerentes para a idade dos alunos e modalidade de curso, ou geraram dúvidas na compreensão por parte dos respondentes. Portanto, para aplicação na segunda parte do **Curso de Férias**, foi retirada a questão 8 (Ele (a) elogia quando os alunos tiram boas notas) porque essa seria uma situação pouco provável de acontecer, pois o questionário seria aplicado antes das avaliações. Da escala de exigência as questões 13 (Quando há um evento na escola, ele (a) pede para os alunos participarem) devido não haver eventos no calendário da escola nesse período e 48 (Ele (a) pede que os alunos sejam organizados com seus materiais)

---

<sup>15</sup> Adoção de metas de aprendizagem orientadas pelo meio. (tradução nossa).

<sup>16</sup> Adoção de metas de aprendizagem orientadas para o desempenho pessoal. (tradução nossa).

<sup>17</sup> Esquiva de tarefa. (tradução nossa).

<sup>18</sup> Estrutura de meta para desempenho em sala de aula. (tradução nossa).

<sup>19</sup> Estrutura de meta para competência em sala de aula. (tradução nossa).

devido à faixa etária dos participantes. Referente à escala de exigência, três questões foram eliminadas: questão 12 (Ele (a) usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos), questão 16 (Ele (a) manda recado para os pais por qualquer comportamento dos alunos que ela acha errado ou inadequado) e 39 (Ele (a) castiga quem não faz a tarefa), pertencentes à escala controle aversivo, mostraram-se inadequadas para a faixa etária dos respondentes. Do Questionário sobre Estado Motivacional do Aluno, foi retirada a questão 14 (Neste semestre, o Inglês é uma das minhas matérias favoritas na escola regular) devido à faixa etária dos pesquisados e por tratar-se de questão relativa a uma aplicação do instrumento em escola regular, em que outras disciplinas são ofertadas, o que não é o caso da presente pesquisa.

Para a correção dos instrumentos (b) e (c), após perceber-se que as categorias da escala de *Likert* disponibilizadas para o respondente no formato original do instrumento, eram próximas e geravam dúvidas dos respondentes, optou-se por em vez de seis níveis (não concordo de forma alguma; não concordo; realmente não concordo, concordo parcialmente; concordo; concordo plenamente), disponibilizar cinco níveis de resposta (1 - não concordo de forma alguma; 2 - não concordo; 3 - concordo parcialmente; 4 - concordo e 5 - concordo plenamente). O Instrumento (a) foi corrigido: “Nunca ou quase nunca”, valor atribuído 1; “Às vezes”, valor atribuído 2 e “Sempre ou quase sempre”, valor atribuído 3. Com a soma do valor referente às respostas de cada participante, foram obtidos o escore total e os escores referentes a cada escala.

#### 5.1.4.3 Questionários aplicados no Curso Extensivo

Surgiu, nessa etapa, a oportunidade de observar se as questões que se mostraram inapropriadas no **Curso Intensivo de Férias** - questões 8 (da escala de responsividade); 13 e 48 (da escala de exigência); 12, 16, 39 (da escala controle aversivo) e 14 (Questionário sobre Estado Motivacional do Aluno) - também apresentariam o mesmo resultado no **Extensivo**. Como os instrumentos

(a, b e c) voltaram a ter a mesma quantidade de perguntas (ver tópico 5.4.1) intentou-se descobrir quais delas obtiveram as maiores e as menores concordâncias, e assim, averiguar a sensibilidade de cada questão do instrumento original.

De um total de 82 alunos, 49 retornaram o Formulário Eletrônico (ver tópico 5.4, APÊNDICE 10). As palavras mais utilizadas pelos alunos foram reunidas por equivalência semântica e agrupadas nas categorias relativas ao curso: Motivo para Fazer o Curso, Sentimentos Desencadeados pelas Atividades, Características Descritivas dos Professores, Comportamentos do Professor para Incentivar o Comportamento Motivado do Aluno e Fatores Facilitadores do Aprendizado (Tópico 6.1.3).

#### 5.1.5 Entrevista

Para complementar as informações coletadas nos questionários, promover oportunidade de confirmar os dados coletados nos questionários, acrescentar outros ainda não mencionados, ou mesmo, fornecer exemplos e descrições pessoais do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores foram convidado para participar de entrevistas semiestruturadas.

Elaborou-se um roteiro para as entrevistas com professores (APÊNDICE 6) e outro, para as entrevistas com alunos (APÊNDICE 5) As entrevistas gravadas tiveram duração média de 10 minutos, na qual o entrevistado pôde falar sobre suas práticas e vivências em sala de aula. As entrevistas ocorreram com a anuência dos participantes, em contexto reservado, em data e horário acordados com o entrevistado, de maneira individual. Para respeitar o anonimato dos participantes, tão logo a entrevista era transcrita, o conteúdo foi desgravado ou destruído.



#### 5.1.5.1 Entrevistas com os alunos

Quatro alunos do **Intensivo** e três do **Extensivo** aceitaram responder às perguntas da entrevista. Entretanto, apenas as falas dos alunos do **Extensivo** foram consideradas para análise de dados.

São oito questões norteadoras da Entrevista semiestruturada com alunos (APÊNDICE 5), as quais criam oportunidades para que o entrevistado fale sobre a motivação dele em estudar a Língua Inglesa, estilo de condução das aulas por parte dos professores e emoções vividas no curso.

#### 5.1.5.2 Entrevistas com os professores

A entrevista semiestruturada com os professores (APÊNDICE 6) tem oito questões norteadoras sobre motivação do aluno em estudar a Língua Inglesa, estilo de condução das aulas, influências na aprendizagem do idioma, características do curso e emoções vividas por eles no nível ministrado. Os episódios de fala passam então a ser analisados quanto aos conteúdos apresentados, agrupando-os nas categorias: motivação para aprendizagem da Língua Inglesa, estilos de liderança de professores, características do curso e emoções vividas durante as aulas.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 6.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os dados obtidos na modalidade **Intensivo** serviram de base para a adaptação dos instrumentos formais utilizados no estudo (Inventário de Estilos de Liderança de Professores – IELP; *Student Motivational State Questionnaire* e *Motivational Goals Questionnaire*) assim como forneceram elementos para a construção da ficha de registro de evento que foi utilizada na coleta de dados em sala de aula (FCCRP).

Todos os dados obtidos na modalidade **Intensivo** foram excluídos da categorização e não farão parte das discussões dos dados, não só porque a principal característica deste - compartilhar uma mesma turma entre professores - impossibilitou fazer relações coerentes entre os próprios respondentes e os questionários, como deixou dúvidas sobre os comportamentos de qual professor realmente afetaram na motivação dos alunos para o aprendizado da língua. Portanto, apenas os dados da modalidade **Extensivo** serão aqui caracterizados e posteriormente discutidos.

Considerando que o detalhamento do processo de adaptação dos instrumentos formais, assim como da construção da ficha de registro de evento foram descritos no momento em que se apresentaram os instrumentos, neste tópico eles não serão citados (Ver tópico 5.1).

Os participantes do estudo vinculados ao curso **Extensivo** (82 alunos e quatro professores) podem ser conhecidos na análise dos dados demográficos, que forneceu informações sobre a **identidade do participante** (sexo, idade, escolaridade, estado civil, quantidade de filhos e profissão) como também do **curso** (motivos para fazer o curso, fatores facilitadores do aprendizado, tempo de estudos na escola de inglês, sentimentos desencadeados pelas atividades, características descritivas dos professores e comportamentos do professor que afetam na motivação do aluno).

### 6.1.2 Identidade dos participantes

Todas as professoras pesquisadas tiveram duas de suas turmas observadas, aqui representadas pelas letras do alfabeto (B, C; D, E; F, G; H e I) e nelas realizou-se a coleta de dados dos 82 alunos. Para garantir o anonimato na apresentação dos dados e para evitar confusões com as turmas, todas as professoras foram representadas (TABELA 1) com nomes de poetisas americanas.

As letras utilizadas para representar as turmas, também não representam a identificação real das turmas pesquisadas, são apenas letras aleatórias convencionadas para cada turma e que permitem ao leitor acompanhar o percurso dos dados coletados. Começam com a letra B uma vez que a letra A reflete os dados de todas as turmas agrupadas.

#### 6.1.2.1 Professores

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>TURMA PESQUISADA</b>	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (ANOS)</b>	<b>ESTUDA OUTRO IDIOMA</b>
Emily Dickinson	B e C	Acima de 30	F	Pós - graduação	10 anos ou mais	Não
Elizabeth Bishop	D e E	Acima de 30	F	Pós - graduação	10 anos ou mais	Não
Amy Clampitt	F e G	Até 29	F	Graduação	De 3 a 5 anos	Sim
Anne Sexton	H e I	Até 29	F	Graduação	De 3 a 5 anos	Sim

FONTE: A autora (2015)

NOTA: Sexo (F- feminino)

As quatro pesquisadas informaram possuir curso superior e têm entre três e 12 (doze) anos de atuação no ensino da Língua Inglesa. É interessante notar que as professoras mais jovens tendem a dedicar-se a outros cursos de línguas, enquanto as mais velhas relataram ter concluído alguma pós-graduação.

Nota-se também que as professoras mais experientes em sala de aula, quando indagadas sobre **como elas se descreveriam enquanto professora de inglês**, demonstraram mais confiança do que as menos experientes: “Acredito estar satisfeita com o meu trabalho.” (EMILY DICKINSON); “Considero que sou uma boa professora, pois gosto muito do que faço e me preocupo muito se meus alunos estão motivados e gostando das aulas (ELIZABETH BISHOP); “Me descreveria como "work in progress" hahaha! Eu tento ser o "bom professor" que descrevi na pergunta anterior, mas percebo que me falta muita habilidade e experiência ainda.” (AMY CLAMPITT); “Eu poderia, no entanto, estar mais bem informada sobre assuntos atuais, que volta e meia surgem, mas aí é os alunos que conduzem as discussões, porque sabem mais de certos assuntos...mas acho que isso é normal também.” (ANNE SEXTON).

#### 6.1.2.2 Alunos

As informações para a construção da caracterização dos alunos foram retiradas dos questionários quantitativos e qualitativos aplicados em sala de aula e dos enviados via correio eletrônico.

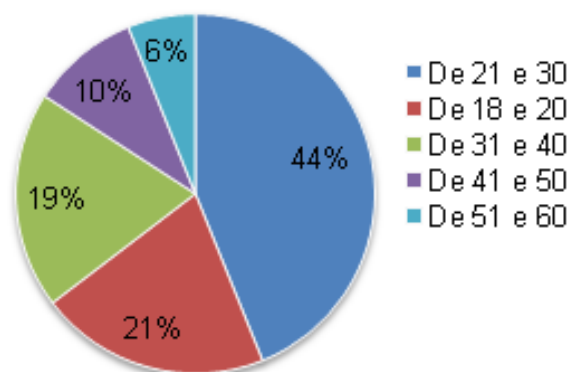


FIGURA 7 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS  
FONTE: Dados da pesquisa (2015)

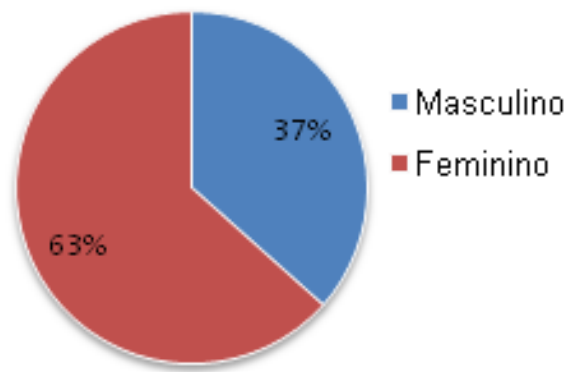


FIGURA 8 - SEXO DOS ALUNOS  
FONTE: Dados da pesquisa (2015)

A distribuição geral das idades dos alunos participantes do estudo está apresentada na FIGURA 7. Observou-se que há predomínio dos pesquisados na faixa etária entre 21 e 30 anos (44%), faixa etária esta que coincide com a época

de entrada no mercado de trabalho e aprimoramentos. Na sequência estão a faixa de 18 a 20 anos (21%), de 30 a 41 (19%), de 41 a 50 (10%) e de 51 a 60 (6%).

Houve a predominância de alunos do sexo feminino, correspondendo a 63% da amostra total (FIGURA 8). O sexo masculino apareceu com um pouco mais de 1/3 da amostra (37%).

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ESCOLARIDADE, TRABALHO E ESTUDAR OUTRO IDIOMA

	ESCOLARIDADE							
	ENSINO FUNDAMENTAL 1,2%		ENSINO MÉDIO 13,14%		SUPERIOR 53,7%		PÓS-GRADUAÇÃO 31,7%	
TRABALHA	Sim 0	Não 100	Sim 20	Não 80	Sim 53,3	Não 46,7	Sim 84,6	Não 15,4
ESTUDA OUTRO IDIOMA	Sim 0	Não 100	Sim 20	Não 80	Sim 4,5	Não 95,5	Sim 0	Não 100

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: N=82 participantes. Valores representados em porcentagem (%)

Embora haja variedade no estado civil declarado pelos participantes (casado - 25,6%; divorciado - 3,7% e não informado -1,2%) os dados obtidos mostram a predominância de alunos solteiros (69,5%). Em contrapartida, o número de alunos que informaram ter filhos atinge apenas 19,5% dos participantes (16 alunos) e dos alunos solteiros, apenas 02 (dois) deles relataram ter filhos.

Nota-se, através da TABELA 2, que 53,7% dos pesquisados se enquadraram no ensino superior e 31,7% na pós-graduação. É razoável supor que, devido às demandas educacionais e profissionais, como entrada no mercado de trabalho e aprimoramentos, sejam exigidas mais ferramentas dessa parcela da população que, em geral, investe mais do seu tempo para a capacitação. Esse aspecto foi salientado pela seguinte fala da Entrevistada 3: “[...] eu também estou pensando em fazer o doutorado, fazer um doutorado sanduíche. Acho que o inglês é importante para quem está nessa área.”

O interesse da grande maioria dos participantes em estudar apenas uma língua por vez pode ser percebido na TABELA 2. Destaca-se, no entanto, o fato de

que o maior percentual de alunos que estudam mais do que um idioma ao mesmo tempo, encontra-se entre os respondentes que frequentam o segundo grau (20%). Apesar de haver também o interesse em estudar outros idiomas, o estudo da Língua Inglesa mostrou-se ser, se não o mais importante para os respondentes, o idioma prioritário. Essa prioridade pode ser explicada quando analisamos o relato de uma das entrevistadas sobre a experiência com a aprendizagem de outros idiomas:

ENTREVISTADA 1 - Estudei um pouco de italiano. Ficou difícil porque não tem como praticar muito. É difícil livro. Fica sem audição. É muito difícil. Aí eu parei. Depois eu comecei espanhol porque meu marido queria e nós dois começamos espanhol aqui. E foi aquela maravilha. Depois por causa da questão de horário. Essas coisas. Ficou um pouco difícil. Eu dei uma patinada e ele avançou. Daí ficou mais difícil ainda. Ai nós fomos viajar. Fomos para o Chile para aprender espanhol. Então tudo bem. Estávamos nós lá, no primeiro dia de aula na escola, felizes da vida, não sei o que... e o diretor fala?

PESQUISADORA: Espanhol!

ENTREVISTADA 1 - Inglês! Eu fiquei indignada. Vim para aprender espanhol e o cara fala inglês. Ah eu muito bocuda. *Hablo somente em español!* Daí ele explicou que **Eu** podia entender a língua espanhola, mas a grande maioria não entendia nada. Eram muitos alunos iniciantes. Mas aí caiu a ficha. Oh vocês podem gostar de espanhol, pode se divertir no italiano, mas o inglês é o inglês. Ai eu voltei a estudar o inglês. E como eu pretendo viajar, pelo menos para demonstrar respeito com as pessoas que atendem os turistas, as pessoas que vem de fora, né? (TURMA B).

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS POR ÁREA DE ATUAÇÃO E TRABALHO

ÁREA DE ATUAÇÃO	%	TRABALHA	
		Sim	Não
Estudante/estagio	39,02	12,5	87,5
Educação	13,41	100	0
Humanas	17,07	85,71	14,29
Exatas	12,2	80	20
Biológicas / saúde	12,2	100	0
Outros	6,1	100	0
Percentagem total	100		
Participantes	82		

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: f. representa o número de participantes e % a porcentagem da amostra

A TABELA 3 revela uma porcentagem maior (39,02%) de estudantes na amostra estudada, em comparação aos respondentes que mencionam ter profissão ligada a alguma área específica do conhecimento. Pode-se levantar a hipótese de que os estudantes necessitam dessa ferramenta para realizarem as atividades que desempenham, ou talvez pelo fato de que é o agrupamento com o maior percentil de pessoas que não trabalha (87,5%) possa ser compreendido como tendo tempo para se dedicarem com atividades que os prepare para os estudos e o trabalho futuro. Também foi possível perceber que a segunda maior busca de curso de idiomas na escola foi de pessoas com formação na área de humanas (17,3%), seguida da área de educação (13,41%), com um número menor de alunos nas áreas de exatas (12,1%) e de biológicas (12,1%).

### 6.1.3 Caracterização relativa ao curso

#### 6.1.3.1 Motivo para fazer o curso

Respostas para este questionamento foram levantadas tanto nas entrevistas quanto nos Formulários Eletrônicos (APÊNDICE 10). As respostas às questões discursivas puderam ser agrupadas em cinco subcategorias maiores, representando os motivos que levam as pessoas a fazer um curso de inglês não curricular em uma escola de idiomas:

- a) COMUNICAR-SE NO EXTERIOR - categoria relacionada a habilidades de fala e leitura que atendam à necessidade de independência de comunicação em viagens ou estada fora do Brasil.
- b) COMPREENSÃO DO IDIOMA - categoria relacionada à compreensão das diversas linguagens do idioma como música e símbolos.
- c) CONHECER CULTURA - categoria relacionada ao idioma criar oportunidades de troca de experiências através de intercâmbio e contato com a cultura.
- d) TER FLUÊNCIA - categoria relacionada à compreensão da linguagem oral emitida na velocidade do falante nativo.

- e) INTERESSE E FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL - categoria que agrupa motivos relativos ao desenvolvimento cognitivo, emocional e pessoal do aprendiz, bem como profissional para atender às demandas do mercado de trabalho e do mundo globalizado.

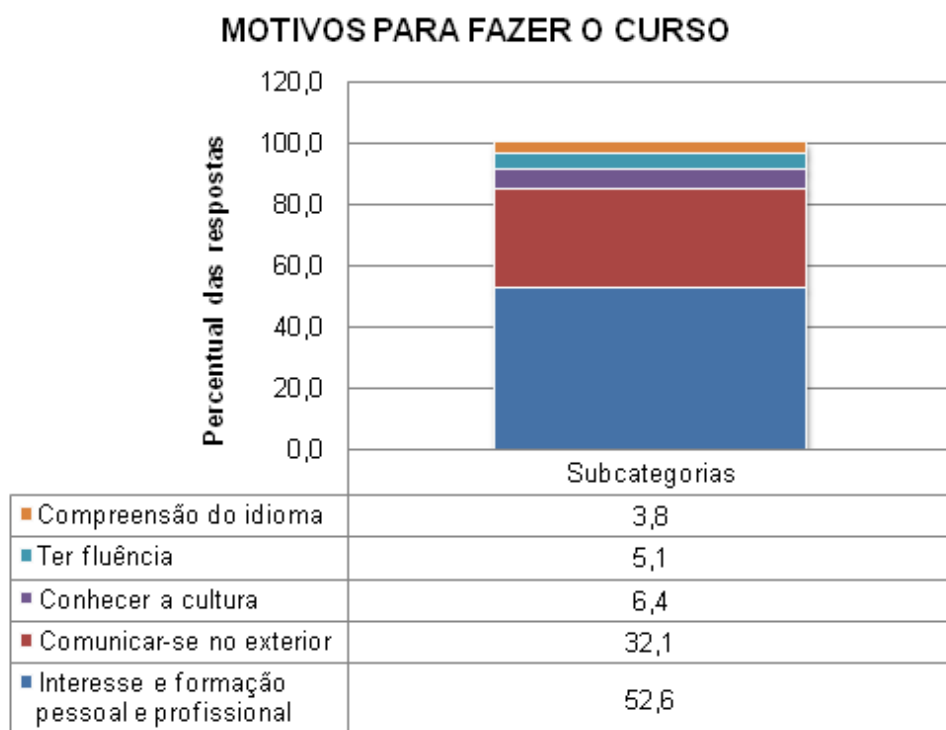


FIGURA 9 – MOTIVOS DOS ALUNOS PARA FAZER O CURSO  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

Como pode ser observado (FIGURA 9), os motivos mais escolhidos foram Interesse e Formação Pessoal e Profissional (52,6%). Na sequência decrescente estão: Comunicar-se no exterior (32,1%). Conhecer a cultura (6,4%), ter fluência (5,1%) e compreender o idioma (3,8%) foram opções menos escolhidas.

A importância de se ter o idioma como ferramenta para desenvolvimento profissional e pessoal fica ainda mais evidente, se analisarmos as respostas dadas por alguns alunos sobre o **motivo** de eles estarem estudando a língua inglesa. O Aluno 2, menciona que é: “Para melhorar minha educação, visto que grande parte de materiais literários são em inglês e aumento de chances de morar fora do país.”; “Necessidade acadêmica, pois a grande maioria das pesquisas e



publicações é em língua inglesa.” (ALUNO 2); ou, como menciona o Aluno 4: “A língua inglesa é a mais requisitada no mercado de trabalho.” Posição referendada pelo Aluno 6 que responde ao questionamento dizendo que: “Porque a língua inglesa é um requisito básico nos tempos de hoje”. O inglês como um passaporte para a comunicação em outros países, foi descrita pelo Aluno 6 ao dizer: “Pois apenas com o inglês, já podemos nos comunicar em várias regiões.”

A difusão do idioma inglês como uma língua compreendida em várias partes do mundo, à qual é conferida o status de língua internacional, utilizada inclusive para atividades de lazer, parece ter determinado o posicionamento do Aluno 3: “O fato de ser a língua mais falada no mundo e de que a maioria dos filmes, seriados, músicas e jogos que eu gosto são em inglês.”

#### 6.1.3.2 Fatores facilitadores do aprendizado

A categoria **Fatores facilitadores do aprendizado** deu origem a subcategorias que englobam elementos que podem, segundo relatos dos alunos, influenciar positivamente no seu aprendizado do idioma inglês. O desenvolvimento de alguma habilidade e construção de algum tipo de conhecimento está relacionado a:

- a) USO DE TÉCNICAS PELO PROFESSOR – professor utilizar estratégias diversificadas na condução das aulas, como: técnicas interativas, dinâmicas em sala, brincadeiras.
- b) DOMÍNIO DE CONTEÚDO PELO PROFESSOR – professor ter segurança e demonstrar conhecer o conteúdo que está tratando na aula.
- c) ENVOLVIMENTO DO ALUNO NAS DINÂMICAS PROPOSTAS EM AULA – aluno participar das atividades em equipe, jogos, exercício, aula, falar (*speaking*), ouvir (*listening*), exemplos escritos, música, apresentações, conteúdo, materiais autênticos, pronúncia, conversação e escutar os colegas da sala falando.
- d) ALUNO REALIZAR ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA – aluno fazer os exercícios definidos para casa; assistir a filmes, seriados; participar das

redes sociais no idioma em estudo; fazer uso de ferramentas online; escrever dúvidas; anotar curiosidade sobre a pronúncia.

- e) LOCAL EM QUE O ALUNO SE ENCONTRA – relato de que em determinados ambientes (universidade, escola e trabalho) o aprendizado do aluno é mais efetivo.
- f) NATUREZA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA – atividade de cunho teórico; relato de cultura; leitura, gramática ou atividade escrita.

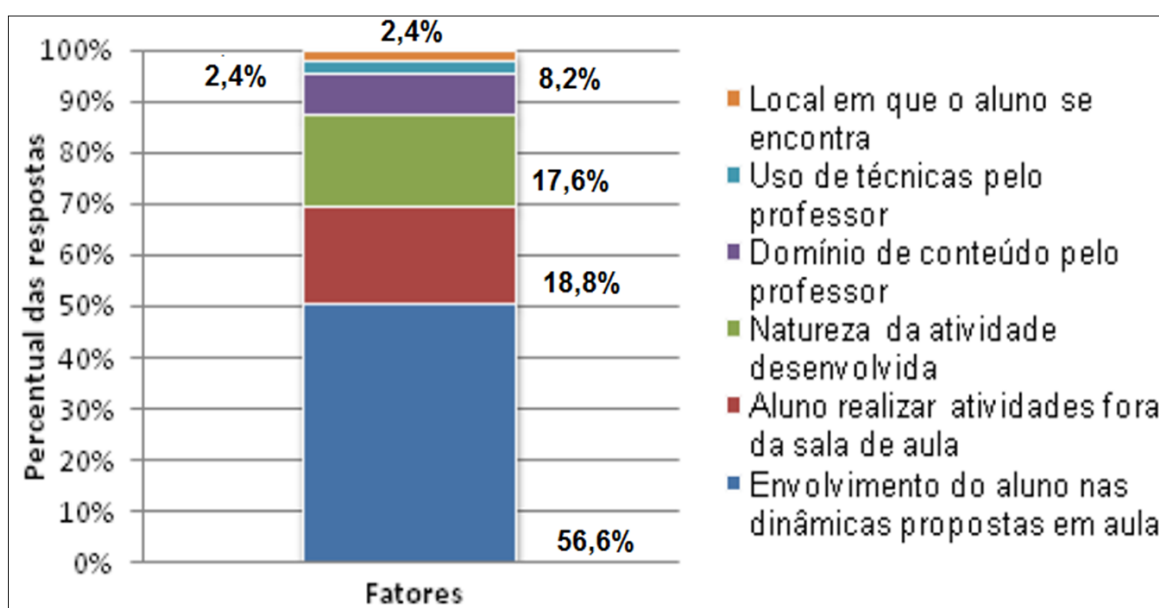


FIGURA 10 – FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

Quanto aos fatores facilitadores do aprendizado, as respostas dos sujeitos pesquisados revelaram que 50,6 % referem-se ao envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula; 18,8% ao aluno realizar atividades fora da sala de aula; 17,6% à natureza da atividade desenvolvida; 8,2% ao domínio de conteúdo pelo professor; 2,4% ao uso de técnicas pelo professor e 2,4% ao local em que o aluno se encontra. A FIGURA 10 permite visualizar como o envolvimento do aluno das dinâmicas propostas em sala (50,6%), superou expressivamente os outros elementos. Esse dado demonstra haver um maior impacto na aprendizagem, quando feita em sala de aula e mediada pelo professor. Uma das respostas da

professora Elizabeth Bishop refere-se ao planejamento: "Planejo aulas dinâmicas, levando em conta seus interesses, e tento incentivá-los a ter contato com a língua fora de sala de aula."

As repostas dadas pelos alunos no tocante ao envolvimento nas dinâmicas de sala corroboram com os dados expostos anteriormente:

Quando a professora fala em inglês e conta histórias sobre algo que ocorreu ou uma curiosidade que ela deseja compartilhar com a turma. Quando ouço uma música em inglês e olho para a letra da mesma enquanto ouço para melhorar meu vocabulário, pronúncia e *listening*. Por fim, quando pego várias regras gramaticais para comparar suas estruturas e percebo como devo usá-las tentando minimizar minhas dúvidas. (ALUNO 3, TURMA F)

A professora demonstra muito conhecimento dos conteúdos aplicados, conseguindo se fazer entender em todos os conteúdos e realiza atividades práticas que ajudam na fixação da matéria. Durante a aula, eu faço anotações de apoio para que em casa possa retornar aos conteúdos a serem revistos e para revisar algumas matérias que são pré-requisitos para os conteúdos estudados. (ALUNO 2, TURMA I)

Nas respostas dos alunos sobre o que mais influenciava seu aprendizado em sala de aula, vários comentaram sobre a forma como os professores ministram suas aulas: "As atividades em equipe, músicas, charadas que a professora usa conversas, apresentações e exercícios." (ALUNO 5, TURMA B); "Ver a teoria é o exemplo sendo escrito no quadro, enquanto tentamos colocar em prática com técnicas diferentes, interativas entre alunos e professor." (ALUNO 3, TURMA D); "O que mais influencia o meu aprendizado são os exercícios extras que a professora passa em sala de aula." (ALUNO 4, TURMA E). O uso isolado de técnica e o local onde o aluno se encontra não constituíram fatores facilitadores relevantes para os pesquisados (FIGURA 10).

### 6.1.3.3 Tempo de estudos na escola de inglês

A abordagem de ensino escolhida pela escola possivelmente determina a metodologia adotada pelos professores. Assim, para verificar se os alunos tiveram tempo suficiente para conhecer e assimilar a metodologia utilizada pelos

professores de inglês questionou-se há quanto tempo os alunos estavam estudando na escola pesquisada. O resultado pode ser visualizado na FIGURA 10:

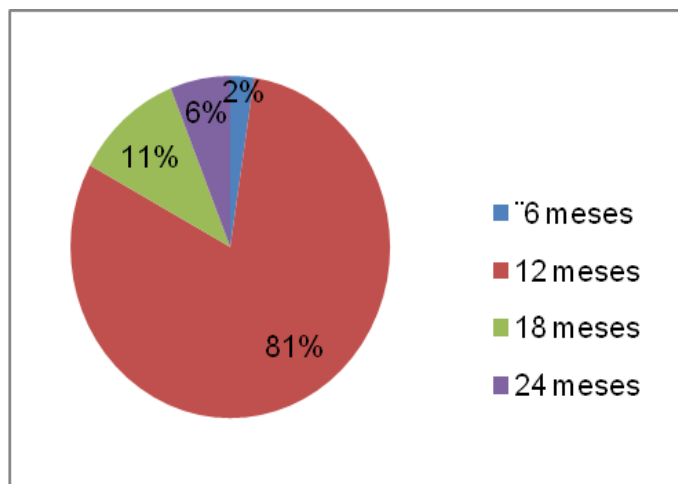


FIGURA 11 – TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

A FIGURA 11 mostra que há maior número de alunos que frequentam a escola há 12 meses (81%), seguidos pelos que estão na escola há 18 meses (11%). Apenas 2% da amostra total relatou frequentar a escola há apenas seis meses, ou seja, a grande maioria os respondentes é de alunos que têm bom conhecimento sobre as propostas apresentadas pela escola no tocante ao conteúdo, estrutura ou formas de avaliação do aprendizado do aluno.

#### 6.1.3.4 Sentimentos desencadeados pelas atividades

A partir da categoria **Sentimentos Desencadeados pelas Atividades**, surgiram sete subcategorias. A descrição de cada sentimento foi dada pelos respondentes, de forma espontânea, o que fez com que algumas definições incluíssem maior número de adjetivos classificatórios do que outras:

- a) SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE – envolve descrição de sensações de bem estar, motivação, disposição, felicidade, empolgação, animação, euforia, ansiedade, expectativa e vontade de

aprender, interesse, integração, esforço, confiança, disposição, entusiasmo, satisfação, curiosidade, atenção, descontração, realização, determinação, orgulho e capacidade.

- b) SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO À ATIVIDADE - agrupa respostas trazidas pelos participantes relacionadas à atenção e à curiosidade em relação à atividade.
- c) SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE - agrupa posicionamentos dos respondentes denotando que a atividade não evoca neles sensações maiores, sejam elas positivas ou negativas. Envolveu o uso de adjetivos como calmo e relaxado ao descrever o estado emocional do aprendiz, bem como sensações de indiferença, tranquilidade, conforto e normalidade.
- d) SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE À ATIVIDADE - agrupa respostas que costumam ocorrer na presença ou na ameaça de apresentação de estímulo aversivo, seja ele identificado ou não pelo participante. Respostas emocionais como: nervosismo, desânimo, tensão, preocupação, apreensão, insegurança, tristeza, melancolia, preguiça e ansiedade do aprendiz.
- e) SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE - agrupa respostas dadas pelos participantes do estudo que apontam a necessidade de realizar a atividade, sem possibilidade de não participação. É observado em relatos como ter determinação para o trabalho e sensação de tarefa cumprida, sensação de alívio.
- f) SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE - agrupa respostas que remetem às sensações de vergonha, ansiedade, nervosismo e dúvida ao deparar-se com a atividade.
- g) RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS ÀS NECESSIDADES BÁSICAS VIVENCIADAS AO TERMINO DA ATIVIDADE – agrupa alterações fisiológicas após a realização da atividade, como: sensação de cansaço, sono, fome, alívio.

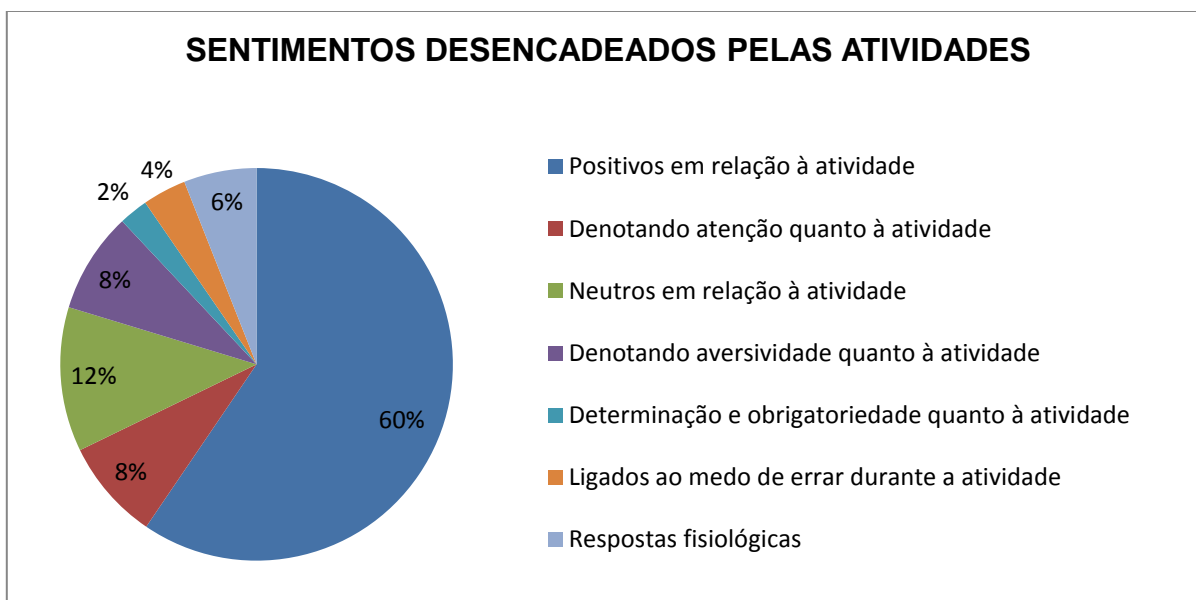


FIGURA 12 – SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

A FIGURA 12 mostra que houve grande variabilidade nos sentimentos descritos pelos entrevistados como experimentados antes, durante ou após a participação nas aulas de inglês. Entretanto, chama a atenção o percentual expressivo de sentimentos positivos em relação à atividade (60%). Isso mostra que as aulas, de maneira geral, despertam bons sentimentos nos alunos (felicidade, empolgação, animação, vontade de aprender, interesse, confiança, satisfação, curiosidade, atenção, etc.). Apenas 4% dos alunos responderam deixar de participar das atividades por medo de errar. Nota-se também que uma parcela pequena dos alunos (2%) sente-se obrigada a fazer algo em sala de aula, o que reflete a independência e autonomia do adulto, que demonstra a responsabilidade de assumir seus próprios atos ou comportamentos.

#### 6.1.3.5 Características descritivas dos professores

A FIGURA 13 ilustra a percepção que os alunos respondentes têm de seus professores. Oito agrupamentos de adjetivos definindo os professores puderam ser construídos (bem humorados; tranquilos; acolhedores; ansiosos; flexíveis;

envolvidos; metódicos; didáticos). A seguir serão apresentados todos os adjetivos utilizados pelos respondentes correspondentes a cada categoria proposta no agrupamento maior denominado **Características pessoais de personalidade**:

- a) Bem-humorados - ser animado (a), entusiasmado (a), articulado (a) brincalhão (ona), extrovertido (a), divertido (a), alegre, bem-humorado (a);
- b) Tranquilos - tranquilo (a), educado (a), calmo (a), paciente, gentil, sereno(a);
- c) Acolhedores - amigo (a), disposto (a), prestativo (a), atencioso(a), acessível, transmite segurança e tem boa inter-relação com o aluno;
- d) Ansiosos - impaciente, estressado (a);
- e) Flexível – diplomático, dinâmico (a);
- f) Envolvidos - motivado (a), observador (a), dedicado (a), interessado (a);
- g) Metódico - objetivo (a), rígido/exigente, segue o método.
- h) Competência – Capacitado (a) e Competente.

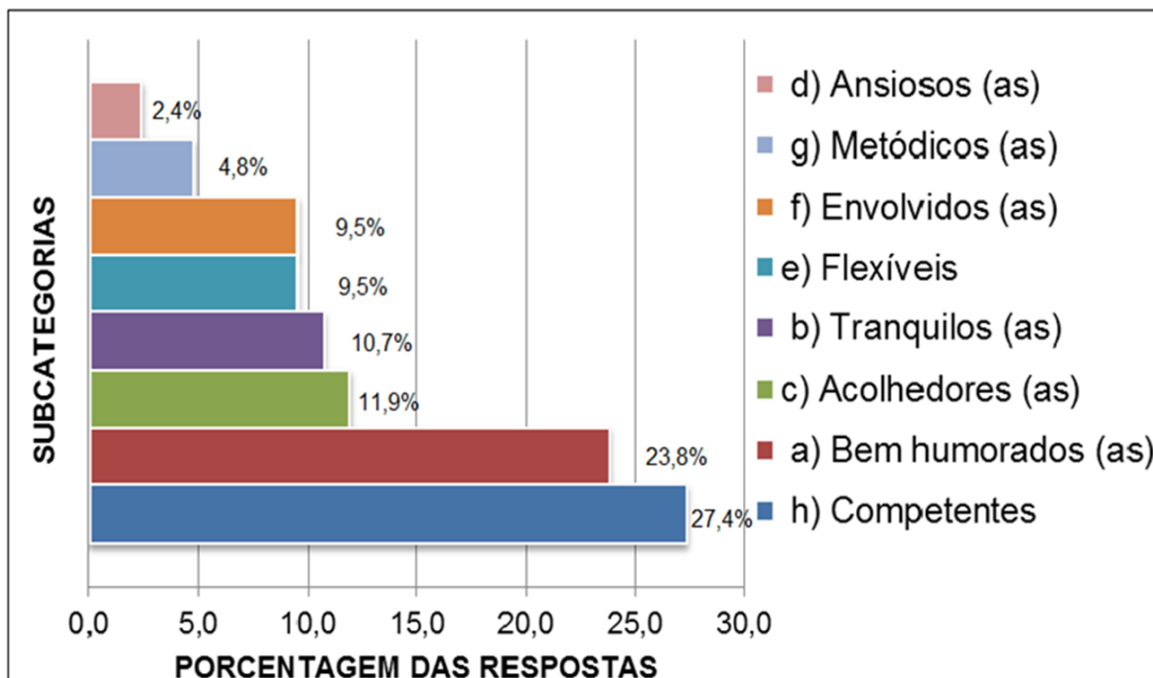


FIGURA 13 – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DE PERSONALIDADE  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

A categoria comportamental do professor mais admirada pelos respondentes foi relativa à sua competência (27,4%), conforme se pode ver na FIGURA 13. Esse dado está em conformidade com alguns relatos verbais dos pesquisados, enaltecendo a capacidade e competência do professor em criar oportunidades para que o aluno entre em contato e receba ferramentas que possibilitem o aprendizado da língua inglesa. Entre os relatos, podem ser citados: “Educada, competente, tranquila”, (Aluna 2, turma B); “Interessada e muito competente.” (Aluna 6, turma B) e “Muito competente, alegre, motivadora.” (Aluna 4, turma H).

Na sequência decrescente dos dados, estão os comportamentos dos professores, que podem deixar as aulas mais atrativas e proveitosas para os alunos. Entre as características citadas pelos pesquisados estão: ser animado (a), extrovertido (a), divertido (a) e alegre (23,8%). O ser acolhedor (11,9%), também apareceu nas respostas dadas aos questionários. Esse comportamento está bastante ligado ao ser responsivo: característica daquele professor que se apresenta como amigo (a), disposto (a), prestativo (a), atencioso(a), acessível, transmite segurança e tem boa inter-relação com os alunos. Os alunos pesquisados valorizaram o caráter responsivo do professor, isto é, aquele que cultiva relações afetivas e apresenta um ambiente acolhedor para o aprendizado e que propõe atividades que estimulam aspectos afetivos, físicos, sociais e cognitivos dos alunos. Esses professores são também abertos para troca de ideias, elogiam e consideram a individualidade, a autonomia, as opiniões e os sentimentos dos alunos (BATISTA E WEBER, 2012).

Características como ser tranquilos (10,7%), flexíveis (9,5%), envolvidos (9,5%), metódicos (4,8%) e ansiosos (2,4%), também foram mencionadas pelos alunos.



### 6.1.3.6 Comportamentos do professor que afetam na motivação do aluno

Os alunos relatam sentir-se mais motivados para as aulas quando os professores agem de formas específicas. Na Figura 12 foram agrupadas as descrições apresentadas pelos respondentes neste sentido. Para facilitar a leitura das categorias, fez-se uma divisão, a partir das respostas dos alunos, entre didática e metodologia, mesmo esta última sendo considerada como comportamento didático.

**Comportamentos ligados à didática** (procedimentos da organização da aula,) – faz uso de conversação; dá exemplos de pronúncia; faz uso de material extra; relaciona a gramática com a prática; apresenta materiais criativos; propõe exercícios em grupo, propicia oportunidades para apresentações; revisa os assuntos; faz perguntas; conta fatos do cotidiano; sabe explorar a lousa.

**a) Consequenciar o comportamento dos alunos** - corrige os erros, incentiva o aluno; apoia o aluno na realização da atividade.

**b) Comportamentos ligados à metodologia** - explica com clareza; fala a maior parte da aula em inglês; dá liberdade aos alunos de errar; fala devagar.

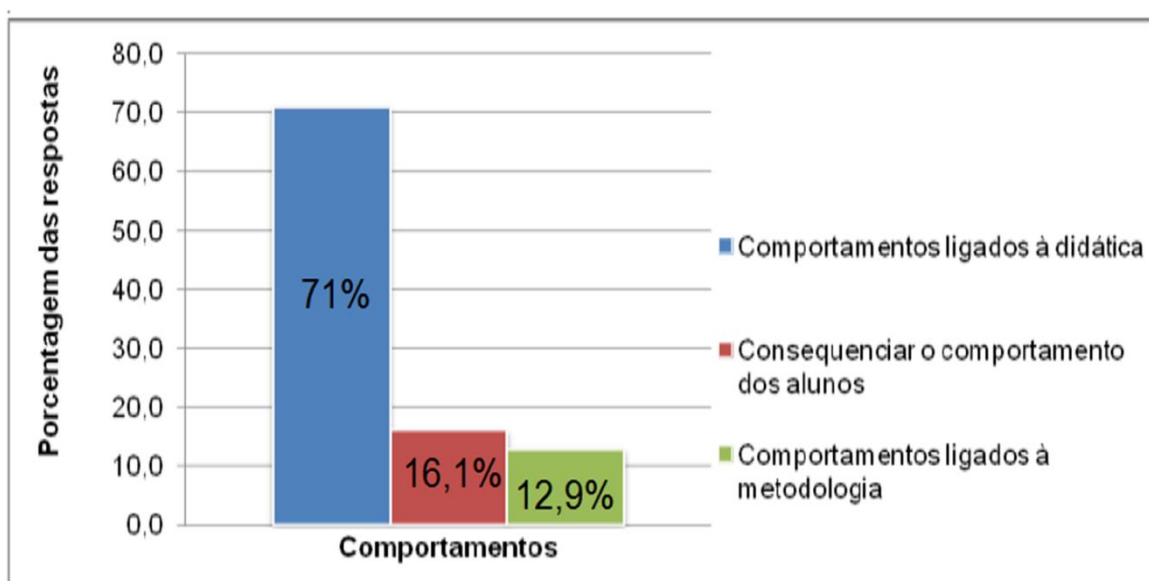


FIGURA 14 – COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE AFETAM À MOTIVAÇÃO DO ALUNO  
 FONTE: Dados da pesquisa (2015)

Os comportamentos que mais chamaram a atenção dos alunos estão relacionados a aspectos ligados à didática do professor (71%), todavia, as classes de resposta Consequenciar o comportamento dos alunos (forma como o professor trata seu aluno nas salas de aulas), (16,1%) e Comportamentos ligados à metodologia (12,9%), também foram valorizadas (FIGURA 14).

Os pesquisados deram ênfase a vários aspectos ligados à didática do professor, entre eles podem ser citados: fazer uso de conversação; relacionar a gramática com a prática; possibilitar oportunidades para apresentações; revisar os assuntos e saber explorar a lousa. Esses aspectos ficam ainda mais evidentes na fala da Entrevistada 1, pertencente à turma B:

ENTREVISTADA: Eu gosto muito, muito do estilo da minha professora.

PESQUISADORA: Qual o estilo dela?

ENTREVISTADA: Ela é objetiva. Ela sempre leva pronto. Essa é a impressão que a gente tem. Ela sabe o que tem que dar o que tem que falar. Ela percebe alguma coisa, daí fala: não, não, não, não é assim. Daí ela vai lá e mostra a diferença, mas isso é assim, foi assado. Ela tem essa percepção das dificuldades e tenta por ali e tenta, claro, equilibrar as coisas em sala de aula né? Porque uns têm mais dificuldade em uma coisa, outro na outra. Nós não temos tempo para muitas coisas porque eu acho que tem muito aluno. Daí ela não consegue fazer mais que isso, mas esse dinamismo. Ela está sempre disposta a corrigir os exercícios. 'Traga os exercícios! Faz isso!' Tem algumas coisas que eu imagino, não sei se todas fazem. 'Traz lá uma historinha! Faz não sei o quê! Qualquer coisa que vocês queiram trazer para mim, traz que eu corrijo!' Essa prestatividade. O que parece é que ela realmente sabe o que está fazendo. Eu sou aluna, então é claro que eu confio no que ela está fazendo. Se ela está e é uma professora, passou por uma avaliação para chegar a ser uma professora.

PESQUISADORA: E você acha que ela é exigente?

ENTREVISTADA: Ela dá umas cobradas necessárias, porque a gente é aluno. Dá um jeitinho. Então ela está sempre: 'ah faz isso, faz aquilo!' Lembrando assim! Delicadamente.

Para Skinner (1972), o professor tem grande responsabilidade, pois a ele compete dividir o conteúdo amplo em ciclos menores para possibilitar aos alunos atingirem seus objetivos. Ele também pode apoiar o aluno em cada etapa do processo, consequenciando positivamente cada pequena conquista e considerando aquilo que o aluno valoriza.

## 6.2 ESTADO MOTIVACIONAL E METAS

Os questionários respondidos pelos alunos - em sala de aula - foram corrigidos seguindo as normas previstas para correção. Para a análise, as pontuações de todos os respondentes de cada turma foram agrupadas, resultando em um escore geral médio da turma. Atendendo ao percentil 80 como ponto de corte para a alta motivação e o percentil 40 para baixa motivação, as pontuações foram somadas e classificadas e a distribuição dos escores do grupo de aluno foi dividida em três conjuntos: 1-alta motivação; 2-média motivação e 3-baixa motivação.

### 6.2.1 Estado motivacional do aluno

O questionário sobre o **Estado Motivacional do Aluno** avaliou a situação específica da disposição motivacional dos alunos em relação ao seu curso atual de Língua Inglesa. Ele é composto por três subescalas, que avaliam:

1. Atitudes em relação ao curso;
2. Autoconfiança linguística (percepção de sua capacidade de lidar com aprendizagem da língua e em alcançar os objetivos desejados em termos de proficiência);
3. Ansiedade em sala de aula (nível geral de ansiedade quando têm que usar o idioma em sua classe atual).

A versão original possui 20 itens, com respostas a serem dadas em escala de *Likert* de 06 pontos. A versão adaptada para este trabalho manteve os 20 itens originais, porém por ter sido identificado na etapa piloto do estudo (curso intensivo) dificuldade nos respondentes em diferenciar dois dos itens da Escala de *Likert* (*Not really true* e *Somewhat true*) eles foram agrupados em um só item, que foi traduzido como “concordo parcialmente”, passando então o instrumento a ser respondido segundo uma Escala de *Likert* de cinco pontos.

TABELA 4 – ESTADO MOTIVACIONAL DO ALUNO

Professor	Turma /n	Pontuação parcial						Classificação		
								Estado motivacional		
		Escala	Escore	Escala	Escore	Escala	Escore	Baixo ≤ 40	Médio 41-79	Alto ≥80
Emily Dickinson	B 12	<b>Ansiiedade em sala</b> (3 questões)	5,08	<b>Atitudes em relação ao curso</b> (8 questões)	35	<b>Autoconfiança linguística</b> (9 questões)	28,58	68,66		
	C 11		6,55		30,73		29,09	66,37		
Elizabeth Bishop	D 12		8,75		33,33		27,08	69,16		
	E 13		7,57		33,29		28,29	69,15		
Amy Clampitt	F 6		8,17		31,67		26,33	66,17		
	G 10		6,4		30,7		28,4	65,5		
Anne Sexton	H 8		6,5		32,38		28,63	67,51		
	I 16		5,94		32,88		28,88	67,7		
			Valor P -		0,0053*		Valor P -	0,2026	Valor P -	0,7366

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: Não houve diferença significativa entre as turmas quanto ao estado motivacional, segundo o teste de Kruskal-Wallis ( $p=0,78$ ).

O escore total agrupando o **Estado Motivacional** geral de cada turma não apontou para diferença estatisticamente significativa, conforme ilustra a TABELA 4. Supõe-se que uma amostra maior venha a apresentar diferenças significativas entre os grupos. Entretanto, na comparação entre as turmas, os resultados evidenciaram diferença significativa para a subescala **Ansiiedade** quando submetida ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis ( $p = 0,0053$ ). Concordando com Henklain e Carmo (2013), a sala de aula é o local no qual as interações professor-aluno se fazem mais intensas e a **ansiiedade** pode surgir a partir de determinadas situações apresentadas ou presentes no ambiente. A partir desse dado, concluir-se que os métodos de ensino e atividades de sala de aula, bem como as interações professor-aluno, podem promover **ansiiedade** no aprendiz de segunda língua, que se sinta desconfortável ao utilizar a língua alvo durante as aulas.

Para verificar quais das turmas eram significativamente diferentes umas das outras, foi aplicado o Teste de Tukey. Constatou-se que, na subescala **Ansiedade** havia diferenças entre as turmas B e D ( $p= 0,004$ ) e B e F ( $p= 0,003$ ). Percebe-se que os maiores escores para ansiedade pertencem à turma D da professora Elizabeth Bishop (8,75) e F da Amy Clampitt (8,17), cujo método de ensino adotado talvez tenha provocado no aprendiz, algum desconforto quando solicitado a participar das aulas. Todavia, os menores escores para **ansiedade** foram atribuídos pelos alunos das turmas B, Emily Dickinson (5,08) e I, Anne Sexton (5,94). Ao descrever a professora Emily Dickinson, uma aluna entrevistada referiu-se a ela como sendo super tranquila e acrescentou: “Eu acho que ela deixa... eu me sinto assim, segura pra arriscar, pra tentar falar as coisas porque eu não sinto assim nem um tipo de constrangimento”. (Entrevistada 2, turma C).

**Atitudes em relação ao Curso** inclui todas as variáveis que podem estar ligadas diretamente ao sistema da escola e as experiências associadas ao ambiente educacional (GARDNER, 2006). O autor citado, conclui que “[...] é a influência do contexto educacional sobre as atitudes do indivíduo que influenciam o nível individual de motivação.” (p. 8, 2006, tradução nossa). Apesar de o escore atingido no item **Atitudes em relação ao Curso** pela professora Emily Dickinson (turma B – 35,0), (TABELA 4), ter sido maior do que as outras turmas, essa diferença não foi significativa, quanto comparada estatisticamente através do Teste de Kruskal-Wallis ( $p = 0,2026$ ). Percebe-se também que as turmas B e C, ambas pertencentes à professora Emily Dickinson, apresentaram escores bastante diferentes, o que nos permite supor que, no processo de ensino-aprendizagem, o estilo de ensinar do professor não é exclusivo de sua personalidade, mas da forma como ele interage com a turma, isto é, o estilo de ensino dele se faz na interação e é essa relação que torna possível ele agir de determinada maneira em uma turma e em outra não.

O ser professor é um processo de aprendizagem que leva tempo, e às vezes, toda uma vida, mas que pode torná-lo um profissional cada vez melhor à medida que o tempo passar. O conhecimento não é estático e nem exclusividade

do professor, pois todo aluno tem algo a ensinar. Não há mágica para isso, porém ajudará bastante ter atitudes de colaboração entre colegas e pupilos, onde um ajuda o outro a encarar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem não como uma ameaça, mas encarando-as como verdadeiras oportunidades de crescimento para todos.

A **autoconfiança linguística** é um componente cognitivo que depende da situação e refere-se à autoavaliação do conhecimento do aluno sobre seu conhecimento e habilidade da língua L2, e se eles podem ou não atender as demandas de comunicação de uma determinada tarefa e se os alunos sentem que têm a capacidade de compensar o que eles não sabem (GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007). Quando os alunos possuem elevada autoconfiança linguística, eles tendem a acreditar que são capazes de atingir metas ou concluir tarefas com sucesso. Mesmo que o medo de errar exista, eles se arriscam mais. Esse dado fica ainda mais evidente, se analisado à luz da fala de uma das alunas da professora Emily Dickinson, sobre sua dificuldade em falar a língua inglesa:

Eu não falo porque às vezes eu tenho medo de falar errado, não sei. Parece que, não sei, não sai. Escrever, ler é mais fácil, gramática. Falar é mais difícil. Mas nas aulas dela ela deixa livre, ela não cobra se você fala alguma coisa em português. Eu acho que estou me soltando mais para falar. (ENTREVISTADA 3, turma C)

Apesar de **Autoconfiança linguística**, ter apresentado uma variação de 2,76 entre o menor (26,33) e maior (29,09) escore, não houve diferença significativa entre as turmas ( $p=0,7366$ ). Possivelmente uma amostra maior apresente dados diferentes.

### 6.2.2 Metas Motivacionais do aluno

As metas direcionam o comportamento do indivíduo em todas as esferas, podem ser educacionais, profissionais ou pessoais. O questionário sobre **Metas Motivacionais** avaliou tanto as estruturas (práticas pedagógicas desempenhadas

pelos professores em suas salas de aula) como as orientações (descrevem quais metas as pessoas preferencialmente perseguem em contextos de realização sociais) presentes em sala de aula (GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007).

O instrumento é composto por cinco subescalas que avaliam:

1. **Estrutura de meta para competência em sala de aula** - Ênfase dada pelo professor à aprendizagem e à competência do aluno. Isso acontece quando há o reconhecimento dos esforços e avanços dos alunos, bem como quando o professor dá ao aprendiz, de forma individualizada, tarefas desafiadoras e significativas, conferindo sentido ao assunto e tornando os estudantes responsáveis pelo seu aperfeiçoamento pessoal.
2. **Estrutura de meta para desempenho em sala de aula** - Forte ênfase dada pelo professor às respostas exatas dadas pelos alunos. Professores que apresentam essa estrutura em sala tendem a classificar os alunos. Eles premiam aqueles que mostram bom desempenho e rejeitam os com baixo desempenho, provendo dessa forma competições e classificações entre os alunos.
3. **Adoção de metas de aprendizagem orientadas pelo meio** – Elas estão relacionadas com objetivos sociais. Nelas o aluno busca realizar bem uma tarefa, com intuito de agradar aos pais ou professores.
4. **Adoção de metas de aprendizagem orientadas para o desempenho pessoal** - Nesse agrupamento encontram-se questões que valorizam o resultado individual em detrimento do grupal. O foco do ensino está em alunos supostamente melhores ou mais espertos do que os outros.
5. **Esquiva de tarefa** – Alunos que evitam a sensação de ser pressionados, constrangidos ou forçados a produzir algo, por temerem demonstrar ter menos habilidades na língua que os colegas.

A versão **original** possui 18 itens, que é avaliada segundo uma escala de *Likert* de seis pontos. A versão adaptada para este trabalho manteve os 18 itens

originais, mas passou a utilizar uma Escala de *Likert* de cinco pontos (ver tópico 5.4.1).

TABELA 5 – METAS MOTIVACIONAIS

TURMA /n	PONTUAÇÃO PARCIAL										CLASSIFICAÇÃO METAS MOTIVACIONAIS		
	SE	E	SE	E	SE	E	SE	E	SE	E	B ≤ 36	M 37-71	A ≥72
B 12	Estrutura de meta para desempenho em sala de aula (04 questões)	8,58	Estrutura de meta para competência em sala de aula (04 questões)	18,17	Adoção de metas de aprendizagem orientadas pelo meio (03 questões)	4,17	Adoção de metas de aprendizagem orientadas para o desempenho pessoal (03 questões)	5,58	Esquiva de tarefa (04 questões)	6,42		42,92	
C 11		9,09		18,36		4,64		6,55		6,27		44,91	
D 12		11,5		17,42		6,08		7,17		8,33		50,5	
E 13		13,57		16,14		5,14		7,43		8,14		50,42	
F 6		10,67		17,83		4,5		8,5		7,33		48,83	
G 10		11,6		16,4		5		6,3		7		46,3	
H 8		11,75		17,88		6,13		6,38		7,63		49,77	
I 16		9,31		17,38		4,31		6		7		44	
		P=0,0023*		p=0,2383		p=0,2277		p=0,4579		p=0,4604	p=0,06		

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: Pontuação parcial (SE – Escala; E – Escore); Turma (n –Número de Participantes); Metas Motivacionais (B – Baixa; M – Média; A – Alta)

Ao analisar a TABELA 5, pode-se perceber que, assim como no **Estado Motivacional** dos alunos, também não houve diferença significativa entre as turmas quanto à **Meta Motivacional** (Kruskal-Wallis,  $p=0,06$ ) e uma amostra maior poderá ser necessária para que haja tal diferença. Todavia, no Test Kruskal-Wallis houve variação significativa na subescala **Estrutura de meta para desempenho em sala de aula** ( $p= 0,0023$ ). Quando aplicado o Teste de Tukey, percebeu-se



haver variação significativa entre as turmas B e E ( $p=0,0032$ ), C e E ( $p=0,0118$ ) e E e I ( $p=0,0202$ ). Nota-se que o uso de **Estruturas de Meta para Desempenho em sala** (TABELA5) foi menos frequente nas turmas B (8,58), C (9,09) e I (9,31) e mais frequente na turma E da professora Elizabeth Bishop (13,57), que foi também a professora que menos fez uso das **Estruturas de Metas Para Competência em sala de aula**.

Ao confrontar os dados relativos aos **comportamentos do professor que afetam na motivação do aluno**, subcategoria **Consequenciar o comportamento dos alunos** (APÊNDICES 11, 12, 13, 18 e 19) das professoras Emily Dickinson e Anne Sexton, notou-se que a resposta **Dá liberdade de errar**, fez-se presente nas respostas dos alunos, o que demonstra uma maior ênfase dada à **competência** do aprendiz, quando o incentiva à participação - independente dos erros - e não ao desempenho do mesmo, quando critica sua produção oral ou escrita. Por conseguinte, professores que utilizam **estruturas de metas para competência em sala de aula** geralmente dão escolhas ao aprendiz, oferecem uma variedade de atividades pessoalmente relevantes, desafiadoras, diversificadas e que promovem o desenvolvimento de autonomia e habilidades.

Segundo Wentzel (2012), Ryan *et al.* (1995) e Okagaki; Sternberg (1993), quando a atividade é desafiadora, o aprendiz tem mais chances de criar estratégias de aprendizagem. Um comportamento expresso pela entrevistada 3, turma B da professora Emily Dickinson, quando perguntada como ela se sentia após as aulas de Inglês, sua resposta foi: "Me sinto feliz por estar cumprindo com meu objetivo, estudo em casa, estou motivada".

Entretanto, se a maior parte das atividades acadêmicas for orientada por procedimentos e convenções de comportamento que facilitam a conclusão bem sucedida de tarefas (Adoção de metas de aprendizagem orientadas pelo meio), os alunos recorrerão com mais frequência às metas sociais, e dessa forma, começarão a se comportar de maneira socialmente apropriada, por acreditarem que seu comportamento os ajudará a cumprir os objetivos das atividades.

Arnold (1999) postula que uma das causas da ansiedade dos alunos é o medo de errar em sala, por temerem o julgamento da turma. Ela diz que “[...] os nossos sentimentos influenciam na nossa aprendizagem da língua.” (p. 24, tradução nossa) e um ambiente favorável para a evocação de emoções agradáveis pode constituir um facilitador do aprendizado. De acordo com Skinner (1957, 2002) “[...] a aprendizagem ocorre porque o reforçamento é agradável, satisfatório, redutor de tensão, e assim por diante.” (p. 111). Para se arriscar e sentir-se capaz de realizar as atividades, é importante para o aluno que ele perca o medo da desaprovação dos demais colegas e a forma como o professor o corrige, pode fazer toda a diferença. Portanto, o professor pode incentivar seus alunos a fazerem tentativas, sem punir suas respostas. Isso possivelmente os ajudará a desenvolver competências, contribuindo de forma natural para o desempenho destes.

A despeito de a subcategoria **Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas pelo Meio** não ter apresentado diferença significativa entre as turmas ( $p = 0,2277$ ), é importante destacar que os alunos que concordam com metas para atender a demandas externas, ou seja, os que acreditam que agradar ao professor ou aos pais é o único meio de realizar as lições podem estar preparando para si um caminho para o fracasso. Em contrapartida, atividades que facilitam a cooperação entre os alunos proporcionam ganhos acadêmicos muito mais positivos (WENTZEL, 1999). Da mesma forma, as **Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal**, representam o desejo dos alunos em alcançar resultados ou notas derivados de responsabilidade social, expectativas ou valores associados com as consequências de se engajar com tarefas da escola. E, dependendo da idade dos alunos e do ambiente familiar, as estruturas de recompensas que os professores estabelecem em salas de aula também podem impactar esses alunos de maneira diferente.

O fato de o aluno não se importar muito em cometer erros e ser corrigido pelo professor, é um bom indicativo de comportamentos orientados para a **competência** pessoal e não para o **desempenho**. Corroborando com o exposto, a

fala de uma das alunas da turma B, expressa bem sua orientação para **competência**: “Nem que seja para fazer tudo de novo. Se não passar, não tem problema vou continuar. Tenho que chegar a algum lugar e entender o que as pessoas estão falando. E ainda que eu não fale corretamente, quero saber me expressar.” Professores que utilizam critérios normativos e comparativos para avaliar seus alunos e dão recompensas controladoras e não contingentes, são mais suscetíveis de incentivar nos alunos a busca por metas de desempenho.

Não houve diferença significativa entre as turmas relativa à **Esquiva de Tarefa** ( $p=0,4604$ ). Contudo vale ressaltar que os maiores escores para esta subsescala (8,33), pertencem à turma D, cujo escore para ansiedade foi também o mais alto (8,75). Levanta-se a hipótese de que os estudantes sentiram-se ansiosos por temerem demonstrar ter menos habilidades na língua que os colegas e por isso se esquivam da participação nas atividades em sala de aula para evitar a sensação de serem pressionados, constrangidos ou forçados a produzir algo.

### 6.3 CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES AO PROFESSOR

Para complementar os dados obtidos com a aplicação de escalas, foram realizadas observações de evento das quatro professoras em sala de aula. A ficha de registro adotada, a FCCRP, conforme mencionado, teve origem nas classes de comportamento levantadas em registros cursivos realizados nas turmas dos alunos do curso intensivo e passaram por processo de avaliação do grau de fidedignidade, por meio de dois juízes. O APÊNDICE 9 apresenta a ficha adotada e a operacionalização das 13 categorias comportamentais que ela abrange.

Cada uma das quatro professoras acompanhadas na segunda fase da pesquisa foi observada em três momentos diferentes de sala de aula, cada qual com duração de 30 minutos e resultando no preenchimento de uma FCCRP.

TABELA 6 – COMPARATIVO DO NÚMERO DE COMPORTAMENTOS EMITIDOS PELAS PROFESSORAS

PROFESSOR	ANNE SEXTON		ELIZABETH BISHOP		AMY CLAMPITT		EMILY DICKINSON		
	I	H	E	D	G	F	B	C	
COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR	1. PNT	9	10,33	6,33	4	6,67	5,33	8	9,33
	2. PCO	5	3,33	11	1	0,33	0,67	9	5,67
	3. PCT	0,67	2	0	0,33	0	0,33	0	0
	4. PCR	2	2,33	4,67	0,33	0,67	0,33	1,67	2,67
	5. EL	1,33	2,33	2,33	2	2	0,67	2	2,33
	6. IN	12	6	6,67	9,33	6	7	14,67	12
	7. FB	1,67	1	4,33	1,67	0,33	2,67	1,67	2
	8. CEAI	2	3,67	8,67	3,67	5,33	0,67	3,67	1,67
	9. CEAS	0	0,67	0	3,33	6,33	0	2,33	3,33
	10. CR	0	0	1,67	2,33	0	0	0	0
	11. FPOE	0	0	0	0	0	0	0	0
	12. DP	0,67	2,67	1,67	1,67	5,67	4,67	2,33	5,67
	13. NE	0,67	0	0,33	0	0,33	0	0	0

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: PNT = ponte; PCO = promover a cooperação; PCT= promover a competição; PCR= promover autocorreção ou correção de atividades com o colega; EL= elogiar o trabalho dos alunos; IN = incentivar o aluno a tentar uma resposta, sem se preocupar com haver uma resposta correta; FB = fazer brincadeiras ou contar piadas; CEAI = circular entre os alunos com interação; CEA= circular entre os alunos sem interação; CR = criticar resposta dada pelo aluno; FPOE = forçar produção oral ou escrita; DP = denotando passividade; NE = não estar envolvido com a sala.

O comparativo do número de comportamentos emitidos pelas quatro professoras (considerando duas turmas de cada uma), por categoria observada, está registrado na TABELA 6. Foi possível notar que a professora Amy Clampitt (turma F) foi a que menos manifestou comportamentos que propiciassem aproximação física dos alunos, dados observados especificamente nas categorias: Circular entre os alunos com interação – CEAI (0,67) e Circular entre os alunos sem interação – CEA (zero). A turma F também foi a que menos recebeu elogios da professora – EL (0,67)

Já as classes de resposta que promovem incentivos ao aluno a tentar uma resposta, sem se preocupar com haver uma resposta correta – IN, foi a categoria com a maior frequência por parte das professoras Emily Dickinson (turma B - 14,67 e C – 12,0) e Anne Sexton (turma I – 12,0) seguida pela categoria ponte –

PNT, que é a qual o professor demonstra a estrutura da atividade a ser desenvolvida: Emily Dickinson (turma B – 8,0 e C – 9,33) e Anne Sexton (turma H – 10,33 e I – 9,0).

A quantidade de comportamentos emitidos pela professora Elizabeth Bishop (turma E – 11,0) relacionados a promover a cooperação – (PCO), superou os comportamentos de todas as outras professoras (ver TABELA 6). Foi possível perceber que a professora solicitava com maior frequência a participação da turma, incentivando a colaboração entre os alunos. Já o método de construção de conhecimento da língua utilizado pela professora Amy Clampitt (turmas G e F, 0,33 e 0,67, respectivamente), privilegiava a participação individual em detrimento da participação em grupo.

Os maiores números de comportamentos relativos à passividade pertencem às turmas G (5,67) e C (5,67), o que reforça a percepção de que essas professoras adotaram, em algum dos momentos, nestas turmas, método de construção individual de conhecimento.

Percebe-se que a professora Emily Dickinson tem melhores resultados nas classes que envolvem estimular o aluno para a independência, também apresentou bons resultados nas categorias Ponte (9,55) e Promover Cooperação (5,67) e foi também a professora cujas turmas apresentaram o menor escore para Ansiedade e Estrutura de meta para desempenho em sala de aula. Supõe-se que esses resultados sejam reflexos de ela ser a mais velha das professoras, com mais tempo de experiência na profissão e com pós-graduação. Entretanto, poderá ser necessário um maior número de participantes para que essas conclusões sejam confirmadas.

#### 6.4 CLASSIFICAÇÕES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DAS PROFESSORAS DE INGLÊS

Para descobrir a qual Estilo de Liderança as professoras Emily Dickinson Elizabeth Bishop, Amy Clampitt e Anne Sexton pertenciam, buscou-se obter o

escore das escalas de responsividade, exigência e controle aversivo, expressos pelos alunos, fazendo uso da escala IELP (BATISTA; WEBER, 2013).

TABELA 7 – ESTILOS DE LIDERANÇA DAS PROFESSORAS DE INGLÊS

Professor	ESCALA											IELP
	R					E				CA TIPO 1		
	Classificação					Classificação				Classificação		
Turma /n	B ≤ 43	TB 44-51	TA 52-55	A ≥56	B ≤ 35	TB 36-40	TA 41-43	A ≥44	B ≤ 16			
Emily Dickinson	B	12	46,8			33				1,22	N3	
Elizabeth Bishop	C	11	49,6			34				1,25	N3	
Amy Clampitt	D	12		53,25			38,2			1,31	P4	
Anne Sexton	E	13		54			38,6			1,36	P4	
Amy Clampitt	F	6		52,17			41,5			1,35	A 4	
Elizabeth Bishop	G	10	48,3				37,2			1,28	N 4	
Emily Dickinson	H	8	51				36,4			1,24	N4	
Anne Sexton	I	16		52,31			35,8			1,24	P4	

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: Turma (n – número de participantes); Escala (R - Responsividade, E - Exigência, CA - Controle Aversivo); Classificação (B-Baixo, TB – Tendência Baixo, TA – Tendência Alta, A – Alta); Estilo de liderança de professores – IELP (N3 – Negligente tipo 3, P4 – Permissivo tipo 4, A4 – Autoritativo tipo 4, (N4 – Negligente tipo 4)

O cruzamento das diferentes classificações das escalas **Responsividade e Exigência** (TABELA 7) indicou a interpretação final dos Estilos de Liderança (IELP) dos professores pesquisados. O IELP foi avaliado segundo orientações da versão original, que apresenta as seguintes subescalas:

#### 1. Autoritativo:

Tipo 1 - responsividade alta e exigência alta

Tipo 2 – responsividade alta e exigência tendência a alta

Tipo 3 - responsividade tendência a alta e exigência alta

Tipo 4 - responsividade tendência a alta e exigência tendência a alta

## 2. Autoritário:

Tipo 1 - responsividade baixa e exigência alta

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência tendência a alta

Tipo 3 - responsividade tendência a baixa e exigência alta

Tipo 4 - responsividade tendência a baixa e exigência tendência a alta

## 3. Permissivo:

Tipo 1 - responsividade alta e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade alta e exigência tendência a baixa

Tipo 3 - responsividade tendência a alta e exigência baixa

Tipo 4 - responsividade tendência a alta e exigência tendência a baixa

## 4. Negligente:

Tipo 1 - responsividade baixa e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência tendência a baixa

Tipo 3 - responsividade tendência a baixa e exigência baixa

Tipo 4 - responsividade tendência a baixa e exigência tendência a baixa

As quatro categorias da escala **Controle Aversivo** somam-se a todos os **Estilos de Liderança do Professor** e, segundo o instrumento original desenvolvido por Batista e Weber (2013), são divididas em:

Tipo 1 - controle aversivo baixo

Tipo 2 – controle aversivo tendência a baixo

Tipo 3 - controle aversivo tendência a alto

Tipo 4 - controle aversivo alto

As respostas dadas pelos alunos das duas turmas da professora Emily Dickinson (B e C), a classificaram como Negligente do Tipo 3 enquanto que as respostas dadas pela turma G da professora Amy Clampitt e a turma H da professora Anne Sexton classificaram tais professoras como pertencentes ao estilo Negligente do Tipo 4. O Estilo Permissivo Tipo 4, foi apontado pelas turmas D e E da professora Elizabeth Bishop e pela turma I da professora Anne Sexton. A professora Amy Clampitt foi classificada pelos alunos de uma das turmas como Negligente Tipo 4 (turma G), mas os alunos da outra turma a caracterizaram como Autoritativa do Tipo 4.

Referente à escala Controle Aversivo, todas as turmas classificaram seus professores como utilizando um controle extremamente baixo, com escores entre 1,22 e 1,36.

Ao confrontar a classificação dos Estilos de Liderança resultantes das respostas ao IELP dadas nos 82 questionários com os demais dados coletados (relatos dos alunos sobre seus professores através das entrevistas, Formulários Eletrônicos e observações feitas pela pesquisadora). Percebeu-se que a classificação dos professores não era coerente com os comportamentos emitidos pelas professoras em sala de aula.

Fez-se então análise dos resultados decorrentes do somatório total do IELP dos 82 questionários com o percentual resultante de cada questão. A análise dos resultados decorrentes da exploração meticulosa de cada questão permitiu identificar as questões em que houve maior discrepância entre os resultados obtidos no IELP e os dados observacionais.

Percebeu-se que várias questões das escalas Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, mostraram-se inadequadas à população respondente. É importante lembrar que o instrumento original foi concebido para alunos escolares de 4º e 5º anos do ensino fundamental e é possível que a adaptação semântica do instrumento para a faixa etária do presente estudo não tenha sido suficiente para manter a confiabilidade do instrumento, e que a aplicação dele em faixa etária para a qual não foi concebido, pode ter alterado a sua sensibilidade, o que



impossibilitou a classificação correta dos Estilos de Liderança das professoras de Inglês desta pesquisa. A TABELA 8 apresenta os itens do IELP em relação à porcentagem dos escores totais atingidos.

TABELA 8 - ANÁLISE COMPARATIVA DAS QUESTÕES DO IELP (n = 82)

0-50%		51-70%		71-90%		91-100%	
QUESTÃO	%	QUESTÃO	%	QUESTÃO	%	QUESTÃO	%
18CA	0	3R	50,4	17R	73,2	50E	91,9
42CA	0	6E	58,1	20R	74,8	53E	93,1
44CA	0	5R	59,8	25R	75,2	34R	94,3
56CA	0	9E	61	22E	77,2	36R	94,7
33CA	0,3	8R	61,4	28E	78,9	38R	94,7
2CA	0,6	11R	62,2	26R	78,9	40R	95,5
12CA	0,6	13E	64,2	30E	80,1	55E	97,6
21CA	0,6	15E	65	29R	80,1	43R	98
23CA	0,6	14R	68,7	31E	80,9	47R	98,8
39CA	0,6	19E	69,1	41E	81,7	49R	99,2
46CA	0,6			45E	82,5	51R	99,2
10CA	0,9			48E	84,1	52R	99,2
27CA	0,9			32R	87		
54CA	0,9						
7CA	1,2						
16CA	1,8						
37CA	1,8						
24CA	3						
35CA	5,5						
1R	47,6						
4E	49,2						

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: CA (Controle Aversivo); E (Exigência); R (Responsividade) e n (Número de questionários analisados)

Cada questão possui um escore máximo de 246 pontos, se todos os respondentes tivessem escolhido como alternativa **Sempre ou Quase Sempre**. A TABELA 8 mostra a porcentagem de cada questão relativa ao escore total dos 82 questionários. Nota-se que dos 56 itens do IELP, três deles (18, 42 e 44), todos pertencentes à escala Controle Aversivo, foram marcados, nos 82 questionários, **Nunca** como alternativa. Nessa escala, a maior atribuição de pontos (5,5% do

escore total) foi dada à questão 35 (Ele (a) olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho).

As porcentagens, na escala Exigência, variam de 49,2% a 97,6%. As menores porcentagens pertencem aos itens 4 (Ele (a) diz quais são as regras na sala de aula e 6 (Ele (a) cobra que os alunos cumpram as regras). Esse dado pode ser explicado pelo fato de o instrumento ter sido criado para medir o nível de exigência de professores de turmas do ensino fundamental, mas não o dos adultos. Pressupõe-se que o adulto tem mais autonomia e independência, diferentemente da criança e é possível que haja entre os professores esse senso de promoção de autonomia do aprendiz adulto (MACHADO, 2012). Conseqüentemente, o professor pode ter sinalizando a responsabilidade do adulto em assumir determinados comportamentos ao invés de ficar efetivamente **cobrando** pelo cumprimento de regras, o que é essencial na criança, porém perde força no indivíduo à medida que ele amadurece.

No outro extremo, os itens que alcançaram mais de 98% do escore total, pertencem todos à escala **Responsividade**. Os itens que mais pontuaram foram as questões 43 (98%), 47 (98,8%), 49 (99,2%), 51 (99,2%) e 52 (99,2%). É possível que essas questões tenham se mostrado tendenciosas, visto que, espera-se que os professores se comportem como nos itens mencionados. Supõe-se, portanto, que se as questões fossem mais adequadas à população e ao tipo de curso estudado, a classificação dos Estilos de Liderança poderia ser diferente e, conseqüentemente, mais coerente com os outros dados coletados.

## 6.5 CORRELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS

Foi aplicado o teste estatístico não paramétrico de *Kruskal-wallis* para comparar as turmas, e o coeficiente de *Spearman* para verificar a associação entre as variáveis dos instrumentos de coleta de dados.

Através do teste Spearman R, fizeram-se associações entre os comportamentos relativos do professor e Estado e Meta motivacional, entre as

escalas do IELP e Estado Motivacional do aluno e entre escalas do IELP e a Meta Motivacional do aluno (TABELA 9).

TABELA 9 - ASSOCIAÇÃO ENTRE COMPORTAMENTOS RELATIVOS AO PROFESSOR E ESTADO E META MOTIVACIONAL DO ALUNO (n=82)

CLASSES COMPORTAMENTO	MOTIVAÇÃO			
	ESTADO		META	
	Spearman R	p	Spearman R	P
PONTE	-0,238	0,57	-0,452	0,26
PROMOVER A COOPERAÇÃO	0,548	0,16	-0,238	0,57
PROMOVER A COMPETIÇÃO	-0,101	0,81	0,101	0,81
PROMOVER AUTOCORREÇÃO	0,18	0,67	-0,048	0,91
ELOGIAR	0,275	0,51	0,35	0,39
INCENTIVAR	0,289	0,49	-0,675	0,07
FAZER BRINCADEIRAS	0,122	0,77	0,024	0,95
CIRCULAR COM INTERAÇÃO	0,479	0,23	0,623	0,1
CIRCULAR SEM INTERAÇÃO CEA	0	1	0,171	0,69
CRITICAR RESPOSTA DADA PELO ALUNO	0,764	0,03*	0,764	0,03*
FORÇAR PRODUÇÃO	Não calculado		Não calculado	
DENOTAR PASSIVIDADE	-0,771	0,03*	-0,108	0,8
NÃO ENVOLVIDO	0,069	0,87	-0,055	0,9

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: n (Número de participantes); p.(Associação)

Através do coeficiente de Spearman (TABELA 9) foram observadas associações diretas entre **Criticar Resposta Dada pelo Aluno e Estado Motivacional** ( $p=0,03$ ) e **Criticar Resposta Dada pelo Aluno e Metas motivacionais** ( $p=0,03$ ) e uma associação inversa ( $p=0,03$ ) entre **Denotar Passividade** (DP) e **Estado Motivacional** dos alunos, isto é, quanto mais tempo o professor ficar simplesmente na sala sem estabelecer relação positiva ou negativa com os alunos, menor será o estado motivacional dele.

As turmas D e E foram as únicas cujas respostas dadas pelos alunos foram criticadas pela professora, ambas as turmas de Elizabeth Bishop (TABELA 6). Correlacionando esses dados com o Estado Motivacional do aluno, nota-se que dos três maiores escores para Ansiedade, dois pertencem a essa mesma

professora (TABELA 4). O mesmo acontece com a subescala Estrutura de Meta para Desempenho em Sala de Aula, cujo maior escore pertence à turma E (TABELA 5).

Percebe-se também que uma das turmas que apresentou um dos maiores números de comportamentos relativos a Denotar Passividade (TABELA 6), possui também o segundo maior escore para ansiedade (Turma F). Com base nesses dados, verificou-se, portanto, haver uma estreita relação entre os dados obtidos através das perguntas sobre o **Estado Motivacional** (subescala ansiedade) e **Metas Motivacionais** (subescala estrutura de meta para desempenho em sala de aula) dos alunos, e a avaliação que eles fizeram das professoras através das **entrevistas, formulários** e as **observações** de eventos feitas através do FCCRP.

Os dados revelam que a categoria incentivar o aluno a tentar uma resposta, sem se preocupar com haver uma resposta correta (IN), que teve a maior frequência no comportamento das professoras Emily Dickinson e Anne Sexton nos três momentos (TABELA 6), parece ter influenciado positivamente as metas motivacionais. Essas relações podem ser uma evidência dos impactos da forma como o professor de língua inglesa ministra suas aulas no **Estado e Metas** motivacionais do aprendiz (TABELA 9).

Dados da pesquisa permitem também perceber que as professoras Emily Dickinson e Anne Sexton foram retratadas pelos alunos como professoras que os incentivam a falar sem a preocupação com erros durante os diálogos (TABELA 6). O que pode ser comprovado na observação direta de evento do comportamento em sala de aula, fazendo uso do FCCRP em que se constatou elevada frequência (14, turma B e 12, turma I) da categoria **incentivar o aluno a tentar uma resposta, sem se preocupar com haver uma resposta correta**.

Quanto ao **Estado Motivacional** do aluno, percebeu-se um resultado favorável na escala de Ansiedade nas turmas das professoras Emily Dickinson (5,08, turma B) e Anne Sexton (5,94 - turma I). Esse estado pode ter sido favorecido pelas práticas das professoras, especialmente por demonstrar

interesse/preocupação com os alunos em sala de aula, promover cooperação entre os alunos, elogiar seus progressos e não criticar as respostas dos alunos.

Os sentimentos descritos pelos alunos como mais presentes nas turmas foram: sensações de bem estar, motivação, disposição, felicidade, empolgação, animação, euforia, ansiedade, expectativa e vontade de aprender, interesse, integração, esforço, confiança, disposição, entusiasmo, satisfação, curiosidade, atenção, descontração, realização, determinação, orgulho e capacidade o que pode ser em decorrência da disposição das professoras Emily Dickinson e Anne Sexton para caminhar junto com os alunos.

TABELA 10: ASSOCIAÇÃO ENTRE AS ESCALAS CONTROLE AVERSIVO, EXIGÊNCIA, RESPONSABILIDADE E ESTADO MOTIVACIONAL DO ALUNO

IELP	ESTADO MOTIVACIONAL			
	DO ALUNO	n	Spearman R	p-valor
Responsividade	Ansiedade	82	0,135	0,226
Responsividade	Atitudes	82	0,349	0,001*
Responsividade	Autoconfiança	82	0,045	0,686
Controle Aversivo	Ansiedade	82	0,274	0,013*
Controle Aversivo	Atitudes	82	-0,043	0,704
Controle Aversivo	Autoconfiança	82	-0,093	0,408
Exigência	Ansiedade	82	0,284	0,01*
Exigência	Atitudes	82	0,3	0,006*
Exigência	Autoconfiança	82	-0,004	0,969

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: a associação significativa entre os fatores ocorre onde o p-valor tem valor menor que 0,05

A análise de cada questão das escalas controle aversivo, exigência e responsividade, do IELP e Estado Motivacional (coeficiente de Spearman) apresentada na TABELA 10, mostra que quanto maior for a **responsividade** do professor maior será a **atitude positiva** do aluno em relação ao curso ( $p=0,001$ ) e quanto maior é o **controle aversivo**, mais ansioso ficará o aluno ( $p=0,013$ ). Outra associação positiva encontrada ( $p=0,01$ ) foi entre questões da escala exigência (IELP) e a ansiedade (Estado Motivacional). Esse dado demonstra haver a possibilidade de professores muito **exigentes**, deixarem os alunos mais **ansiosos**. (TABELA 10)

Ao analisar os dados da TABELA 10, percebe-se que, dependendo do quão responsivo ou exigente o professor é, em determinado contexto educacional, ele pode levar os alunos a sentirem-se ansiosos, mas também poderá influenciá-los positivamente em suas atitudes em relação ao curso. A exigência também mostrou-se ter papel positivo na atitude do aluno quando feita de forma equilibrada.

TABELA 11: ANÁLISE DE ASSOCIAÇÃO DAS ESCALAS CONTROLE AVERSIVO, EXIGÊNCIA E RESPONSABILIDADE E A METAS MOTIVACIONAIS DO ALUNO

Fator 1	Fator 2	n	Spearman R	p-valor
Responsividade	Desempenho	82	0,218	0,049*
Responsividade	Competência	82	0,078	0,487
Responsividade	Meio	82	0,302	0,006*
Responsividade	Pessoal	82	0,168	0,132
Responsividade	Esquiva	82	0,149	0,183
Controle Aversivo	Desempenho	82	0,228	0,04*
Controle Aversivo	Competência	82	-0,132	0,238
Controle Aversivo	Meio	82	0,13	0,243
Controle Aversivo	Pessoal	82	0,176	0,114
Controle Aversivo	Esquiva	82	0,148	0,185
Exigência	Desempenho	82	0,192	0,084
Exigência	Competência	82	-0,195	0,079
Exigência	Meio	82	0,151	0,177
Exigência	Pessoal	82	0,135	0,226
Exigência	Esquiva	82	0,135	0,227

FONTE: Dados da pesquisa (2015)

NOTA: n. (Número de participantes); p. (Associação)

A análise entre as questões das escalas controle aversivo, exigência, responsividade e Metas Motivacionais (TABELA 11), demonstrou que quanto maior for a **responsividade** do professor, maiores serão a **Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal** ( $p=0,049$ ) e as **Metas de Aprendizagem Orientadas pelo Meio** ( $p=0,006$ ). Outro dado apontado pela TABELA11 é a de que quanto mais estratégias **aversivas** o professor usar em sala de aula maior será **Adoção de metas de aprendizagem orientadas para o desempenho pessoal** ( $p=0,04$ ). Talvez as metas orientadas pelo meio e para o desempenho pessoal, estejam relacionadas a um desequilíbrio entre os

comportamentos responsivos e exigentes e, portanto, a harmonia entre eles poderá auxiliar os alunos a conciliar comportamentos orientados tanto para competência como desempenho e não apenas a adotar condutas que privilegiem um campo em detrimento de outro.

Segundo Batista e Weber (2012), professores muitos responsivos e que não equilibram autoridade e afeto, premiam o aprendiz, tanto em comportamentos adequados como nos inadequados e fazem tudo o que os alunos solicitam. Esse comportamento dos professores pode influenciar na percepção do aprendiz quanto à participação nas atividades propostas em sala de aula. Ao fazer isso, os professores possivelmente estarão levando o aprendiz a atender a demandas escolares apenas para agradar ao professor ou aos pais, induzindo-o a preparar para si um caminho para o fracasso (WENTZEL, 1999). Entretanto, a literatura tem mostrado que, quando o professor é responsivo e também exigente, estabelece regras e limites e apresenta atividades que facilitam a cooperação entre os alunos, proporciona ganhos acadêmicos muito mais positivos (WENTZEL, 1999).

Veras e Ferreira (2010), que estudaram a relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, apontaram para a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem. Segundo os mesmos autores, as decisões tomadas em sala de aula e a postura do professor nessa relação, influenciam verdadeiramente no comportamento dos alunos. E isso vale para as estratégias utilizadas em sala de aula que recorrem ao controle aversivo. Os efeitos positivos ou negativos nas atividades pedagógicas, podem ser melhor representados nas falas dos autores:

Ao analisarmos a postura do professor em sala de aula e a experiência de aprendizagem do aluno, entendemos, nesta pesquisa, que o professor exerce um importante papel de mediação, que poderá favorecer ou não à construção do conhecimento pelo aluno. Essa postura do professor na sala de aula parece afetar diretamente na experiência de aprendizagem do aluno; seja de maneira positiva ou negativa. (Op. cit., 2010, p. 225).

Para Skinner (1969) a construção de um ambiente agradável dependerá das sensações de satisfação e vitória do aprendiz consigo mesmo. Esse ambiente

o ajudará a continuar estudando não somente para agradar aos pais, professores ou patrões, para passar de ano, evitar reprovações ou ganhar presentes, mas principalmente por prazer. O comportamento de estudar do aluno deixará de ser reforçado de forma extrínseca, com presentes e elogios advindos do ambiente e passará a ser reforçado intrinsecamente, pela sensação de conquista, pelo próprio indivíduo, (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO; 2007).

Aspectos relacionados ao ambiente podem exercer papel importante no despertar da motivação e merecem ser alvo de análise. “[...] se queremos mudar os comportamentos, precisamos mudar o ambiente.” (BRONFENBRENNER, 2002, p.xiii). Para isso, é preciso olhar para o contexto escolar de maneira cuidadosa, pois o ambiente da sala de aula é diferente de outros contextos e como tal, influencia nas atitudes do aprendiz e no seu nível motivacional (GARDNER, 2006).

Incentivar a colaboração, cujos objetivos principais sejam, entre outros: aumentar autoestima e motivação do aluno, diminuir a ansiedade debilitante e, portanto despertar o conhecimento e por conseqüente, desenvolver no aluno as diversas inteligências, poderá surtir mais efeitos positivos nos alunos do que comportamentos de avaliação de quanto esperto o aluno é (metas de aprendizagem orientadas pelo meio e desempenho pessoal), condutas de rotulação e classificação, críticas e uso de controle aversivo.

Quando o professor se comporta de maneira responsiva e procura sempre proporcionar um ambiente sem estresse, saudável, alegre, autêntico, com situações reais de comunicação, no qual o aprendiz se sinta respeitado em seu ritmo de aprendizagem, confiante e motivado, é possível que ele se torne sensível às necessidades reais dos alunos, proporcionando a eles desafios que os auxiliem no crescimento, e, portanto na conquista da independência. Ser exigente também faz parte do universo acadêmico, pois quando o professor equilibra autoridade e afeto, não tenderá a fazer tudo o que os alunos pedem nem premiar os alunos de forma indiscriminada, tanto em comportamentos adequados como nos inadequados.



Determinadas atitudes dos professores ensinam os alunos a manterem o foco e os auxiliam no engajamento nas atividades durante todo o processo de aprendizagem. Permitir aos alunos acompanhar seus progressos, dando *feedbacks* sobre os aspectos em que estão melhorando e em quais sequer dar mais atenção, pode facilitar a interação professor/aprendiz - aprendiz/professor. Entretanto, não serão somente as atitudes do professor em relação ao aprendizado dos alunos que são importantes, mas também as atitudes e expectativas que os alunos têm em relação às próprias capacidades, habilidades e oportunidades de crescimento que irão interferir no seu desempenho final.

Quando os alunos acreditam que suas inteligências são imutáveis e que não aprenderão a falar outro idioma, torna-se mais difícil ensiná-los a encarar as possíveis dificuldades no aprendizado de uma nova língua. Essa mentalidade pode levá-los a evitar serem desafiados ou fazê-los desistir com mais facilidade frente aos obstáculos. Tal modo de pensar pode ser superado se o professor conseguir ajudar os alunos a entenderem que cada um tem seu ritmo de aprendizagem e que as habilidades da língua, podem ser desenvolvidas com boas estratégias, trabalho duro e com instruções adequadas, pois o aprendizado é uma constante e, portanto, um desafio. Na medida em que o tempo passar, seus esforços os tornarão mais preparados e, de sorte que, mais confiantes para usar a língua que estão aprendendo.

As atitudes do professor em prol da construção de ambiente acolhedor e agradável, que inspire conforto e segurança e privilegie a construção social do conhecimento, característica que é tão latente no processo no ensino de idiomas, parece auxiliar os alunos a desenvolver habilidades que deem lugar tanto à competência como ao desempenho, pois ambos ocupam seu espaço nos lados de uma mesma moeda chamada aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tópico do trabalho destina-se a fazer uma síntese das partes mais relevantes desta pesquisa e recapitular alguns pontos relativos aos objetivos. Vale lembrar que este estudo foi realizado em três etapas, na cidade de Curitiba, com 15 professores e 147 alunos de uma escola de idiomas que utiliza a Abordagem Comunicativa para ensinar a Língua Inglesa. Os objetivos principais deste trabalho foram avaliar o grau de motivação dos alunos para o aprendizado do inglês como língua estrangeira, assim como relacionar os comportamentos dos professores de inglês ao ministrar suas aulas com variáveis motivacionais que pudessem influenciar no engajamento do aprendiz para o estudo da Língua Inglesa. Propôs-se um resgate dos objetivos para verificar se eles foram contemplados ou se será preciso que novas pesquisas sejam realizadas e exploradas em futuros trabalhos, de maneira a dar prosseguimento aos questionamentos aqui levantados.

A primeira pergunta de pesquisa que serviu de ponto de partida deste estudo foi: Com base na literatura sobre os estilos de liderança de professores, alunos de professores autoritativos apresentam maiores níveis motivacionais do que alunos dos estilos de liderança autoritários, negligentes ou permissivos? Ela está relacionada ao primeiro objetivo que pretendeu identificar qual o Estilo de Liderança do Professor de Inglês influenciava na motivação para o estudo do educando. O instrumento selecionado para avaliar o estilo de liderança não foi suficientemente sensível para o objetivo proposto, mesmo com as adaptações realizadas no instrumento original que era destinado a crianças e teve, na presente pesquisa, as questões reformuladas visando serem respondidas por adultos. Porém a análise de cada questão que compusera o instrumento apontou para a relevância de inúmeros itens do instrumento que, quando analisadas em relação aos outros instrumentos adotados na pesquisa, forneceram resultados consistentes. Sugerem-se, portanto, novas pesquisas utilizando o instrumento, com a reformulação de algumas questões para que se adequem à população

adulta ou mesmo a construção e validação de outros instrumentos mais específicos para avaliar aspectos relativos ao estilo de liderança de professores de inglês em escolas de idiomas.

Para responder ao questionamento feito na segunda pergunta deste trabalho - É possível relacionar a motivação do aluno em sala de aula com a forma como professor de Língua Inglesa ministra suas aulas? - buscou-se primeiramente avaliar o grau de motivação (estado e metas) dos alunos para o aprendizado do idioma inglês como língua estrangeira para posteriormente relacioná-lo com as práticas educativas adotadas pelos professores em sala de aula, que pode ser registrada através da FCCRP.

Embora o Estado e as Metas motivacionais dos alunos não apresentassem diferenças significativas entre as turmas, análises das subescalas Ansiedade e Estrutura de Meta para Desempenho em Sala de Aula, e as correlações feitas entre os dados apontaram para as seguintes conclusões: 1) quanto maior foi a responsividade do professor, maiores foram os escores relativos à Adoção de Metas de Aprendizagem Orientadas para o Desempenho Pessoal (metas motivacionais; 2) quanto maior foi a responsividade do professor, maiores foram os resultados das Metas de Aprendizagem Orientadas pelo Meio (metas motivacionais); 3) Quanto mais estratégias aversivas eram usadas pelo professor em sala de aula, maior era o escore relativo à Adoção de metas de aprendizagem orientadas para o desempenho pessoal (metas motivacionais); 4) quanto maior foi a responsividade do professor, maior foi o escore relativo às atitudes positivas (estado motivacional) do aluno em relação ao curso; 5) quanto maior foi o controle aversivo, mais ansioso (estado motivacional) ficava o aluno e 6) professores muito exigentes deixam os alunos mais ansiosos.

Diante do exposto, considera-se que o segundo questionamento foi respondido; os objetivos específicos dois e três e a segunda parte dos objetivos principais atendidos, visto que foi possível avaliar o grau de motivação das turmas pesquisadas e relacionar as práticas educativas adotadas pelos professores em sala de aula com os resultados obtidos.

Outro dado importante que merece destaque é referente à categoria Fatores Facilitadores do Aprendizado. Ele revelou que os fatores que mais favorecem o envolvimento e aprendizagem do aluno são as dinâmicas propostas em sala de aula (50,6 %) e que o uso isolado de técnica e o local onde o aluno se encontra não constituíram fatores facilitadores relevantes para os pesquisados. Além disso, comportamentos que mais chamaram a atenção dos alunos estão relacionados a aspectos ligados à didática do professor (71%). Isso evidencia o impacto alcançado na aprendizagem, quando mediada pelo professor.

Também é significativo o fato de que a maioria dos alunos (60%) relatou vivenciar bons sentimentos (felicidade, empolgação, animação, vontade de aprender, interesse, confiança, satisfação, curiosidade, atenção, etc.) durante as aulas, conseqüentemente, uma menor parcela dos alunos (4%) deixou de participar das atividades por medo de errar ou sentiu-se obrigada a fazer algo em sala de aula (2%).

As categorias comportamentais do professor mais admiradas pelos respondentes foram: a capacidade e competência dele em criar oportunidades para que o aluno entre em contato com o idioma e receba ferramentas que possibilitem o aprendizado da língua inglesa. Foi citado pelos alunos o fator boa inter-relação, além de comportamentos de ser acolhedor (a), responsivo (a), amigo (a), disposto (a), prestativo (a), atencioso (a), acessível, transmitir segurança, isto é, os respondentes denotam admirar aquele professor que cultiva relações afetivas e apresenta um ambiente acolhedor para o aprendizado e que propõe atividades que estimulam aspectos afetivos, físicos, sociais e cognitivos do aluno.

Supõe-se que o conhecimento das variáveis emocionais que facilitam ou dificultam o aprendizado do aluno e quais delas estão ligadas aos comportamentos dos professores, poderá auxiliá-los a refletir sobre suas próprias ações, afim de melhor direcionar as atividades propostas para que o professor venha ser um mediador e facilitador do aprendizado, o que contribuirá tanto para a competência como para o desempenho do aluno. Desse modo, considera-se que o quarto objetivo, foi alcançado.

Como explicitado na apresentação e justificativa, há um número reduzido de pesquisas na literatura brasileira que relaciona a atuação dos professores em sala de aula com os efeitos produzidos no comportamento de engajamento dos alunos para o aprendizado da língua inglesa o que reafirma a relevância social do desenvolvimento da presente pesquisa, visto que colabora diretamente para o ensino de idiomas.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam auxiliar professores e pesquisadores a conhecerem um pouco mais como funciona o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa - que é um assunto conhecido, mas pouco explorado - e incentivá-los a se aprofundar mais nas pesquisas relacionadas não só à motivação e forma como os professores lidam com seus alunos, mas também às variáveis emocionais presentes no contexto escolar e suas implicações no engajamento e aprendizagem do aluno. Pretende-se também dar continuidade às discussões aqui ressaltadas, cujos resultados poderão basear futuros estudos na área de estilos de liderança de professores e motivação dos alunos ligados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

## 8 REFERÊNCIAS

ALPERT, R.; HABER, R.N. **Anxiety in academic situation**. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960. v. 61, p 207-214.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papiros, 2003.

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. (Org). **Comportamento e causalidade**. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em:  
<[http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/psicologia-experimental/comportamento\\_causalidade\\_2009.pdf#page=12](http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/psicologia-experimental/comportamento_causalidade_2009.pdf#page=12)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ASHER, J. **Learning another language through actions**: the complete teacher's guidebook. 2. ed. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1982

ATKINSON, R. L. *et al.* **Introdução à psicologia**: 13. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAGHIN, D. C. M. **A motivação para aprender língua estrangeira (Inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BANACO, R. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia comportamental. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 3, dez. 1993 . Disponível em:  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 159-175, abr. 2010. Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14065>>. Acesso em: 10 Set. 2014.

BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 299-307, jul/ dez. 2012.

BATISTA, A. P. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2013.

BAUMRIND, D. Authoritarian vs. Authoritative Parental Control. **Adolescence**, v. 3, n. 11, p. 255-272, 1968.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BERGAMINI, C. W. **Palestra**: o papel da liderança no ajustamento por competência. Atlas; CRA/SP, 29/05/2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d45qeW87ck0>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

BOYCE, T. E.; HINELINE, P. N. Interteaching: A strategy for enhancing the user-friendliness of behavioral arrangements in the college classroom. **The Behavior Analyst**, v. 25, n. 2, p. 215-226. 2002.

BRANT, M. C. da; GUIMARÃES, E. G. A. da. **A importância da afetividade para o aspecto cognitivo dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Centro Universitário de Patos de Minas. n. 4, p. 33-49. Minas Gerais: Pergaminho, 2013.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASILEIRO, A. M. M. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. 277 f. Tese (Doutorado em (Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2012.

BROCKINGTON, G.; PIETROCOLA, M. **Neurociência e Educação**: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. 199 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1980.

BURKE, M. T. **Exploring the Connection between Teacher Leadership Style, Student Choice and Motivation, and Their Relationship with Second Language Learning**. 276 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - School of Graduate and Continuing Studies, Olivet Nazarene University, Bourbonnais, 2011.

BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712011000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 jul. 2014.

CARROLL, J. B. The prediction of success in intensive foreign language training. In: GLAZER, R. (Ed.), **Training Research and Education**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962. p. 87-136.

CATTELL, R. B.; SCHEIER, I. H. **The meaning and measurement of neuroticism and anxiety**. New York: Ronald Press, 1961.

CHENG, H.; DÖRNYEI. The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 1, n. 1, p. 153-174, 2007.



CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.

CLÉMENT, R. Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language, In: GILES, H.; ROBINSON, W. P.; SMITH, P. M. **Language: Social Psychological Perspectives**. Oxford: Pergamon Press, p. 147-154, 1980.

CRAIG, S. *et al.* Affect and learning: an exploratory look into the role of affect in learning with Auto Tutor. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 29, n. 3, out. 2004.

CURRAN, C.A. **Counseling-learning in second language**. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications, 1976.

DALGA L. P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. Washington: **Psychological Bulletin**, v. 113, n. 3, p. 487-496, 1993.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. *et al.* Motivation and education: the self-determination perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 325, 1991a.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. In DIENSTBIER, R. (Ed.), **Nebraska symposium on motivation**: v. 38, Lincoln: University of Nebraska Press. 1991b.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DI LORETO, S.; MCDONOUGH, K. **The Relationship Between Instructor Feedback and ESL Student Anxiety**. *TESL Canada Journal*, v 31, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033756.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

DILLER, K. C. **The language teaching controversy**. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

DINIZ, E; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 36, abr. 2010. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100006&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100006&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2013.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3 - autumn, p. 273-284, 1994.

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

DÖRNYEI, Z. Creating a motivating classroom environment. In CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.), **International handbook of English language teaching**, New York: Springer, v. 2, p. 719-731, 2007

DUARTE, R. F. **Afeto e aprendizagem um olhar sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para a aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós - Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 abr. 2014.

FARIAS, R. A. Motivação na aprendizagem de Língua Inglesa: estudo de caso na zona rural de cabaceiras/PB. **Revista Fronteira Digital**, Universidade do Estado de Mato Grosso. Ano II, n. 4, ago/dez. 2011. Disponível em: <[http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4\\_2011/fronteira\\_digital\\_n4\\_2011\\_art\\_5.pdf](http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n4_2011/fronteira_digital_n4_2011_art_5.pdf)>. Acesso em: 13 de dez. 2013.

FERRARI, R. A.; WITTER, G. P. Motivação na aprendizagem da Língua Inglesa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 80, n.1, p. 121-135, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A influência dos fatores afetivos e a aprendizagem de Língua Inglesa: foco na escrita e na correção de erros. In: **VIII Seminário de Línguas Estrangeiras**, 2013, Goiânia. Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras. Disponíveis em: <[http://www.letras.ufg.br/uploads/25/original\\_VIISLE\\_05.pdf](http://www.letras.ufg.br/uploads/25/original_VIISLE_05.pdf)>. Acesso em: 09 de jan. 2014.

FONTECHA, A.; GALLEGO, M. The role of motivation and age in vocabulary knowledge. **Vigo International Journal of Applied Linguistics**, n. 9, p. 39-62, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GARDNER, R. C. *et al.* Second-Language learning: a social-psychological perspective. **Canadian Modern Language Review**. v. 32, n.3, p. 198-213, 1976.

GARDNER, R.C. **Motivation and Second Language Acquisition**. Manuscrito de palestra apresentada no Seminário Sobre Plurilinguístico: Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, Universidad de Alcalá, Espanha, 2006. Disponível em: <[http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN\\_TALK.pdf](http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

GATTEGNO, C. **Teaching foreign languages in schools: the silent way**. 2. ed. New York: Educational Solutions, 1972.

GREGORY, A.; WEINSTEIN, R. S. Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. **Journal of Adolescent Research**, v.19, p.405-427, 2004.

GUILLOTEAUX, M. J. **Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation**. 317 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de Nottingham. 2007. Disponível em: < [http://etheses.nottingham.ac.uk/271/1/Guilloteaux\\_PhD.pdf](http://etheses.nottingham.ac.uk/271/1/Guilloteaux_PhD.pdf) >. Acesso em: 10 jun. 2013.

GUILLOTEAUX, M. J.; DORNYEI, Z. **Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation**. TESOL QUARTERLY, v. 42, n.1, p. 55-77, 2008. Disponível em: <[http://etheses.nottingham.ac.uk/271/1/Guilloteaux\\_PhD.pdf](http://etheses.nottingham.ac.uk/271/1/Guilloteaux_PhD.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

HENKLAIN, M. H. O; CARMO, J. S. dos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 149, Ago. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Jul. 2014.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KELLER, F. S.; SCHOENFELD.W. N. **Princípio de psicologia**. São Paulo: EPU, 1973.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowley, Mas.: Newbury, 1969.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practices in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LAGO, N. A. do; SOUSA, M. O. Motivação e ansiedade: a afetividade no processo de escrita em língua inglesa. In: **8ª Semana de Licenciatura: O professor como protagonista do processo de mudanças no contexto social**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2011.

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

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

LIMA JÚNIOR, R. M; CHAUVET, G. A. **Pronunciar para comunicar: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE**. 237 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1567/1/2008\\_RonaldoMangueiraLimaJunior.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1567/1/2008_RonaldoMangueiraLimaJunior.pdf). Acesso em: 15 abr. 2014.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educ. rev., Curitiba**, n. 30, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 abr. 2014.

LOOS - SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Educação Integral...? Cuidado com a Entropia...! Reflexões em Afetividade Ampliada sobre a Educação Integral. In: PINHEIRO, M.; LIBLIK, A. M. P. (Orgs.). **A Educação Integral e Integrada na Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2014, p.173 – 207.

LOZANOV, G. Suggestology and suggestopedia. In BLAIR, R.E. (Ed.), **Innovative approaches to language teaching**. Rowley, MA: Newbury House, 1982, p. 146-159.

LAHUERTA, A. C. **Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context**. International Journal of English Studies, 2014. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1048115.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2015.

MACHADO, A. C. T. A. *et al.* Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2013.

MACINTYRE, P.D., CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., & NOELS, K.A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. **Modern Language Journal**, v. 82, p. 545-562, 1998.

MAIA, A. M. B. da. **Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4891](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4891)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

MARTINI, M. L. **Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. O papel das relações sociais no desenvolvimento infantil: em busca da valorização da mediação do professor. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n. 2, p.180-189, maio/ago. 2008.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p.160-191. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>

Acesso em: 15 ago. 2014.

MARZANO, R. J. **What works in schools: Translating research into action.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

MASLOW, A. H. **Motivation and Personality.** 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.

MATTOS, M. S. de. Correção de erros no discurso oral: a visão do aprendiz adulto iniciante. **Caderno de Letras (UFRJ)**, n.26, Jun. 2010. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/062010/textos/cl26062010Michelle.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/062010/textos/cl26062010Michelle.pdf)> Acesso em: 15 abr. 2014.

MELLO; T.; RUBIA; J. A. S. de. Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da Língua Inglesa. **Revista Língua e Literatura** [online]. v. 5, n. 8/9, 2003. Disponível em: <[https://www.file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/33-161-1-PB%20\(1\).pdf](https://www.file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/33-161-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2014.

MIFSUD, M. **The Relationship of Teachers' and Students' Motivation in ELT in Malta: A Mixed Methods Study.** 344 f. Tese (Doutorado em Filosofia), University of Nottingham, 2011. Disponível em: <<http://etheses.nottingham.ac.uk/2983/1/555348.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2014.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. AFETIVIDADE: A manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 58, n.1, p. 123-133, 2006. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334>>. Acesso em: 12 de dez. 2013.

MOTIVAR. In: **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Academia Brasileira de Letras. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 882

MOULTON, W. G. A Linguistic guide to language learning. New York: Modern Language Association of America, 1966.

MOYER, K. H. Debilitating and Facilitating Anxiety Effects on Identification. **Journal of Undergraduate Psychological Research**, 2008, Vol. 3

MURRAY, E. J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1986. p. 21.

NAIMON, N. *et al.*, A. **The Good Language Learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1978.

NISHITANI, M; MATSUDA, T. **The Relationship Between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies**. US-China Education Review, 2011, p. 438-446. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524889.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2015.

NOELS, K. A.; CLÉMENT, R. Communication across cultures: Social determinants and acculturative consequences. **Canadian Journal of Behavioural Science**, v. 28, p. 214-228, 1996.

NUNES, C. C. S. A. **Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor aluno no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP. 2007.

OATLEY, K.; KELTNER, D.; JENKINS, J. M. **Understanding emotions**, 2.ed. Oxford: Blackwell. 2006.



OKAGAKI, L.; STERNBERG, R. J. Parental beliefs and children's school performance. **Child Development**, v. 64, p. 36–56, 1993.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol.** Campinas , v. 27, n. 1, mar. 2010 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: em 06 abr. 2014.

OLIVEIRA, K. K. S. de.; FERNANDES, P. D. Espaço físico e gestão: um olhar sobre a realidade escolar. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8376\\_4551.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8376_4551.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2014.

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys**. Eugene: Castalia, 1992.

PELLERIN, L. A. Applying Baumrinds parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. **Social Science Research**, v. 34, p. 283-303, 2005.

PEREIRA, M. J. A. de; GONÇALVES, R. Afetividade: Caminho para a Aprendizagem. **Revista Alcance** - revista eletrônica de EAD da UNIRIO. 1. ed. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/viewFile/669/625>>. Acesso em 07 jul. 2014.

PEREIRA, M. L. L. **O feedback corretivo referente à produção do morfem '-ed' do inglês por brasileiros**: concepções e práticas pedagógicas de dois professores. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de educação e Comunicação, Universidade de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2011/O%20Feedback%20Corretivo%20Referente%20%E0%20Produ%E7%E3o%20do%20Morfem%20-ED%20do%20Ingl%C3%A9s%20por%20Brasileiros%20-%20Maria%20Luiza%20Lemieszek%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2014

PETRUCCI, G. W. *et al.* Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 1, abr. 2014 .

Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712014000100016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: em 10 jul. 2014.

PINHEIRO, M. H. C.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A família como base. In: WEBER, L. N. D. (Org.). **Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares**. Curitiba: Juruá, 2008. p. 21-36.

PRESTES, R. M.; BOUFLEUER, J. P. A tarefa da escola na construção de um mundo humano comum: dimensões da avaliação. In: **IV Seminário Nacional de Filosofia e Educação** - UFSM - Santa Maria: UFSM, v. 1. p. 1-12, 2012.

Disponível em:

<[http://w3.ufsm.br/senafe/Anais/Eixo\\_3/Rosane\\_Murmann\\_Prestes\\_.pdf](http://w3.ufsm.br/senafe/Anais/Eixo_3/Rosane_Murmann_Prestes_.pdf)>. Acesso em: 20 de fev. 2014.

PUCCI, R. H. P. O professor como favorecedor da enunciação do aluno na língua inglesa: necessidades percebidas nos discursos em sala de aula. In: **XIII Amostra Acadêmica UNIMEP: Desafios da Educação Superior na Agenda do Novo Milênio**. 2010, Piracicaba. Disponível em:

<<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/198.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2014.

REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUFINI, S. E. *et al.* A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, abril, 2012.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2012000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 Mar. 2014.

RYAN, B. A. *et al.* **The family-school connection: Theory, research, and practice**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1995.

SAKUI, K.; COWIE, N. The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. **ELT Journal**, v. 66, n. 2, p. 205-213, 2012.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2014.

SANTOS, C. P. dos.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

SAVILLE, B. K.; LAMBERT, T.; ROBERTSON, S. Interteaching: bringing behavioral education into the 21st century. **The Psychological Record**, n. 61, p. 153-166, 2011.

SCOVILL, T. **The effect of affect on foreign language learning**: A review of the anxiety research. *Language Learning*, v. 28, p. 129-142, 1978.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching**: a guidebook for English language teachers. 3. ed. Oxford: Macmillan, 2010.

SILVEIRA, L.M.O.B.; WAGNER, A. Relação família - escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Itatiba, (ABRAPEE). v. 13, n. 2, p. 283 - 291, jul - dez 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf)>. Acesso em: 03 mai 2014.

SKINNER, B. F. **Contingencies of reinforcement**: a theoretical analysis. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. USP: São Paulo, 1972.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise do comportamento**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

SKINNER, B. F. Teorias de Aprendizagem são necessárias? **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**. n. 1. Brasília, 2005.p. 105- 124.

SKINNER, E. A.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. Perceived control, coping, and development. In S. FOLKMAN (Ed.), **Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping** (pp. 35-58). Oxford University Press: Oxford, Great Britain. 2011.

Disponível em:

<<https://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/Perceived%20control,%20coping,%20and%20development.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

SOARES, F. R. S.; VIEIRA, C. R. Crenças de alunos do curso de letras acerca dos erros cometidos em suas produções textuais de língua inglesa. **I Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem no Cariri**, Cariri, 2012.

SPIELBERGER, C.D.; GORSUCH, R. L.; LUSHENE, R.E. **Test manual for the State-Trait Anxiety Inventory**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1970.

SPIELBERGER, C. H. State -Trait Anxiety Inventory – (STAI). In: MCDOWELL, I. **Measuring Health: a guide to rating scales and questionnaires**. 3. ed. New York: Oxford University Press. 2006.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

TERECIANI, K. D. R. **A relação escola-família no cotidiano da escola de educação infantil: um panorama histórico**. 97 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008. Disponível em:

<[http://www.fc.unesp.br/upload/kethlen\\_tereciani.pdf](http://www.fc.unesp.br/upload/kethlen_tereciani.pdf)>. Acesso em 03 mai 2014.

TITONE, R. **Teaching foreign languages: an historical sketch**. Washington: Georgetown University Press, 1968.

ULLER, W. **Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais**: um olhar a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VEQUI, V. P. **Educação familiar: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização**. 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2008.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A.. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 38, set/dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015)>. Acesso em: 28 de dez. 2013.

WALKER, J. M. Looking at teacher practices through the lens of parenting style [Special issue: The role of interpersonal relationships in student motivation]. **Journal of Experimental Education**, V. 76, p. 218-240, 2008.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WEBER, L. N. D. Interações entre família e desenvolvimento. In: Weber, L. N. D. (Org.) **Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares**. Curitiba: Ed. Juruá, 2008. p. 9-20.

WELP, A. M. K. S. de. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 70-77, jul./set. 2009.

WENTZEL, K. R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. **Journal of Educational Psychology**. v. 91, n. 1, p. 76-97. 1999.

WENTZEL, K. R. Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. **Child Development**, v. 73, p. 287–301, 2002.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - VERSÃO ADAPTADA DO INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP-----	137
APÊNDICE 2 - VERSÃO TRADUZIDA DO STUDENT MOTIVATIONAL STATE QUESTIONAIRE-----	139
APÊNDICE 3 - VERSÃO TRADUZIDA DO MOTIVATIONAL GOALS QUESTIONNAIRE-----	141
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO SOBRE MOTIVAÇÃO PARA PROFESSORES-- -----	144
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS-----	147
APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES-----	148
APÊNDICE 7 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO -----	149
APÊNDICE 8 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR-----	153
APÊNDICE 9 - FICHA DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES AO PROFESSOR-----	155
APÊNDICE 10 - FORMULÁRIO ELETRÔNICO-----	156
APÊNDICE 11 - ENTREVISTAS RESPONDIDAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA EMILY DICKINSON (TURMA B)-----	158
APÊNDICE 12 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA EMILY DICKINSON (TURMA B)-	160
APÊNDICE 13 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA EMILY DICKINSON (TURMA C)-	163
APÊNDICE 14 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA ELIZABETH BISHOP (TURMA D)---- -----	165
APÊNDICE 15 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA ELIZABETH BISHOP (TURMA E)---- -----	168

- APÊNDICE 16 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS  
ALUNOS DA PROFESSORA AMY CLAMPITT (TURMA F)-----171
- APÊNDICE 17 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS  
ALUNOS DA PROFESSORA AMY CLAMPITT (TURMA G)-----174
- APÊNDICE 18 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS  
ALUNOS DA PROFESSORA ANNE SEXTON (TURMA H)-----176
- APÊNDICE 19 - RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS  
ALUNOS DA PROFESSORA ANNE SEXTON (TURMA I)-----179



**ANEXOS**

<b>ANEXO 1</b> - VERSÃO ORIGINAL EM INGLÊS DO STUDENT MOTIVATIONAL STATE QUESTIONNAIRE-----	182
<b>ANEXO 2</b> - VERSÃO ORIGINAL EM INGLÊS DO MOTIVATIONAL GOALS QUESTIONNAIRE -----	184
<b>ANEXO 3</b> - VERSÃO ORIGINAL DO INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP-----	186
<b>ANEXO 4</b> - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-----	189

## APÊNDICE 1

### VERSÃO TRADUZIDA DO STUDENT MOTIVATIONAL STATE QUESTIONAIRE (GUILLOTEAUX; DÖRNYEI, 2007)

Caro(a) participante: A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o como você realmente se sente sobre aprendizagem de Inglês nesta escola, este semestre. As alternativas abaixo não se referem à aprendizagem de Inglês em geral, mas sobre o nível e o professor atual. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Nome fictício: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Quantidade de filhos: \_\_\_\_\_  
 Nível que estuda nesta escola \_\_\_\_\_ Quanto tempo estuda na escola \_\_\_\_\_  
 Assinale que dia você estuda: Seg. e Qua. ( ) Ter. e Qui. ( ) Sex. ( ) Sab. ( )  
 Turno: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( )  
 Trabalha: Sim ( ) Não ( )  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Estuda em outra instituição de ensino Sim ( ) Não ( )  
 Maior formação acadêmica \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo de atuação \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES

Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa como você se sente. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que você ou seu professor se comportariam. Veja um exemplo de como responder a seguir.  
Exemplo:

ITEM	1. Não concordo de forma alguma	2. Não concordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo plenamente
1. Não concordo de forma alguma 2. Não concordo 3. Concordo parcialmente 4. Concordo a. 5. Concordo plenamente					
1. Esta semana, farei minhas atividades de casa				x	



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 SETOR DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ITEM 1. Não concordo de forma alguma 2. Não concordo 3. Concordo parcialmente 4. Concordo 5. Concordo plenamente	1. Não concordo de forma alguma	2. Não concordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo plenamente
1. Este semestre, eu acho que eu estou bem no Inglês.					
2. Quero estudar bastante nas aulas de Inglês para fazer o meu professor feliz.					
3. Estou gostando das aulas de Inglês deste semestre.					
4. Sinto-me mais nervoso (a) na aula de Inglês neste semestre do que nas turmas passadas.					
5. Gosto das minhas aulas de Inglês neste semestre porque o que fazemos não é nem muito difícil nem muito fácil.					
6. Tenho medo de que meus colegas riam de mim quando eu tiver que falar em Inglês na sala.					
7. Aprender Inglês na escola é um fardo para mim este semestre.					
8. Muitas vezes, eu me voluntario para fazer apresentações orais nas aulas de Inglês.					
9. Eu gostaria que tivéssemos mais aulas de inglês neste semestre.					
10. Sinto que estou fazendo progresso no Inglês neste semestre					
11. Prefiro gastar tempo com outros assuntos do que com o Inglês..					
12. Neste semestre, eu geralmente entendo o que fazer nas tarefas e como fazê-las.					
13. Estou preocupado (a) com a minha capacidade de me sair bem no Inglês este semestre.					
14. Neste semestre, o Inglês é uma das minhas matérias favoritas na escola regular.					
15. Neste semestre, tenho ficado muito preocupado em cometer erros durante as aulas de Inglês.					
16. Neste semestre, frequentemente tenho a sensação de sucesso em minhas aulas de Inglês					
17. Quando a aula de Inglês termina, muitas vezes desejo que ela continue.					
18. Creio que vou tirar boas notas em Inglês neste semestre					
19. Neste semestre, estamos aprendendo coisas que serão úteis no futuro.					
20. Estou certo de que um dia eu vou ser capaz de falar Inglês.					

Obrigada por sua participação!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE 2

VERSÃO TRADUZIDA DO MOTIVATIONAL GOALS QUESTIONNAIRE (GUILLOTEAUX;  
DÖRNYEI, 2007)

Nome fictício: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: \_\_\_\_\_ ( ) Feminino ( ) Masculino  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Quantidade de filhos: \_\_\_\_\_  
 Nível que estuda nesta escola \_\_\_\_\_ Quanto tempo estuda na escola \_\_\_\_\_  
 Assinale que dia você estuda: \_\_\_\_\_ Seg. e Qua. ( ) Ter. e Qui. ( ) Sex. ( ) Sab. ( )  
 Turno: \_\_\_\_\_ Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( )  
 Trabalha: \_\_\_\_\_ Sim ( ) Não ( )  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Estuda em outra instituição de ensino \_\_\_\_\_ Sim ( ) Não ( )  
 Maior formação acadêmica \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo de atuação \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES

Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa como você se sente. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha você ou seu professor se comportariam. Veja um exemplo de como responder a seguir.

#### Exemplo:

ITEM	1. Não concordo de forma alguma	2. Não concordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo plenamente
1. Este semestre, tenho aulas de inglês com um nativo.		X			
ITEM	1. Não concordo de forma alguma	2. Não concordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo plenamente
1. Uma razão importante para eu fazer minhas tarefas das aulas de Inglês é porque as pessoas que são importantes para mim esperam que eu faça o meu melhor.					

<p style="text-align: center;">ITEM</p> <p style="text-align: center;">1. Não concordo de forma alguma 2. Não concordo 3. Concordo parcialmente 4. Concordo 5. Concordo plenamente</p>	1. Não concordo de forma alguma	2. Não concordo	3. Concordo parcialmente	4. Concordo	5. Concordo plenamente
2. Eu me sinto muito bem, se sou o (a) único (a) que pode responder à pergunta do professor na aula de Inglês.					
3. Uma razão importante para eu fazer minhas atividades nas aulas de Inglês é porque eu não quero decepcionar minha família e amigos.					
4. Eu gostaria de mostrar ao meu (minha) professor (a) de Inglês que eu sou mais esperto (a) do que os meus colegas.					
5. Sinto-me bem sucedido (a) em Inglês, se eu me saio melhor do que a maioria dos outros alunos.					
6. Nas aulas de Inglês, costumo esperar o professor (a) para dar as respostas, ao invés de tentar fazer a atividade sozinho (a).					
7. Nosso (a) professor (a) de Inglês faz com que certos alunos saibam, indiretamente, que eles não estão indo bem no Inglês.					
8. Uma razão importante para eu fazer minhas atividades das aulas de Inglês é porque eu tenho o apoio (e reconhecimento) das pessoas que são importantes para mim.					
9. Nosso (a) professor (a) de Inglês acredita que todos os alunos podem aprender algum Inglês.					
10. Nas aulas de Inglês, muitas vezes eu copio a respostas de colegas ou as respostas dos livros de autoestudo.					
11. Nosso (a) professor (a) de Inglês aponta aqueles alunos que recebem boas notas como um exemplo para os outros.					
12. Nosso (a) professor (a) de Inglês chama para participar com mais frequência os alunos mais inteligentes do que os outros.					
13. Nas aulas de inglês, eu desejo que o (a) professor (a) de Inglês não verifique se eu fiz ou não as minhas atividades.					
14. Nosso (a) professor (a) de Inglês acha que é muito importante que os alunos se esforcem.					
15. Quando se trabalha em grupo nas aulas de Inglês, eu prefiro deixar que os outros façam a maior parte do trabalho.					
16. Nosso (a) professor (a) de Inglês realmente quer que nos interessemos em desenvolver nossas habilidades no Inglês, e não apenas ficemos interessados em obter boas notas nas provas.					
17. Nosso (a) professor (a) de Inglês nos permite saber se estamos fazendo melhor ou pior do que os outros alunos.					
18. Nosso (a) professor (a) de Inglês acha que não há problemas em cometermos erros quando estamos aprendendo.					

Obrigada por sua participação!



### APÊNDICE 3

#### VERSÃO ADAPTADA DO INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP(BATISTA; WEBER, 2013)

Caro (a) participante: A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professora e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Nome fictício: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: \_\_\_\_\_ ( ) Feminino ( ) Masculino  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Quantidade de filhos: \_\_\_\_\_  
 Nível que estuda nesta escola \_\_\_\_\_ Quanto tempo estuda na escola \_\_\_\_\_  
 Assinale que dia você estuda: Seg. e Qua. ( ) Ter. e Qui. ( ) Sex. ( ) Sab. ( )  
 Turno: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( )  
 Trabalha: Sim ( ) Não ( )  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Estuda em outra instituição de ensino Sim ( ) Não ( )  
 Maior formação acadêmica \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo de atuação \_\_\_\_\_

#### INSTRUÇÕES

Responda abaixo sobre seu (a) professor (a) atual. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ele (a) se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Veja um exemplo de como responder a seguir.

#### Exemplo:

ITEM	1.	2.	3.
1. Nunca ou Quase Nunca 2. Às Vezes 3. Sempre ou Quase Sempre	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezez	Sempre ou Quase Sempre
1 Meu (minha) professor (a) se preocupa com minhas notas		x	

ITEM	1.	2.	3.
1. Nunca ou Quase Nunca 2. Às Vezes 3. Sempre ou Quase Sempre	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezez	Sempre ou Quase Sempre
1. Ele (a) é alegre.			
2. Quando uma pessoa vem à sala de aula, o (a) professor (a) fala mal dos alunos na frente de todos.			

<p style="text-align: center;">ITEM</p> <p style="text-align: center;">1. Nunca ou Quase Nunca 2. Às Vezes 3. Sempre ou Quase Sempre</p>	<p style="text-align: center;">1. Nunca ou Quase Nunca</p>	<p style="text-align: center;">2. Às Veze</p>	<p style="text-align: center;">3. Sempre ou Quase Sempre</p>
3. Ele (a) faz carinho nos alunos ou fala de forma carinhosa.			
4. Ele (a) diz quais são as regras na sala de aula.			
5. Ele (a) elogia quando os alunos acertam uma atividade.			
6. Ele (a) cobra que os alunos cumpram as regras.			
7. Ele (a) humilha os alunos.			
8. Ele (a) elogia quando os alunos tiram boas notas.			
9. Ele (a) diz quais são as regras da escola.			
10. Ele (a) diz que um aluno é melhor do que o outro.			
11. Ele (a) elogia quando os alunos se comportam bem.			
12. Ele (a) usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos).			
13. Quando há um evento na escola, ele (a) pede para os alunos participarem.			
14. Ele (a) diz para os alunos se alimentarem bem ou ter hábitos alimentares saudáveis.			
15. Ele (a) explica que seguir as regras é importante.			
16. Ele (a) manda recado para os pais por qualquer comportamento dos alunos que ela acha errado ou inadequado.			
17. Ele (a) elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ele (a) não estava na sala de aula.			
18. Ele (a) culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade.			
19. Ele (a) explica o que acontece com quem segue as regras.			
20. Ele (a) se dá muito bem com os alunos.			
21. Ele (a) parece sentir raiva dos alunos.			
22. Ele (a) diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer à regra.			
23. Ele (a) fala coisas dos alunos que eles não gostam			
24. Ele (a) fica de mau humor.			
25. Ele (a) se preocupa quando tem algum aluno doente.			
26. Quando um aluno está com um comportamento estranho, ele (a) tenta saber o que aconteceu.			
27. Quando os alunos erram um exercício, ele (a) faz eles se sentirem mal.			
28. Ele (a) elogia quando os alunos se comportam como diz a regra.			
29. Ele (a) pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa.			
30. Quando a atividade é em grupo, ele (a) diz que todos têm que participar.			
31. Ele (a) combina com os alunos algumas regras.			

ITEM 1. Nunca ou Quase Nunca 2. Às Vezes 3. Sempre ou Quase Sempre	1. Nunca ou Quase Nunca	2. Às Veze	3. Sempre ou Quase Sempre
32. Ele (a) tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola.			
33. Ele (a) grita.			
34. Ele (a) pergunta o que os alunos fizeram nas férias.			
35. Ele (a) olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho.			
36. Ele (a) procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula.			
37. Ele (a) fica irritado (a) por qualquer coisa que os alunos façam.			
38. Ele (a) tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas no Inglês.			
39. Ele (a) castiga quem não faz a tarefa.			
40. Ele (a) tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa.			
41. Quando muda de atividade, ele (a) explica o que os alunos devem fazer.			
42. Ele (a) deixa que os colegas xinguem ou ofendam um aluno.			
43. Ele (a) explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem.			
44. Ele (a) fala palavrões.			
45. Ele (a) fala para os alunos serem bem educados.			
46. Ele (a) tira sarro dos alunos.			
47. Ele (a) gosta quando os alunos se interessam por um assunto novo.			
48. Ele (a) pede que os alunos sejam organizados com seus materiais.			
49. Ele (a) presta atenção na opinião dos alunos.			
50. Ele (a) olha se os alunos estão realizando as atividades que ele (a) passou durante a aula;			
51. Para a ele (a), todos os alunos são importantes.			
52. Ele (a) gosta dos alunos.			
53. Ele (a) pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins.			
54. Ele (a) pune os alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado			
55. Ele (a) pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas.			
56. Ele (a) fala mal dos alunos.			

Obrigada por sua participação!





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE 4

### QUESTIONÁRIO SOBRE MOTIVAÇÃO PARA PROFESSORES

Caro(a) participante: A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o como você ministra suas aulas de Inglês nesta escola, este semestre. Ainda que você também ministre aulas em outras escolas, baseie suas respostas nas aulas que você ministra nesta escola. Por favor, responda sinceramente todas as perguntas, sem deixar nenhuma em branco. Não existem respostas certas ou erradas e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Nome fictício: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: \_\_\_\_\_ ( ) Feminino ( ) Masculino  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Quantidade de filhos: \_\_\_\_\_  
 Nível que estuda nesta escola \_\_\_\_\_ Quanto tempo estuda nesta escola \_\_\_\_\_  
 Assinale que dia você estuda: Seg. e Qua. ( ) Ter e Quí. ( ) Sex ( ) Sab. ( )  
 Turno: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( )  
 Trabalha: Sim ( ) Não ( )  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Estuda em outra instituição de ensino Sim ( ) Não ( )  
 Maior formação acadêmica \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo de atuação \_\_\_\_\_

1- O que você entende por motivação?

---



---



---



---



---

2- Para você, qual a relação entre motivação e aprendizagem de língua inglesa?

---



---



---



---



---



---



---



---

3- Como você reconhece um aluno motivado?

---

---

---

---

---

4- Como você reconhece um aluno desmotivado?

---

---

---

---

---

5- Você faz algo para influenciar a motivação os seus alunos? Se sim, o que?

---

---

---

---

---

6- O que você acha que contribui para a desmotivação?

---

---

---

---

---

7- Você se considera um professor motivado? Por quê?

---

---

---

---

---

8- O que é um professor exigente para você?

---

---

---

---

---

9- O que é um professor afetivo para você?

---

---

---

---

---

10- Em sua opinião, quais as características de um bom professor de inglês, ou o que faz um bom professor de inglês?

---

---

---

---

---

11- Como você se descreveria como professor (a) de inglês?

---

---

---

---

---

12- Quais as suas maiores dificuldades como professor de inglês?

---

---

---

---

Obrigada por sua participação!



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE 5

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS

1. O Que motiva você das estudar a língua inglesa?
2. Como você sente antes das aulas de Inglês?
3. Como você sente durante as aulas de Inglês?
4. Como você sente após as aulas de Inglês?
5. O que mais influencia o seu aprendizado da língua inglesa?
6. Como você descreve o seu professor (a) atual?
7. O que o seu (a) professor (a) faz que tu achas que influencia a tua motivação?
8. Você se sente motivado para continuar estudando a língua inglesa? Por quê?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## APÊNDICE 6

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. O que você acha que motiva os seus alunos a estudar a língua inglesa?
2. Como você se sente antes, durante e após as aulas de Inglês?
3. O que acha que seus alunos sentem antes, durante e após as suas aulas de Inglês?
4. Como você avalia o aproveitamento dos alunos em curso intensivo em comparação com o extensivo? Por quê?
5. Quais as principais características dos cursos **Extensivo** e **Intensivo** e dos alunos que frequentam estes cursos? E para que público você os recomendaria?
6. Você conhece ou se baseia em alguma teoria motivacional para ministrar suas aulas?
7. Você já recebeu algum treinamento sobre motivação?
8. Que sugestões você daria para melhorar o ensino de idiomas?

## APÊNDICE 7

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO

Nós, Girlane Moura Hickmann e Suzane Schmidlin Lohr, respectivamente, pesquisadora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluno do curso de inglês desta escola, a participar de um estudo intitulado “ESTILOS DE LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM”. Você foi selecionado por ser aluno desta escola em idade maior do que 18 anos e sua participação não é obrigatória.

- a) Este estudo tem como objetivo: (1) levantar o grau de motivação para o estudo do inglês por parte do aluno; (2) identificar o estilo de condução das aulas por parte dos professores, considerando as dimensões responsividade e exigência.
- b) Caso aceite participar, você precisará responder a três questionários que contêm sobre a forma como o professor ministra suas aulas, e sobre a motivação para o estudo do inglês, além de participar de uma entrevista conduzida pela pesquisadora. O tempo previsto para sua participação é de aproximadamente uma hora e meia. Para evitar cansaço, a atividade acontecerá em dois dias, em horários e datas agendados anteriormente, respeitando a sua disponibilidade.
- c) Caso aceite participar, a pesquisadora assistirá a algumas aulas ministradas pelo seu professor em quatro momentos diferentes, com duração aproximada de 30 minutos cada momento de observação.
- d) Os riscos relacionados com sua participação podem ser: certo desconforto ao não compreender algum item dos questionários, por ter de responder sobre as práticas adotadas pelo professor ou por se sentir avaliado por alguém alheio à instituição. Para minimizar isso, a pesquisadora procurará esclarecer as dúvidas, estar atenta a qualquer sinal de ansiedade, oferecendo o apoio necessário. Você poderá interromper sua participação a qualquer momento.
- e) O benefício relacionado com sua participação poderá ser na forma de ter uma visão mais crítica do processo ensino aprendizagem da Língua Inglesa, além de ter um espaço em que poderá expressar sua opinião e sentimentos com relação às aulas de idioma que está frequentando. Ressaltamos que nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador Responsável _____ Orientador _____ Orientado _____
--

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240 Tel. (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br
---

- f) A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora tem experiência na área de relacionamento interpessoal na educação.
- g) Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes, durante e após o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados no estudo.
- h) A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- i) Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que você estuda.
- j) As informações obtidas através dos questionários, observações e das entrevistas são confidenciais e para fins acadêmicos. Asseguraremos, dessa forma, o sigilo sobre sua participação.
- k) Para garantir que a identidade de cada participante seja preservada, o participante será identificado por um código, e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente. Assim, a sua identidade é preservada e mantém-se a confidencialidade.
- l) Não haverá qualquer tipo de despesa financeira decorrente da sua participação na pesquisa, já que o material será oferecido pela pesquisadora e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação neste estudo.
- m) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa, o conteúdo será desgravado ou destruído.
- n) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da principal pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora e a qualquer momento.
- o) Será solicitado ao seu professor o acesso às avaliações decorridas no período desta pesquisa.
- p) As pesquisadoras, Girlane Moura Hickmann, mestranda e Suzane Schmidlin Lohr, orientadora, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pessoalmente na Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR – Tel. 55-41-3360-5117 às segundas e sextas-feiras, das 8h às 12h; pelos telefones (41) 9767-1922 e 9547-8052 e por e-mail [girlanehickmann@gmail.com](mailto:girlanehickmann@gmail.com) e [lohr@superiq.com.br](mailto:lohr@superiq.com.br), ou na Rua Primeiro de Maio, 445, Centro, Pinhais, PR, às terças e quintas – feiras, das 8h às 12h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_ Orientado \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
Tel. (41)3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e que esta decisão não trará nenhum prejuízo ao pesquisador ou à instituição em que estudo. O pesquisador me informou também que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, que funciona na Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP: 80060-240, Tel. (41) 3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba \_\_\_/\_\_\_/ 2014.

---

Assinatura do participante de pesquisa

---

Girlane Moura Hickmann  
Pesquisador

---

Suzane SchmidlinLohr  
Orientadora

<p>Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240 Tel. (41)3360-7259 - e-mail: <a href="mailto:cometica.saude@ufpr.br">cometica.saude@ufpr.br</a></p>
--



## APÊNDICE 8

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

Nós, Girlane Moura Hickmann e Suzane Schmidlin Lohr, respectivamente, pesquisadora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor do curso de inglês desta escola, a participar de um estudo intitulado “ESTILOS DE LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM”. Você foi selecionado por ser professor desta escola em idade maior do que 18 anos e sua participação não é obrigatória.

- a) Este estudo tem como objetivo (1) levantar o grau de motivação para o estudo do inglês por parte do aluno e (2) identificar o estilo de condução das aulas por parte dos professores, considerando as dimensões responsabilidade e exigência.
- b) Caso aceite participar, você precisará responder a um questionário que contém sobre a forma como o professor ministra suas aulas, e sobre a motivação para o estudo do inglês, além de participar de uma entrevista conduzida pela pesquisadora. O tempo previsto para sua participação é de aproximadamente uma hora e meia. Para evitar cansaço, a atividade acontecerá em dois dias, em horários e datas agendados anteriormente, respeitando a sua disponibilidade.
- c) Caso aceite participar, a pesquisadora assistirá a algumas aulas ministradas por você em quatro momentos diferentes, com duração aproximada de 30 minutos cada momento de observação.
- d) Os riscos relacionados com sua participação podem ser: certo desconforto ao não compreender algum item do questionário, por ter de responder sobre os comportamentos do aluno ou por se sentir avaliado por alguém alheio à instituição. Para minimizar isso, a pesquisadora procurará esclarecer as dúvidas, estar atenta a qualquer sinal de ansiedade, oferecendo o apoio necessário; agendar a aplicação do questionário e a entrevista em um horário mais adequado para você.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_ Orientado \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
 Tel. (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- e) O benefício relacionado com sua participação poderá ser na forma de ter uma visão mais crítica do processo ensino aprendizagem da Língua Inglesa, sobre as características da sua própria relação com seus alunos, sobre a influência da motivação na aprendizagem do aluno, a qualidade de sua comunicação com os alunos, a aprendizagem de estruturas gramaticais ao longo das aulas, além de ter um espaço em que poderá expressar sua opinião e sentimentos com relação ao processo de ensino - aprendizagem da Língua Inglesa. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- f) A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora tem experiência na área de relacionamento interpessoal na educação.
- g) Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes, durante e após o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados no estudo.
- h) A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- i) Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que você trabalha.
- j) As informações obtidas através do questionário, observações e da entrevistas são confidenciais e para fins acadêmicos. Asseguraremos, dessa forma, o sigilo sobre sua participação.
- k) Para garantir que a identidade de cada participante seja preservada, o participante será identificado por um código e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente. Assim a sua identidade é preservada e mantém-se a confidencialidade.
- l) Não haverá qualquer tipo de despesa financeira decorrente da sua participação na pesquisa, já que o material será oferecido pela pesquisadora e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação neste estudo.
- m) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- n) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da principal pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora e a qualquer momento.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240  
Tel. (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- o) Será solicitado, a você acesso às avaliações dos seus alunos, que acontecerem durante o decorrer desta pesquisa.
- p) As pesquisadoras, Girlane Moura Hickmann, mestranda e Suzane Schmidlin Lohr, orientadora, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pessoalmente na Rua Gal. Carneiro, 460 – 1º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I – CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR – Tel. 55-41-3360-5117 às segundas e sextas-feiras, das 8h às 12h; pelos telefones (41) 9767-1922 e 9547-8052 e por e-mail [girlanehickmann@gmail.com](mailto:girlanehickmann@gmail.com) e [lohr@superiq.com.br](mailto:lohr@superiq.com.br), ou na Rua Primeiro de Maio, 445, Centro, Pinhais, PR, às terças e quintas – feiras, das 8h às 12h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e que esta decisão não trará nenhum prejuízo ao pesquisador ou à instituição em que trabalho. O pesquisador me informou também que o projeto foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR que funciona na Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP: 80060-240, Tel. (41)3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba \_\_\_/\_\_\_/ 2014.

---

Assinatura do participante de pesquisa

---

Girlane Moura Hickmann

Pesquisador

---

Suzane SchmidlinLohr

Orientadora

<p>Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel. (41)3360-7259 - e-mail: <a href="mailto:cometica.saude@ufpr.br">cometica.saude@ufpr.br</a></p>
---



## APÊNDICE 10

### FORMULÁRIO ELETRÔNICO

#### Pesquisa sobre motivação na escola 2014

Sua participação é muito importante para a área de ensino/aprendizagem de idiomas. Suas respostas são anônimas e somente as pesquisadoras terão acesso a elas. Obrigada por Sua contribuição!

Nível

- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
 Outro:

O que motiva você a estudar a língua inglesa?

Pense nos principais motivos e objetivos de estudar especificamente a Língua Inglesa.

Como você se sente antes das aulas de Inglês?

Pense nas emoções e sensações que você sente.

Como você se sente durante as aulas de Inglês?

Pense nas emoções e sensações que você sente.

Como você se sente após as aulas de Inglês?

Pense nas emoções e sensações que você sente.

O que mais influencia o seu aprendizado da língua Inglesa?

Tanto as estratégias que você utiliza para potencializar seu aprendizado (fora e dentro da sala de aula) como as que o professor atual utiliza em sala de aula.

Como você descreve a sua professora atual?

O que a sua professora faz que você acha que mais te motiva?

Você se sente motivado para continuar estudando a língua inglesa? Por quê?

Você sente que o tempo nas aulas passa:

- Devagar
- Nem devagar nem rápido
- Rápido
- Outro

Quantos alunos na sua sala participam efetivamente das atividades de conversação?

- Entre 1 e 5
- Entre 6 e 10
- Mais de 10
- Outro

Você costuma se voluntariar durante as aulas?

- Nunca ou quase nunca
- Às vezes
- Sempre ou quase sempre
- Outro

Quantos alunos se voluntariam para participar das aulas?

- Entre 1 e 5
- Entre 6 e 10
- Mais de 10
- Outros

Use esse espaço para acrescentar algo que não foi contemplado pelas perguntas.  
Opiniões, sugestões, dúvidas...

Enviar

100% concluído.

## APÊNDICE 11

ENTREVISTAS RESPONDIDAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA EMILY  
DICKINSON (TURMA B)

SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES	MOMENTOS		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/3	Proporção de respondentes 2/3	Proporção de respondentes 3/3
	Ansiedade	Interesse	Realização
	Motivação	Motivação	Satisfação
	-	Bem	Felicidade
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	-		
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	-		
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	-		
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-		
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-		
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-		
<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>			
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	Proporção de respondentes 1/3		
	Bem humorado (a)		
Características pessoais de personalidade - b) Tranquilos	Proporção de respondentes 1/3		
	Tranquilo (a)		
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	Proporção de respondentes 1/3		
	Prestativo (a)		
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	-		
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	Proporção de respondentes 1/3		
	Diplomático (a)		
	Dinâmico (a)		

Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	-
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	Proporção de respondentes 1/3
	Objetivo (a)
Características pessoais de personalidade - h) Didático	-
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>	
1. Comportamentos ligados à didática	-
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	-
3. Comportamentos ligados à metodologia	Proporção de respondentes 1/3
	Fala a maior parte em inglês
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	-
2. Domínio de conteúdo pelo professor	-
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	-
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	-
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	-



## APÊNDICE 12

### DAS RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA EMILY DICKINSON (TURMA B)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	MOMENTOS		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 5/7	Proporção de respondentes 7/7	Proporção de respondentes 6/7
	Ansiedade	Interesse	Disposição
	Motivação	Motivação	Motivação
	Empolgação	Felicidade	Felicidade
	Animação	Satisfação	Satisfação
	Perf. Bem	Bem	Bem
	-	-	Realização Empolgação
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/7 Atenção	-
	Proporção de respondentes 3/7	Proporção de respondentes 2/7	-
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Tranquilidade	Tranquilidade	
	Normalidade	-	
	-	-	-
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/7	-	-
	Determinação	-	
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	-	-
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	-

<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>	
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	Proporção de respondentes 3/7
	Entusiasmada
	Divertida
	Alegre
	Bem Humorada
Características pessoais de personalidade - b) Tranquilos	Proporção de respondentes 2/7
	Tranquila
	Educada
Características pessoais de personalidade - c) Acolhedores	Proporção de respondentes 2/7
	Prestativa
	Atenciosa
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	Proporção de respondentes 2/7
	Transmite Segurança
	-
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	Proporção de respondentes 2/7
	Dinâmica
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	2/7
	Observadora
	Dedicada
	Interessada
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	-
	Proporção de respondentes 3/7
Características pessoais de personalidade - h) Didático	Muito boa
	Competente
	-
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>	
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 4/7
	Ter conteúdo
	Ter conhecimento
	Exercícios em grupo
	Apresentações,
	Explora a lousa
	Ter didática
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	Proporção de respondentes 4/7
	Corrigir os erros
	Incentiva o aluno

3. Comportamentos ligados à metodologia	Proporção de respondentes 1/7
	Fala a maior parte em inglês
	Dar liberdade de errar
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	-
2. Domínio de conteúdo pelo professor	-
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Proporção de respondentes 5/7
	Atividades em equipe
	Exercício
	<i>Listening</i>
	Conversação
	Música
	Apresentações
	Charadas
	Escutar as pessoas falando
Exercícios diários	
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes 2/7
	Filmes / seriados
	Escrever as dúvidas
5. Local em que o aluno se encontra	Proporção de respondentes 1/7
	Trabalho
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 3/7
	Escrita
	Leitura

## APÊNDICE 13

RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA  
PROFESSORA EMILY DICKINSON (TURMA C)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	<b>MOMENTOS</b>		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/3	Proporção de respondentes 3/3	Proporção de respondentes 2/3
	Ansiedade	Interesse	Confiança
	Bem	Motivação	Realização
	Vontade de aprender	Bem	Bem
	-	Curiosidade	-
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/3	-	-
	Curiosidade		
	Curiosidade		
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	-	-	-
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/3	-	Proporção de respondentes 1/3
	Trabalhos a cumprir		Tarefas a cumprir
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	-	-
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	-

<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>	
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	Proporção de respondentes 1/3
	Alegre
	Boa inter-relação com aluno
Características pessoais de personalidade - b) Tranquilos	-
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	-
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	-
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	Proporção de respondentes 1/3
	Flexível
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	-
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	-
Características pessoais de personalidade - H) Didático	Proporção de respondentes 1/3
	Ótima
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>	
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 1/3
	Fazer Perguntas
	Ter didática
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	-
3. Comportamentos ligados à metodologia	-
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	-
2. Domínio de conteúdo pelo professor	-
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	-
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes 1/3
	Curiosidade na pronuncia
5. Local em que o aluno se encontra	Proporção de respondentes 1/3
	Universidade
6. Natureza da atividade desenvolvida	-

## APÊNDICE 14

### RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA ELIZABETH BISHOP (TURMA D)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	<b>MOMENTOS</b>		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 3/7	Proporção de respondentes 1/7	Proporção de respondentes 4/7
	Ansiedade	Esforço	Felicidade
	Expectativa	-	Satisfação
	-	-	Realização Muito bem
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/7	-
		Concentração	
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/7	Proporção de respondentes 2/7	-
	Indiferença	Normalidade	-
	Tranquilidade	Tranquilidade	-
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/7	Proporção de respondentes 1/7	Proporção de respondentes 1/7
	Desânimo	Apreensão	Desânimo
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/7	-
		Vergonha	

7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	Proporção de respondentes 2/7
	-	-	Cansaço
<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>			
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	Proporção de respondentes 2/7		
	Brincalhão (ona)		
	Extrovertido (a)		
	Bem humorado (a )		
Características pessoais de personalidade -b) Tranquilos	-		
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	-		
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	-		
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	-		
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	Proporção de respondentes 1/7		
	Motivado (a)		
	Segue o método		
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	Proporção de respondentes 1/7		
	Segue o método		
Características pessoais de personalidade - H) Didático	Proporção de respondentes 4/7		
	Ótima		
	Bom (a)		
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>			
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 4/7		
	Conversação		
	Material extra		
	Atividades extra-livro		
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	-		
3. Comportamentos ligados à metodologia	Proporção de respondentes 1/7		
	Nada		
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>			
1. Uso de técnicas pelo professor	Proporção de respondentes 1/7		
	Técnicas		
	Técnicas interativas		
2. Domínio de conteúdo pelo professor	Proporção de respondentes 1/7		

	Conteúdo
	Didática e conhecimento do professor (a)
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Proporção de respondentes 2/7
	Jogos
	Aula
	Exemplos escritos
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes 2/7
	Filmes / seriados
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 4/7
	Teoria
	Leitura
	Pronúncia



## APÊNDICE 15

### RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA ELIZABETH BISHOP (TURMA E)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	MOMENTOS		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 5/7	Proporção de respondentes 1/7	Proporção de respondentes 5/7
	Ansiedade	Entusiasmo	Tranquilidade
	Disposição	Bem	Relaxado
	Animação	-	Realização
	Felicidade		Avidez
	-		Bem
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 2/7	-
		Concentração	
		Curiosidade	
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/7	Proporção de respondentes 1/7	-
	Normalidade	Conforto	
	Tranquilidade	-	
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/7	Proporção de respondentes 1/7	-
	Nervosismo	Insegurança	
	Apreensão	-	
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 3/7	-
		Ansiedade	

		Nervosismo	
		Dúvida	
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	Proporção de respondentes 2/7
	-	-	Alívio
<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>			
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	Proporção de respondentes 4/7		
	Extrovertido (a)		
	Divertido (a )		
	Alegre		
Características pessoais de personalidade -b) Tranquilos	-		
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	Proporção de respondentes 2/7		
	Amigo (a )		
	Disposto (a)		
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	Proporção de respondentes 1/7		
	Impaciente		
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	Proporção de respondentes 2/7		
	Dinâmico (a)		
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	Proporção de respondentes 1/7		
	Motivado (a)		
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	-		
Características pessoais de personalidade - h) Didático	Proporção de respondentes 3/7		
	Ótima		
	Muito bom (a)		
	Excelente		
<b>COMPORTEMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>			
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 5/7		
	Conversação		
	Material extra		
	Exercícios em grupo		
	Contar fatos do cotidiano		
	Criatividade/ criativo (a)		
	Ter didática		
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	Proporção de respondentes 1/7		
	Incentiva o aluno		

3. Comportamentos ligados à metodologia	Proporção de respondentes 1/7
	Explica com clareza
	Fala a maior parte em inglês
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	-
2. Domínio de conteúdo pelo professor	Proporção de respondentes 1/7
	Didática e conhecimento do professor (a)
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Proporção de respondentes 7/7
	Atividade em sala
	Exercício para casa
	Exercício
	<i>Speaking</i>
	<i>Listening</i>
	Conversação
	Música
	Charadas
Exercícios diários	
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes 1/7
	Filmes / seriados
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 1/7
	Leitura

## APÊNDICE 16

### RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA AMY CLAMPITT (TURMA F)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	MOMENTOS		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 4/6	Proporção de respondentes 1/6	Proporção de respondentes 4/6
	Ansiedade	Interesse	Felicidade
	Motivação	-	Motivação
	Animação		Orgulho
	Bem		-
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 2/6	-
		À vontade	
		Conforto	
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 3/6	Proporção de respondentes 3/6	-
	Preguiça	Preguiça	
	Desânimo	Desânimo	
	Tensão	Tensão	
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	-	-
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	Proporção de respondentes 2/6
			Cansaço
			Alívio

<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>	
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	-
Características pessoais de personalidade - b) Tranquilos	Proporção de respondentes 2/6
	Paciente
	Gentil
Características pessoais de personalidade - c) Acolhedores	Proporção de respondentes 2/6
	Prestativo (a)
	Atento (a) /atencioso (a)
	Acessível
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	Proporção de respondentes 1/6
	Estressada
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	-
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	-
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	Proporção de respondentes 1/6
	Rígido (a)
Características pessoais de personalidade - h) Didático	Proporção de respondentes 1/6
	Excelente
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>	
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 5/6
	Ter conteúdo
	Pronuncia
	Material extra
	Gramática
	Revisar assuntos
	Atividades extra-livro
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	Proporção de respondentes 2/6
	Corrigir os erros
3. Comportamentos ligados à metodologia	-
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	
2. Domínio de conteúdo pelo professor	Proporção de respondentes 2/6
	Didática e conhecimento do professor (a)
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Proporção de respondentes 4/6

	Exercício
	<i>Listening</i>
	Música
	Materiais autênticos
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes 1/6
	Filmes / seriados
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 1/6
	Gramática
	Leitura

## APÊNDICE 17

### RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA AMY CLAMPITT (TURMA G)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	<b>MOMENTOS</b>		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/5	Proporção de respondentes 3/5	Proporção de respondentes 3/5
	Ansiedade	Confiança	Felicidade
	Bem	Motivação	Ansiedade
	Vontade de aprender	Disposição	Empolgação
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/5	Proporção de respondentes 1/5	-
	Curiosidade	Curiosidade	
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/5	-	-
	Tranquilidade		
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	-	-
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	Proporção de respondentes 1/7
	-	-	Cansaço
<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>			
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	-		
Características pessoais de personalidade -b) Tranquilos	Proporção de respondentes 2/5		

	Calmo (a)
	Sereno (a)
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	Proporção de respondentes 1/5
	Atento (a) /atencioso (a)
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	-
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	-
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	-
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	-
Características pessoais de personalidade - h) Didático	Proporção de respondentes 4/5
	Bom (a)
	Muito bom (a)
	Excelente
	Capacitada
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>	
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 2/5
	Conversação
	Material extra
	Exercícios em grupo
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	-
3. Comportamentos ligados à metodologia	Proporção de respondentes 1/5
	Explica com clareza
	Fala devagar
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	-
2. Domínio de conteúdo pelo professor	Proporção de respondentes 1/5
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Didática e conhecimento do professor (a)
	Proporção de respondentes 3/5
	Aula
	Conversação
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	-
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 1/5
	Leitura



## APÊNDICE 18

### RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA ANNE SEXTON (TURMA H)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	<b>MOMENTOS</b>		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/4	Proporção de respondentes 3/4	Proporção de respondentes 2/4
	Ansiedade	Integração	Felicidade
	Motivação	Felicidade	Realização
	-	Bem	-
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 1/4	Proporção de respondentes 1/4	-
	Curiosidade	Curiosidade	
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/4	Proporção de respondentes 1/4
		À vontade	Calmos
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/4	Proporção de respondentes 1/4
		Apreensão	Desânimo
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	Proporção de respondentes 1/4
			Determinação
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	-	-
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	-
<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>			
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	-		

Características pessoais de personalidade -b) Tranquilos	Proporção de respondentes 1/4
	Tranquilo(a )
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	-
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	-
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	-
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	Proporção de respondentes 2/4
	Dedicado (a)
	Interessado (a)
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	-
Características pessoais de personalidade - h) Didático	Proporção de respondentes 2/4
	Muito bom (a)
	Excelente
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>	
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes $\frac{3}{4}$
	Conversação
	Ter conhecimento
	Material extra
	Domínio
	Revisar assuntos
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	Proporção de respondentes 2/4
	Corrigir os erros
	Incentiva o aluno
3. Comportamentos ligados à metodologia	Apoio
	-
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	
1. Uso de técnicas pelo professor	-
2. Domínio de conteúdo pelo professor	-
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Proporção de respondentes 2/4
	Atividades em equipe
	Conversação
	Música
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes $\frac{1}{4}$

	Filmes / seriados
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 1/4
	Cultura

## APÊNDICE 19

### RESPOSTAS AO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DADAS PELOS ALUNOS DA PROFESSORA ANNE SEXTON (TURMA I)

<b>SENTIMENTOS DESENCADEADOS PELAS ATIVIDADES</b>	<b>MOMENTOS</b>		
	Antes das Atividades	Durante as Atividades	Após as Atividades
1. SENTIMENTOS POSITIVOS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 3/7	Proporção de respondentes 3/7	Proporção de respondentes 5/7
	Motivação	Felicidade	Capacitação
	Empolgação	Descontração	Satisfação
	Bem	Animação	Ansiedade
	-	-	Realização Bem
2. SENTIMENTOS DENOTANDO ATENÇÃO QUANTO À ATIVIDADE	Proporção de respondentes 2/7	Proporção de respondentes 1/3	-
	Atenção	Atenção	
	Curiosidade	-	
3. SENTIMENTOS NEUTROS EM RELAÇÃO À ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/7	Proporção de respondentes 1/7
		À vontade	Tranquilidade
		Tranquilidade	-
4. SENTIMENTOS DENOTANDO AVERSIVIDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
5. SENTIMENTO DE DETERMINAÇÃO E OBRIGATORIEDADE QUANTO À ATIVIDADE	-	-	-
6. SENTIMENTOS LIGADOS AO MEDO DE ERRAR DURANTE A ATIVIDADE	-	Proporção de respondentes 1/7	-
		Ansiedade	
7. RESPOSTAS FISIOLÓGICAS LIGADAS À NECESSIDADES BÁSICAS AO TERMINO DA ATIVIDADE	-	-	Proporção de respondentes 1/7

			Sono
			Fome
<b>CARACTERÍSTICAS DESCRITIVAS DOS PROFESSORES</b>			
Características pessoais de personalidade - a) Bem humorados	Proporção de respondentes 4/7		
	Animado (a)		
	Articulado (a)		
	Alegre		
Características pessoais de personalidade - b) Tranquilos	-		
Características pessoais de personalidade c) Acolhedores	Proporção de respondentes 1/7		
	Atento (a) /atencioso(a)		
Características pessoais de personalidade - d) Ansiosos	-		
Características pessoais de personalidade - e) Flexível	Proporção de respondentes 1/7		
	Dinâmico (a)		
Características pessoais de personalidade - f) Envolvidos	Proporção de respondentes 1/7		
	Motivado (a)		
Características pessoais de personalidade - g) Metódico	-		
Características pessoais de personalidade - h) Didático	Proporção de respondentes 5/7		
	Ótima		
	Excelente		
	Competente		
<b>COMPORTAMENTOS DO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DO ALUNO</b>			
1. Comportamentos ligados à didática	Proporção de respondentes 4/7		
	Ter conteúdo		
	Conversação		
	Material extra		
	Dinâmicas		
	Criatividade/ criativo (a)		
2. Consequenciar o comportamento dos alunos	Proporção de respondentes 1/7		
	Incentiva o aluno		
3. Comportamentos ligados à metodologia	Proporção de respondentes 2/7		
	Explica com clareza		
	Dá liberdade de errar		
<b>FATORES FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>			
1. Uso de técnicas pelo professor	-		
2. Domínio de conteúdo pelo professor	Proporção de respondentes 1/7		

	Didática e conhecimento do professor (a)
3. Envolvimento do aluno nas dinâmicas propostas em aula	Proporção de respondentes 3/7
	Atividades em equipe
	Conversaão
	Música
4. Aluno realizar atividades fora da sala de aula	Proporção de respondentes 4/7
	Filmes / seriados
	Redes sociais
	Ferramentas online
5. Local em que o aluno se encontra	-
6. Natureza da atividade desenvolvida	Proporção de respondentes 1/7
	Leitura

## ANEXO 1

VERSÃO ORIGINAL EM INGLÊS DO Questionário sobre Estado Motivacional  
 Student Motivational State Questionnaire  
 (English and Korean versions)



GYEONGSANG NATIONAL UNIVERSITY

Department of English Education  
 College of Education  
 900 Gajwadong, Chinju, Kyungnam  
 660-701, Republic of Korea  
 Tel : (0591) 751-5611

### ENGLISH LESSONS AND ME

#### PURPOSE

I am researching how we could make learning English more interesting for Korean 1st and 2nd grade middle school students. To do this, I need to find out how you *truly* feel about learning English *at this school, this semester* (not about learning English in general). The questionnaire is anonymous (do not write your name on the paper), so, please, *give honest answers*. Your teachers will never see your answers.

#### INSTRUCTIONS

Please, read the questions carefully (your English teacher will read them aloud to you, too), then check ONE box (the box that *best* describes how you feel).

**There are no good or bad answers—I am only interested in your personal feelings.**

#### EXAMPLE

“I like kimchi”					
—					+
—	—			+	+
—	—	—	+	+	+
Not at all true	not true	Not really true	somewhat true	true	Very true

**Now, listen and read the sentences below. Then, check ONE box that best describes how you feel.**

#	Item	-	-	-			+	+
		-	-	-			+	+
1	This semester, I think I am good at learning English							
2	I want to work hard in English lessons to make my teacher happy.							
3	I feel good when I have to speak English in class in front of my classmates <b>[Reverse-Code]</b>							
4	During English lessons, when I worry about whether I can do well or not, I try to relax, or I try positive thinking or self-encouragement.							
5	I like English lessons this semester							
6	I feel more nervous in English class this semester than in my other classes							
7	When I am bored during an English lesson, I try to find my own way of making it interesting in my head.							
8	I enjoy my English lessons this semester because what we do is neither too hard nor too easy.							
9	I am afraid that my classmates will laugh at me when I have to speak in English lessons							
10	Learning English at school is a burden for me this semester <b>[Reverse-Code]</b>							
11	I often volunteer to do speaking presentations in English lessons							
12	I wish we had more English lessons at school this semester							
13	When I realise that I am not concentrating during English lessons, I quickly tell myself to concentrate again if I want to get a good grade in the English tests.							
14	I feel I am making progress in English this semester							
15	I would rather spend time on subjects other than English <b>[Reverse-Code]</b>							
16	In English lessons this semester, I usually understand what to do and how to do it							
17	I am worried about my ability to do well in English this semester <b>[Reverse-Code]</b>							
18	English is one of my favourite subjects at school this semester							
19	I get very worried if I make mistakes during English lessons this semester							
20	I often experience a feeling of success in my English lessons this semester							
21	In English lessons, I ignore classmates or things that might distract me because I want to pay attention to the teacher or to my work.							
22	When the English lesson ends, I often wish it could continue							
23	I believe I will receive good grades in English this semester							
24	In English lessons this semester, we are learning things that will be useful in the future							
25	I am sure that one day I will be able to speak English							
26	I avoid saying things that can hurt other people's feelings							
27	I admit any wrongdoing of mine openly and I am ready to accept the potential negative consequences							
28	I am willing to help someone when they ask a favour of me							



## ANEXO 2

### VERSÃO ORIGINAL EM INGLÊS DO QUESTIONÁRIO DE METAS MOTIVACIONAIS

#### Motivational Goals Questionnaire (English and Korean versions)



GYEONGSANG NATIONAL UNIVERSITY

Department of English Education  
College of Education  
900 Gajwadong, Chinju, Kyungnam  
660-701, Republic of Korea  
Tel : (0591) 751-5611

### ENGLISH LESSONS AND ME

#### PURPOSE

I am researching how we could make learning English more interesting for Korean 1st and 2nd grade middle school students. To do this, I need to find out how you *truly* feel about learning English *at this school, this semester* (not about learning English in general). The questionnaire is anonymous (do not write your name on the paper), so, please, *give honest answers*. Your teachers will never see your answers.

#### INSTRUCTIONS

Please, read the questions carefully (your English teacher will read them aloud to you, too), then check ONE box (the box that *best* describes how you feel).

**There are no good or bad answers—I am only interested in your personal feelings.**

#### EXAMPLE

“I sometimes sleep in English lessons”					
—					+
—	—			+	+
—	—	—	+	+	+
not at all true	not true	not really true	somewhat true	true	very true

**Now, listen and read the sentences below. Then, check ONE box that best describes how you feel.**

- 1 An important reason I do my work in English lessons is because people who are important to me hope that I'll do my best.
- 2 I feel really good if I'm the only one who can answer the teacher's question in English class.
- 3 An important reason I do my work in English lessons is because I don't want to disappoint my family and friends.
- 4 In our English class, only a few students do really well.
- 5 I like English work best when it really makes me think.
- 6 I'd like to show my English teacher that I'm smarter than my classmates
- 7 I do my work in English class because it's important for my future
- 8 I feel successful in English if I do better than most of the other students.
- 9 In English lessons, I usually wait for the teacher to give the answers instead of trying to do the work.
- 10 An important reason I do my work in English lessons is because I want to get better at English.
- 11 I don't need grades to know whether or not I'm doing well in English.
- 12 Sometimes, I don't participate in English class because I think I may look stupid if I do.
- 13 An important reason I do my work in English lessons is because it's interesting.
- 14 Our English teacher lets certain students know indirectly that they're not doing well in English
- 15 An important reason I do my English work in lessons is because I have the support (and recognition) of the people who are important to me.
- 16 Our English teacher believes all students can learn some English.
- 17 In English lessons, I often copy answers from classmates or self-study books.
- 18 An important reason I do my English work is to avoid getting into trouble.
- 19 Our English teacher points out those students who get good grades as an example to all the others.
- 20 Our English teacher calls on smart students more than on other students.
- 21 In English lessons, I hope that the teacher will not check whether or not I have done my work.
- 22 Our English teacher thinks it's very important that students try hard.
- 23 When working in groups in English lessons, I prefer to let others do most of the work.
- 24 Our English teacher really wants us to become interested in developing our English skills, not just be interested in getting good test scores
- 25 I do my work in English class because I don't want my classmates to think I'm dumb.
- 26 Our English teacher lets us know if we are doing better or worse than other students.
- 27 I don't mind making a lot of mistakes as long as I can improve my English.
- 28 Our English teacher thinks it's OK if we make mistakes when we're learning

## ANEXO 3

## VERSÃO ORIGINAL DO INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP

## INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP

**Caro(a) participante:** A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professora e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever seu nome e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: ( ) feminino ( ) masculino Ano escolar: ( ) 4º ( ) 5º

Escola: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Responda abaixo sobre sua professora atual, aquela que passa a maior parte do tempo com a sua turma. Caso seja homem, considere “o professor”. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ela se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Veja um exemplo de como responder a seguir.

**Exemplo:**

Item	Nunca ou Quase Nunca	As Vezes	Sempre ou Quase Sempre
1 Minha mãe se preocupa com minhas notas			X

Itens	Nunca ou Quase Nunca	As Vezes	Sempre ou Quase Sempre
1. Minha professora é alegre			
2. Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos			
3. Minha professora faz carinho nos alunos			
4. Minha professora diz quais são as regras na sala de aula			
5. Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício			
6. Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras			
7. Minha professora humilha os alunos			
8. Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas			
9. Minha professora diz quais são as regras da escola			
10. Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro			
11. Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem			
12. Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos)			
13. Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem			

Itens	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezes	Sempre ou Quase Sempre
14. Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem			
15. Minha professora explica que seguir as regras é importante			
16. Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos			
17. Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula			
18. Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade			
19. Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras			
20. Minha professora se dá muito bem com os alunos			
21. Minha professora parece sentir raiva dos alunos			
22. Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra			
23. Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam			
24. Minha professora fica de mau humor			
25. Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente			
26. Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu			
27. Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal			
28. Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra			
29. Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa			
30. Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar			
31. Minha professora combina com os alunos algumas regras			
32. Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola			
33. Minha professora grita			
34. Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias			
35. Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho			
36. Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula			

Itens	Nunca ou Quase Nunca	Às Vezes	Sempre ou Quase Sempre
37. Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam			
38. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria			
39. Minha professora castiga quem não faz a tarefa			
40. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa			
41. Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer			
42. Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno			
43. Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria			
44. Minha professora fala palavrões			
45. Minha professora fala para os alunos serem bem educados			
46. Minha professora tira sarro dos alunos			
47. Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova			
48. Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais			
49. Minha professora presta atenção na opinião dos alunos			
50. Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula			
51. Para a minha professora, todos os alunos são importantes			
52. Minha professora gosta dos alunos			
53. Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins			
54. Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado			
55. Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas			
56. Minha professora fala mal dos alunos			

## ANEXO 4

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Continuação do Parecer: 667.167

encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As inadequações apresentadas, anteriormente, foram devidamente corrigidas.

É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa, tanto o participante como o pesquisador deverão rubricar todas as páginas do TCLE, opondo assinaturas na última página do referido Termo (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

CURITIBA, 29 de Maio de 2014

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 280

**Bairro:** 2º andar

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br