

EXPERIÊNCIAS BILÍNGUES: A OPINIÃO DE ALUNOS SOBRE SEUS APRENDIZADOS EM LÍNGUA INGLESA

BILINGUAL EXPERIENCES: THE STUDENT'S OPINIONS ABOUT THEIR LEARNING ON ENGLISH LANGUAGE

Igor da Silva Becati^{1*} , Alessandro Messias Moreira² , Celso Augusto dos Santos Gomes³ 

¹ Mestre, Centro Universitário do Sul de Minas - UNISMG, Varginha, MG, Brasil. igorbecati@gmail.com

² Doutor, Centro Universitário do Sul de Minas - UNISMG, Varginha, MG, Brasil. alessandromoreira@unis.edu.br

³ Doutor, Centro Universitário do Sul de Minas - UNISMG, Varginha, MG, Brasil. celso.gomes@unis.edu.br

Detalhes editoriais:

Sistema double-blind review

Nota. Este documento foi atualizado em 18. ago. 2025.

Relatos de pesquisa.

História do artigo:

Recebido: 27 de abril de 2023.

Revisado: 1 de fevereiro de 2024.

Aceito: 7 de fevereiro de 2024.

Disponível online em: 9 de fevereiro de 2024.

Editor-chefe

Rodrigo Franklin Frogeri 

Financiamento:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG. Convênio 5.01/2021.

Cite como:

Becati, I. S., Moreira, A. M., & Gomes, C. A. S. (2024). Experiências bilíngues: A opinião de alunos sobre seus aprendizados em língua inglesa. *Mythos*, 16(1), 18-29. <https://doi.org/10.36674/mythos.v21i1.768>

*Autor correspondente:

Igor da Silva Becati
becati@gmail.com

Resumo

Este trabalho aborda a aprendizagem de um grupo de alunos de língua inglesa após o primeiro semestre letivo. Tal abordagem se justifica para entender como se dão as relações de causa e interesse para que se perpetue a aprendizagem de um novo idioma. O objetivo é citar os elementos de mais fácil e difícil assimilação, após o primeiro semestre letivo de um curso extracurricular de língua inglesa. Este intento será conseguido mediante questionário aplicado ao grupo de alunos, com questões mistas (Escala de Likert/múltipla escolha). O estudo demonstrou que o primeiro semestre letivo trouxe bastante perspectiva ao grupo de alunos pesquisado, tendo em vista as considerações apontadas, em termos de aprendizagem. Foi possível notar quais eixos foram de maior absorção técnica, e quais demandarão uma atenção especial na continuidade do curso. Recomenda-se, enquanto estudos futuros, que a ótica docente seja analisada, sobretudo em pesquisas de valor qualitativo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Contexto Extracurricular. Experiências Bilíngue.

Abstract

This work addresses the learning of a group of English-speaking students after the first semester. Such an approach is justified to understand how the relationships of cause and interest occur in order to perpetuate the learning of a new language. The objective is to cite the elements that are easier and more difficult to assimilate, after the first semester of an extracurricular English language course. This attempt will be achieved through a questionnaire applied to the group of students, with mixed questions (Likert scale/multiple choice). The study showed that the first semester brought a lot of perspective to the group of students researched, in view of the considerations mentioned in terms of learning. It was possible to notice which axes were of greater technical absorption, and which ones will demand special attention in the continuity of the course. It is recommended, as future studies, that the teaching perspective be analyzed, especially in research of qualitative value.

Keywords: *Teaching of English Language. Extracurricular context. Bilingual Experiences..*

1 INTRODUÇÃO

No mundo, a interatividade é fundamental para as relações interpessoais, não diferente deve ser tal interação na sala de aula. Temos a internet graças à imprensa de Guttemberg, que remonta ao séc. XV (Rabella, 2018).

Graças a essa criação, houve a possibilidade da integração de saberes e conhecimentos, além da sua universalização. Séculos mais tarde, em 1969, veio a criação da internet (Silva, 2001). No entanto, Rabella (2018) cita que, por mais que haja intentos bons e ruins em disseminar conhecimentos, não pode ser considerado um benefício absoluto. Há uma interação direta com a tecnologia em nossas vidas. E são graças a essas tecnologias que Macedo e Carvalho (2018) analisa a evolução, ainda que pequena, no campo educativo que sugere mudanças gradativas para o sistema educacional.

De acordo com Foster e Ohta (2005), o desenvolvimento linguístico ocorre em um ambiente social, totalmente ligado à forma como o aprendiz faz o uso da língua com interação social. Liz (2015) afirma que, nessa linha de dedução, o conhecimento não pertence ao sujeito nem ao objeto, mas que surge a partir dessa relação, tanto pelo ambiente quanto no social em que o sujeito se insere. A partir disso, “o desenvolvimento linguístico, portanto, está estreitamente conectado ao uso da língua durante a interação.” (Liz, 2015, p. 26).

Tendo sido apresentado o seguinte panorama, este trabalho cita as visões discentes acerca de aprendizagem da língua inglesa após ingresso a um curso extracurricular. Tal abordagem se faz necessária para entender como se dão as relações de causa e interesse para que se perpetue a aprendizagem de um novo idioma.

O objetivo do artigo é o de citar os elementos de mais fácil e difícil assimilação, após o primeiro semestre letivo de um curso extracurricular de língua inglesa. Este intento foi conseguido mediante questionário aplicado a um determinado grupo de alunos, matriculado no então curso de língua inglesa. As respostas do questionário serão analisadas mediante técnica de assimilação de conteúdos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Aculturação, de acordo com o dicionário Michaelis, é “Adaptação de um indivíduo ou de um grupo a uma cultura diferente com a qual mantém contato direto e contínuo; aculturamento” (2021, s/p). Nessa perspectiva, Teles (2014) fala que ao integrar-se na comunicação via língua estrangeira, a identidade do falante é/deve ser reconhecida, para que se alcance a adaptação.

Teles (2014) enuncia que, em linhas gerais, a busca constante pelo aprendizado de uma língua estrangeira se dá com a garantia de algo promissor no futuro, respaldado na ideia importante de se ter um idioma frente a um mundo globalizado, que abrange a uma redistribuição da geografia social a partir de uma crescente conexão global entre as pessoas.

Nisso, os benefícios da aquisição de uma segunda língua competem à necessidade de quem a aprende, se para uma finalidade profissional ou acadêmica, cultural ou social.

Oxford e Shearin (1994) destacam, em consonância com o exposto, que aprender uma nova língua é um processo difícil. Ademais, é sabido que, nas escolas, a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) conta com poucos, quando não inadequados, recursos didáticos, muitos alunos, pouca carga horária, entre outros fatores (Anjos-Santos; Gamero; Gimenez, 2014). Não obstante, nota-se cada vez mais a presença da LI em contextos sociais, intermediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e incorporadas ao meio de quem se comunica por ela.

Tavares (2003), quando analisa estudantes e o processo de aprendizagem do inglês, afirma que, sobre os benefícios de aprender essa língua:

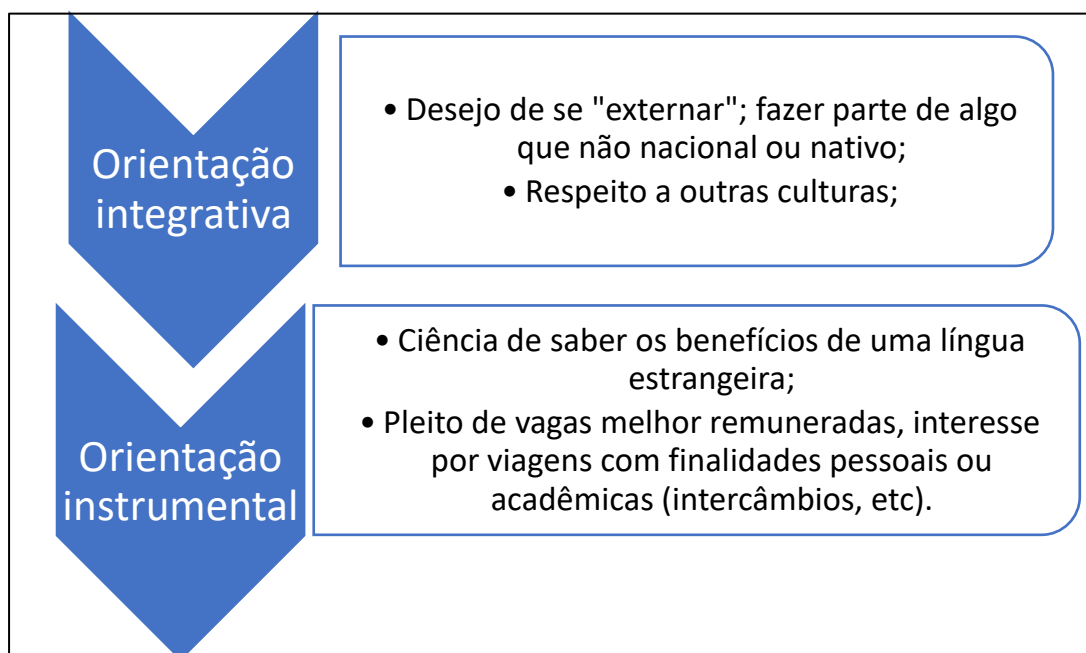
há uma unanimidade quanto à afirmação de que o inglês é uma língua universal. Os discursos em torno da aprendizagem do inglês são fortemente marcados por uma urgência em aprender o idioma, pois se acredita que essa língua pode franquear uma série de benefícios àqueles que a falam e é também vista como a mais falada no mundo. (Tavares, 2003, p. 15).

É possível notar, a partir do estudo de Tavares (2013), que o desejo de aprender inglês habita uma espécie de imaginário coletivo, pois, conforme constata a autora, “esse pode ser o grande desejo subjacente ao aprendizado de uma língua estrangeira: o dizer-se na língua do outro” (p. 15), ou seja, se comunicar a partir de outro idioma tendo por referência a própria identidade.

Para aprender, é necessário estar/ser motivado para tal. Em 1959, Gardner e Lambert postularam estudos sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Os autores ressaltaram que, embora importante, a aptidão linguística não era um fator determinante que garantia sucesso à aprendizagem de uma língua que não seja a materna. Então, a partir de seus estudos, fatores vinculados à vontade de pertencer a um grupo que falasse uma língua diferente da nativa começaram a despertar teorias de aquisição de linguagens. São motivos, conforme Figura 1, para se aprender uma língua estrangeira, na visão dos autores supracitados:

Figura 1

Motivos para se aprender uma língua estrangeira



Fonte: Adaptado de Gardner e Lambert (1959).

Conforme são ilustrados na figura 1, os motivos para aprender/adquirir uma língua estrangeira competem a dois universos: o primeiro, que está relacionado a um desejo de pertencer a algo novo/inédito; e o segundo, relacionado a um desejo pertinente a um aprimoramento curricular e/ou humano, no sentido tecnicista, de querer aprender para poder, ou não, usar em situações que porventura podem acontecer.

No entanto, fica claro, pelo ano do estudo dos autores, que pesquisas a partir de seus postulados atualizariam novos conceitos acerca das motivações por parte dos estudantes em aprender uma língua estrangeira. Considerada limitada, autores como Oxford e Shearin (1994) viram que a teoria de Gardner e Lambert (1959)

não apresentava um panorama completo acerca dos processos que implicam na motivação pela aprendizagem de um novo idioma.

Com isso, Cavenaghi (2009), em seu estudo sobre aprendizagem de LI, expõe que a inclusão de novos fatores situacionais se vincula à motivação, sobretudo com os elementos da classe, pois agem de forma imediata com os alunos, inseridos, nessa classe, sala de aula, numa situação de “aprendizagem de não-contato” (p. 256). A mesma autora, ao analisar essa nova forma de se olhar para os motivos desencadeadores, estabelece que orientação integrativa perde sentido, pois os estudantes têm pouco, quando não nenhum, contato com a língua-alvo que se almeja aprender.

Sobre a conceituação de método com a finalidade de delinear de forma mais clara o corrente tópico, será feita uma comparação histórica em detrimento a práticas atuais. No universo da linguística, intrínseco ao das Letras, teve-se o método como forma de diferenciar práticas e abordagens em relação ao mesmo curso, porém de faculdades diferentes (Menegazzo e Xavier, 2004).

No ponto de vista de Anthony (1972), método é um plano compilado para apresentação direta do material da linguagem, não tendo importância o que se contradiz, e todo esse plano deve ser basear numa abordagem selecionada. Allwright e Bailey (1997) arguem que, mediante a necessidade do professor, método abrange uma descrição geral, porque deriva de uma teoria de ensino e aprendizagem a depender dos procedimentos para determinada turma. Numa abordagem mais estruturalista, Els et. al. (1984) afirmam que o método diz respeito à especificação de objetivos voltados e pautados na aprendizagem, sobretudo na forma como e o que é ensinado.

Depois de algumas abordagens metodológicas que serão vistas a seguir, no final deste tópico será discutido um método que na atualidade se faz mais presente.

2.1 Gramática Tradução

A mudança ocasionada pelos recursos digitais, frutos da globalização, configuraram novas constantes formas de se fazer o que já era comum em rotinas pedantes e manuais (Pardo, 2016). E no contexto da pesquisa, é relevante dizer que considerava-se como pedante a rotina/prática de se traduzir orações, de forma a associar palavras e dar a ela um significado dicionarizado, prática da abordagem Gramática-tradução (AGT). Não obstante, a pior prática desse método vinha de teóricos que acreditavam que o ensino europeu, sobretudo das línguas Francesa e Alemã, tinha por método equivalente ao das línguas clássicas, embora também crie frustrações nos alunos a forma de gramática/tradução (Richards e Rodgers, 1986).

2.2 Gramática Tradução

Contestando o método de tradução, pensadores como Harold Palmer, Otto Jespersen e Emile de Sauzé acreditavam na Abordagem Direta (AD), que dava ênfase na comunicação oral (Furtado, 2020). De acordo com a AD, as aulas teriam aporte por meio de figuras, gestos, com a finalidade de serem atingidas as quatro habilidades. Essa abordagem chegou ao Brasil em 1932, com a inovação sugerida pelo Colégio Pedro II, mais de três décadas após o método funcionar na França (Leffa, 1988).

Salienta-se também que, com a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de falantes em várias línguas estrangeiras surgiu. Com isso, Furtado (2020) fala da criação da abordagem audiolingual nos Estados Unidos. Tal método tinha por princípios a valorização de práticas repetitivas e mecânicas, o que tirava o foco da tradução enquanto ferramenta principal para apenas intermediária.

Conforme foi dito no tópico anterior da Revisão de Literatura, foi partir dos anos de 1970 que os estudos sobre língua estrangeira começaram a ser inseridos na área da Linguística Aplicada (Bezerra e Rocha, 2019). Com isso, o avanço de estudos na área, com interesse mundial, progrediu, ao contraponto que, para Lima (2021), o ensino de língua inglesa sempre esteve à margem da educação brasileira, sobretudo, na rede

pública de ensino, destacando-se como uma das disciplinas que menos interessa aos alunos, o que tornou fixa a ideia de que não é possível aprender inglês nas escolas públicas brasileiras.

Tem-se notado que muitos centros de idiomas, cursinhos tradicionais e o próprio ensino regular trabalham sob a perspectiva tradicional de abordagem metodológica, com técnicas de *listening*, *speaking*, *writing* e *reading*. Não obstante, os estudos acerca dessa área são quase que repetitivos, pois pouco se tem pesquisado sobre tendências atuais acerca de uma matéria tão atual e necessária, fato que foi observado ao realizar o levantamento sistemático em bancos de dados acerca de pesquisas no recorte dos dez últimos anos. Isso gera uma preocupação pelo não desenvolvimento efetivo da área no âmbito nacional, afinal, o inglês hoje tem a mesma importância que tinha o latim no passado (Richards e Rodgers, 1986).

2.3 O pós-método

O que se pensa atualmente, em regiões onde se tem o inglês como língua materna, ao considerar técnicas de comunicação mais efetivas é denominado de pós-método. Para Kumaravadivelu (1994), o pós-método é aquilo que marca questionamentos sobre os métodos (os discutidos no início deste tópico), sobre a necessidade de obedecê-los e ao ecletismo. “A condição pós-método reconhece o potencial do professor de saber não somente como ensinar, mas também como agir autonomamente e conduzir uma análise crítica de suas ações em sala de aula” (Menegazzo e Xavier, 2004, p. 7).

Tal análise crítica, que é o que se espera da prática pedagógica, dará aporte ao que se denomina de senso de plausibilidade (Kumaravadivelu, 1994). Ele explica que é consiste na subjetividade do professor ao longo da prática docente, processo também conhecido por resiliência; ao passo que erra, aprende e melhora a práxis. O que se espera é que o pós-método possa desenvolver a visão crítica para que novas e pesquisas recentes possam estar consonantes à importância do desenvolvimento da língua e das formas de ela ser ensinada.

3 METODOLOGIA

De natureza qualitativa, o presente estudo não tem função generalizante e teve aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, mediante parecer de número 5.082.137. No entanto, é válido destacar que, dentro do universo pesquisado, os dados analisados e suportados pela literatura em vigor ressaltam a importância do vigor social da pesquisa. Participou do estudo um grupo de alunos de LI no formato extracurricular, lecionado na cidade de Varginha-MG. O número total de alunos matriculados são 29. Objetivou-se atingir toda a população, considerando, porém que a participação foi voluntária. No entanto, foram coletadas 15 respostas ao questionário. O período de coleta de respostas durou 7 dias.

Quanto aos objetivos, o estudo é exploratório, e o procedimento se deu por meio de pesquisa Survey, tendo em vista a busca de opiniões de um grupo específico que representa determinada população através de um questionário (Gerhardt e Silveira, 2009).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário eletrônico misto formatado no Google Forms®. A forma online de se pesquisar nos tempos atuais se dá pelo fato de a sociedade estar conectada na maioria do tempo. O link foi disponibilizado a todos os alunos do referido curso que o frequentam. Foram utilizadas questões com Escala de Likert de 1 a 5, questões de múltipla-escolha e seleção mista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

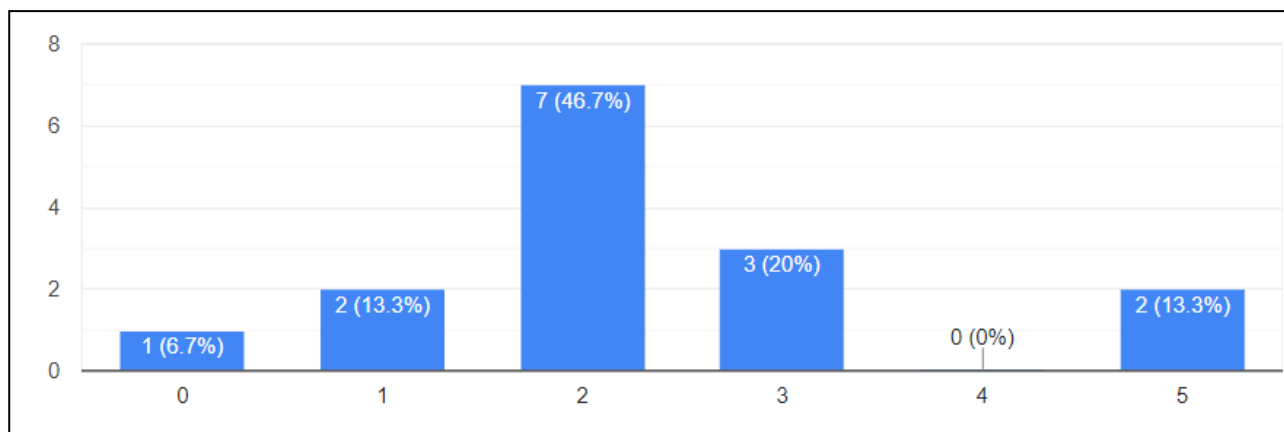
4.1 Concepções de aprendizagens

Ao responderem o formulário, os alunos puderam pontuar, mediante Escala de Likert, o que consideravam saber sobre o idioma em questão antes de iniciarem o curso e após concluírem o primeiro semestre letivo.

Conforme Figura 2, sobre os conhecimentos pregressos, ou seja, antes de iniciar o curso, os alunos consideraram a Escala de 0 a 5, em que 0 queria dizer (Nada), ao passo que 5 queria dizer (Bastante Coisa).

Figura 2

Conhecimentos pregressos



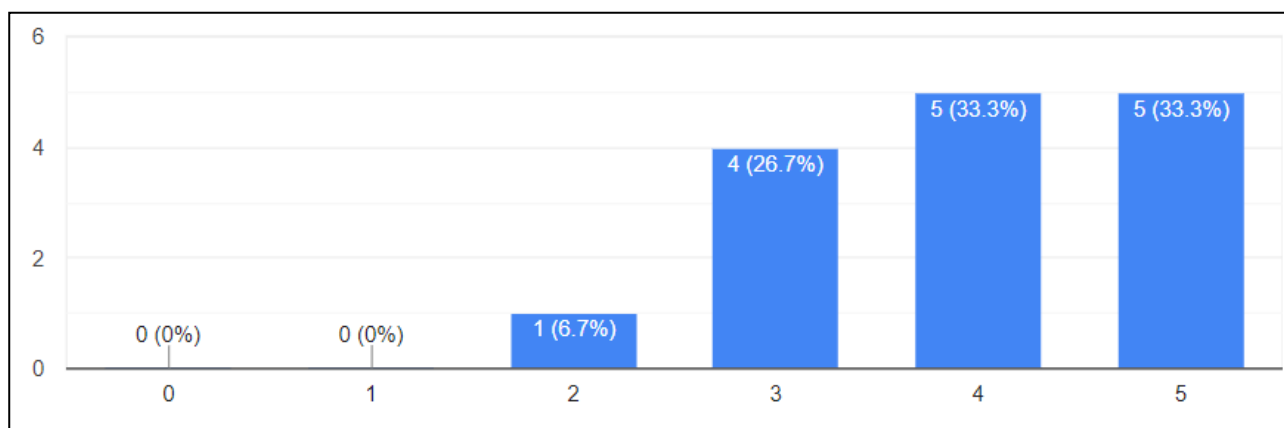
Fonte: Dados da pesquisa.

É possível notar, a partir da figura 2, que 1 aluno considerou não saber 'Nada' a respeito do curso, antes de iniciá-lo, ao passo que dois afirmaram saber 'Bastante Coisa' enquanto conhecimento pregresso. Os outros 12 alunos estiveram entre os conceitos 1 a 3, que infere o conhecimento ainda que pouco do referido curso.

Por sua vez, na figura 3 observa-se as respostas dos sujeitos em relação aos conhecimentos após o primeiro semestre:

Figura 3

Conhecimentos pós 1º sem



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível averiguar, de forma satisfatória, que o curso propiciou conteúdos linguísticos significativos aos participantes do estudo. 5 respondentes afirmaram, após o 1º semestre, saber 'Bastante Coisa' sobre LI, ao

passo que outros 5 marcaram o item 4, da escala de Likert, pois não consideram de todo válido a aprendizagem, mas também têm noção de que a bagagem é positiva. 5 outros participantes marcaram os itens 2 e 3, próximo ao indicador 'Nada', da escala, o que pode ser inferido pelo descompromisso e falta de desempenho acadêmico.

O empenho dos alunos pode ser mensurado a partir da fala de Tavares:

há uma unanimidade quanto à afirmação de que o inglês é uma língua universal. Os discursos em torno da aprendizagem do inglês são fortemente marcados por uma urgência em aprender o idioma, pois se acredita que essa língua pode franquear uma série de benefícios àqueles que a falam e é também vista como a mais falada no mundo. (Tavares, 2003, p. 15).

Por sua vez, conforme observa-se na Tabela 1, foi disposta uma lista sobre termos do conteúdo lecionado os quais os alunos apontariam quais são os de mais fácil assimilação. É importante ressaltar que foi permitida, aos participantes, a escolha simultânea de conteúdos:

Tabela 1

Conhecimentos de fácil assimilação

| Conteúdo | Recorrência de Resposta |
|---|-------------------------|
| Simple Present (usado para ações cotidianas, hábitos) | 10 |
| Adjetivos (palavra usada para designar características) | 5 |
| Pronomes (palavras usadas para iniciar orações e determinar sujeitos de ações) | 8 |
| Verbos (palavras usadas para indicar ação, estado ou fenômeno) | 9 |
| Present continuous (tempo verbal usado para expressar ações que acontecem no momento da fala) | 3 |
| Advérbios (palavras que mudam o sentido de verbo, adjetivo e do próprio advérbio) | 3 |

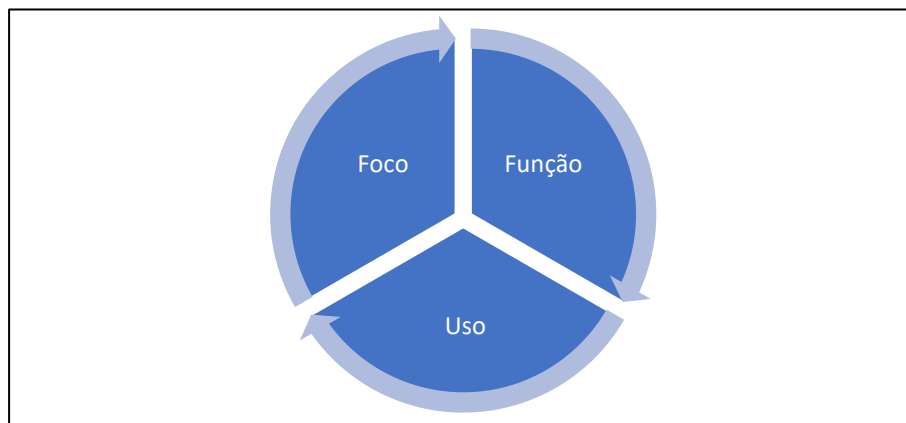
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que os conteúdos linguísticos do tempo verbal Simple Present e classes de palavras Pronomes e Verbos foram os mais facilmente assimilados pelos participantes.

Lima (2021) sugere a concepção gramatical do ensino da seguinte forma:

Figura 4

Concepção gramatical



Fonte: Adaptado de Lima (2021).

Em foco, a autora sugere o conteúdo a ser trabalhado; na função, a finalidade; em relação ao uso, na ocasionalidade que a situação comunicativa exigir.

É possível inferir, na análise das respostas mais quantitativas - Simple Present e classes de palavras Pronomes e Verbos – que esses três pilares foram alinhados e devidamente apresentados aos alunos, e não só como conteúdo solto e descontextualizado.

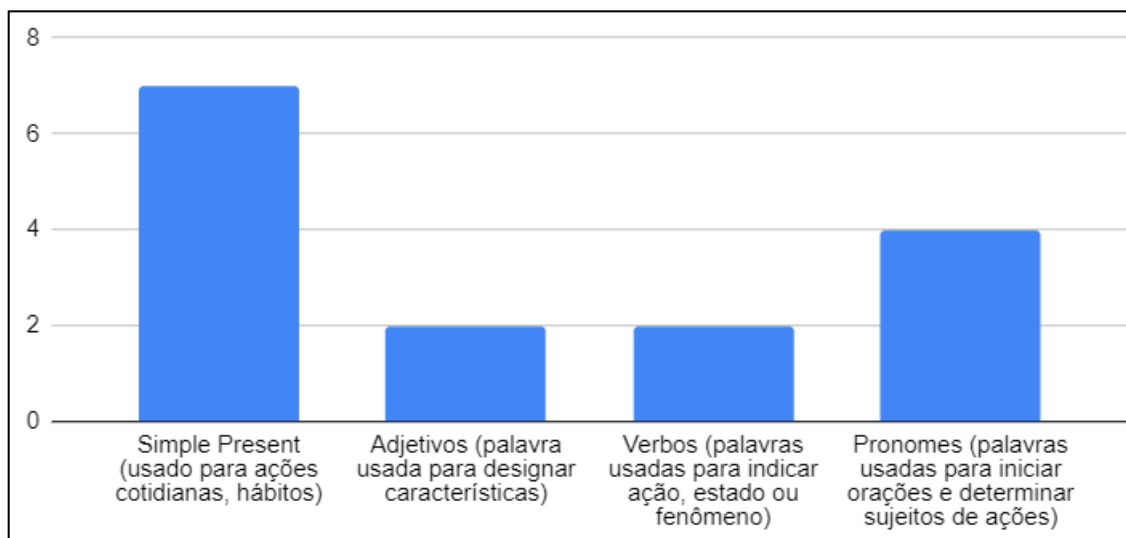
De acordo com Furtado (2020), os conteúdos gramaticais de LI são pensados via currículo-BNCC, a partir de indicadores linguísticos gradativos, do básico ao avançado. Em relação ao curso extracurricular em si, a ideia é fornecer um panorama básico em termos de aprendizagem de um novo idioma.

Teles (2014) enuncia que, em linhas gerais, a busca constante pelo aprendizado de uma língua estrangeira se dá com a garantia de algo promissor no futuro, respaldado na ideia importante de se ter um idioma frente a um mundo globalizado, que, abrange a uma redistribuição da geografia social a partir de uma crescente conexão global entre as pessoas.

Dos conteúdos acima, os alunos tiveram que considerar, dessa vez apenas com uma alternativa, qual era tido como mais fácil aprendido até o momento.

Figura 5

Conteúdos fáceis



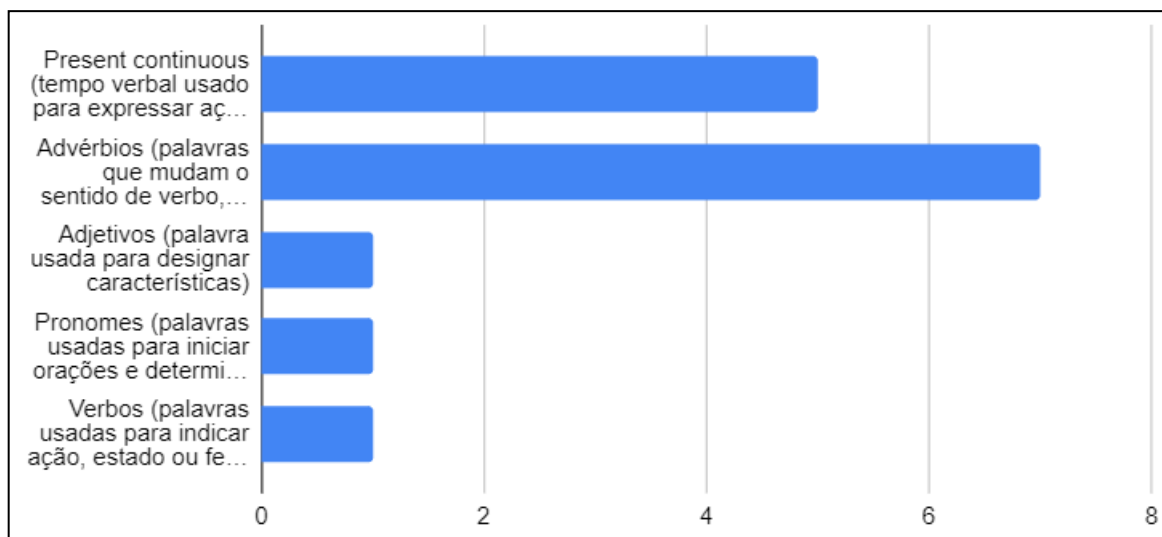
Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme sugeria a tabela 1, o tempo verbal Simple Present foi o tópico que os alunos consideraram mais fácil em relação aos demais.

Não obstante, em seguida foi a vez de eleger o conteúdo mais difícil (Figura 6), aprendido até o momento, novamente com apenas uma alternativa possível para ser marcada.

Figura 6

Conteúdos difíceis



Fonte: Dados da pesquisa.

Já a classe de palavras dos advérbios e o tempo verbal Present Continuous são os tópicos de maior complexidade linguística, tendo em vista a opinião dos respondentes do questionário.

De volta com o tripé-ação de Amaral (2015), os conteúdos em questão foram os mais recentes a serem trabalhados. Com as atividades de fim de semestre, é comum notar a dispersão dos alunos para atividades extra-salas, como dinâmicas, entre outros. Tal fator distracional é o que poderia justificar a não confluência cognitiva com os termos em questão.

5 CONCLUSÃO

Ao analisar os dados das respostas, foi possível verificar que os conteúdos considerados fáceis pelos alunos foram aqueles que não dispunham de desenvolvimento linguístico avançado, ao passo que os conteúdos de assimilação mais difíceis precisaram de intervenções conteudistas mais encorpadas.

Foi possível notar, após o levantamento bibliográfico que culminou na análise dos resultados, compostos pelas respostas ao formulário, que o grupo de alunos, participantes do presente estudo, absorveram a maioria do conteúdo ensinado no referido curso, embora haja falhas pontuais e assimilações ainda inexistentes, por parte deles, com conteúdos que exigem maior desenvoltura linguística.

Em termos de saberes pregressos e atuais, o curso propicia aos participantes uma vivência imersiva, tendo a vista suas considerações com os termos facilmente assimilados, em detrimento dos mais difíceis – quantitativamente inferior ao primeiro.

Sob a ótica discente, é importante trazer o foco para lado pedagógico e pesquisar no universo de professores, sobretudo com questões pertinentes ao porquê os alunos consideram a aprendizagem de determinado conteúdo fácil, e porque de outro, mais difícil.

REFERÊNCIAS

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom*. (7ª ed.). Madrid: Cambridge University Press.
- Anjos-Santos, L. M. D., Gamero, R., & Gimenez, T. N. (2014). Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. *Linguística Aplicada*, 53(1), 79-102. <https://www.scielo.br/j/tla/a/gFXFL7PzYWGqXyKdXNXmmwt/abstract/?lang=pt>.
- Anthony, E. M. (1972). *Approach, method and technique*. (2ª ed.). New Delhi: Allen, Harold B. & Campbell, Russel N.
- Bezerra, M. J., & Rocha, L. M. D. N. (2022). Aquisição de uma língua estrangeira: Um estudo sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola de idiomas. *Núcleo do Conhecimento*, 9(4), 5-21. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/lingua-estrangeira>.
- Cavenaghi, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, XIV(2), 1806-5821. <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/101>.
- Els, T. V., et al. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold Publishers.
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/26/3/402/181415?redirectedFrom=fulltext>.
- Furtado, A. A. (2020). *Metodologia de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira*. (1ª ed.). Varginha: GEAD, v. I.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian J. Psychol.*, 13, 266-272. <https://eric.ed.gov/?id=ED031968>.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 31-33. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48. <https://www.jstor.org/stable/3587197>.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Bohn, H. I.; Vandresen, P., Florianópolis, 211-236. https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf.
- Lima, J. M. M. (2021). O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: Ler, escrever, falar e ouvir. *Núcleo do Conhecimento*, 08(02), 22-50.
- Liz, N. D. (2015). *Tecnologia Móvel No Ensino E Aprendizagem De Língua Inglesa Na Escola*. BNTD, Londrina, 2015. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2168>.
- Macedo, C. F., & Carvalho, C. B. (2018). O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, X(09), 48-70. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/tecnologias>.
- Menegazzo, R. E., & Xavier, R. P. (2004). Do Método à Autonomia do Fazer Crítico. *Trab. Ling. Aplic.*, 43, 115-1226.
- Michaelis. (2021). *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Dicionário Michaelis. <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=comunicar>.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language J*, 78(1), 12-28. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>.
- Pardo, F. (2016). Epistemologias digitais, cibercultura e a construçao de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de lingua inglesa. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 20(1), 21. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25426>.
- Rabella, M. F. (2018). How can technology support teaching and learning more effectively? *oecdutoday.com*. <https://oecdutoday.com/how-can-technology-support-teaching-and-learning-more-effectively/>.
- Richards, J. C., & Rodgers, S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (15ª ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Silva, W. M. (2001). *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml#:~:text=A%20internet%20foi%20criada%20em,primeiro%20e%20mail%20da%20hist%C3%B3ria.&text=Em%201987%2C%20pela%20primeira%20vez,seu%20uso%20comercial%20nos%20EUA>.
- Tavares, C. N. (2013). O Desejo por uma Língua Estrangeira em Tempos de Globalização. *Letras & Letras*, 1, 9-20. <http://www.ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/dissertacao.pdf>.
- Teles, J. M. (2014). O Valor de Aprender Inglês: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica piagetiana. *Universidade de São Paulo, São Paulo*.