

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS E ATIVIDADES LÚDICAS COMO MECANISMOS REDUTORES DO FILTRO AFETIVO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

THE ROLES OF ACTIVE METHODOLOGIES AND PLAY ACTIVITIES AS REDUCING STRATEGIES OF THE AFFECTIVE FILTER IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Graziela Pigatto BOHN

grazielabohn@gmail.com

Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil

Letícia Esteves de Lima FIDALGO

200013.leticia@liceusantista.com.br

Liceu Santista, São Paulo, Brasil

Resumo: Esta pesquisa analisa a influência da hipótese do filtro afetivo (Krashen, 1982) na aprendizagem de uma nova língua, investigando a introdução de atividades lúdicas e metodologias ativas como instrumentos pedagógicos facilitadores para a redução do filtro afetivo, podendo contribuir para a motivação dos estudantes. O trabalho tem como objetivo contribuir com as discussões sobre o filtro afetivo e sua relação com a motivação na aprendizagem, e averiguar se um ambiente mais receptivo para os alunos pode diminuir tal filtro, partindo da hipótese de que a introdução de instrumentos motivadores e metodologias ativas nas abordagens pedagógicas podem facilitar e potencializar a aprendizagem. A análise que se propôs desenvolver partiu de um levantamento de respostas de professores de língua inglesa, obtidas por meio de um questionário via plataforma Google Forms, que permitiu verificar a influência do filtro afetivo e o papel da motivação no processo. Os resultados obtidos indicam que a motivação durante as aulas pode contribuir para o aumento do engajamento, e portanto, com a diminuição do filtro afetivo, o aprendizado do inglês como língua estrangeira pode ocorrer mais facilmente e ser potencializado. Além disso, o estudo permite a proposta de uma terceira motivação para a aprendizagem de língua inglesa, a qual denomina-se motivação pedagógica.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Filtro Afetivo; Língua Inglesa.

Abstract: This research seeks to analyze the influence of the affective filter hypothesis (Krashen, 1982) on the process of learning a new language, investigating the introduction of playful activities and active methodologies as pedagogical instruments that facilitate the reduction of the affective filter, which can contribute students' motivation. The aim of the work is to contribute to discussions about the affective filter and its relationship with motivation in the learning process, and to determine whether a more receptive environment for students can reduce this filter, based on the hypothesis that the introduction of engaging and active methodologies in pedagogical approaches can facilitate and enhance learning. The analysis results from a survey with English language teachers, obtained through a questionnaire via the Google Forms platform, which allowed us to analyse the influence of the affective filter and the role of motivation in the process. The results obtained indicate that motivation during classes can help students' engagement, and therefore, with the reduction of the affective filter, learning English as a foreign language can be empowered. Furthermore, the study allows the proposal of a third motivation for learning English, which is called pedagogical motivation.

Keywords: Active Methodologies; Affective Filter; English.

INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem sido cada vez mais necessária no contexto social e profissional atual, sendo um dos idiomas mais falados no mundo, e por conta disso, seu domínio torna-se de suma importância para a comunicação internacional. Em decorrência desse fato, a ideia do *inglês como língua franca* (ILF) tem se fortalecido, uma vez que o idioma passou a ser usado majoritariamente em situações envolvendo falantes não-nativos. Seidlhofer (2011) defende que não se trata de diversas variedades da língua inglesa, mas sim formas variáveis de usá-la, enfocando muito mais a função do uso em vez da forma em si. Dessa forma, estudos que envolvem questões relativas ao IFL têm se proliferado dentro da Linguística Aplicada nas últimas décadas, em especial aqueles que tratam dos aspectos político-linguísticos e de ensino-aprendizagem no escopo deste contexto. No que diz respeito a esse último aspecto, observa-se um crescente interesse em se pensar abordagens mais eficazes que contribuam para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do falante não-nativo. No contexto brasileiro, mais especificamente, observa-se que uma parcela muito pequena da população domina o uso da língua inglesa para fins comunicativos em situações reais de fala. De acordo com um levantamento realizado pela Data Popular, em 2013, em parceria com o British Council (2014),

Apenas 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Existem, porém, diferenças entre as gerações. Entre os mais jovens, de 18 a 24 anos, o percentual dos que afirmam falar inglês dobra, chegando a 10,3% das pessoas nessa faixa etária.

Dentre os muitos desafios que contribuem enormemente para esse cenário, tais como falta de recursos e desvalorização do professor de línguas, outro levantamento realizado com 1.269 professores de língua inglesa de escolas estaduais e municipais nas cinco regiões do país aponta que o distanciamento do estudante com a língua também é um obstáculo significativo.

Dessa forma, o presente estudo busca entender como o domínio comunicativo da língua inglesa pode ser facilitado por meio de estímulos externos no contexto da aprendizagem formal. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência da Hipótese do Filtro Afetivo (Krashen, 1982) como mecanismo motivador na aprendizagem da língua estrangeira, investigando como um ambiente lúdico e receptivo pautado em metodologias ativas afeta positivamente o processo, contribuindo para a diminuição do filtro proposto na hipótese de Krashen e, conseqüentemente, facilitando a aprendizagem. Como objetivo específico espera-se contribuir para os estudos sobre a Hipótese do Filtro Afetivo e sua influência na aprendizagem, os tipos de motivação externa no ambiente escolar e a eficácia da introdução de atividades lúdicas e metodologias ativas como propulsores do processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por muito tempo, a Linguística Aplicada foi vista como uma área de aplicação dos conceitos e teorias da Linguística Teórica no ensino de línguas (Cavalcanti, 1986). Trata-se, entretanto, de uma área complexa e multidisciplinar que busca explicar a comunicação humana bem como as relações ensino-aprendizagem de uma língua. A Linguística Aplicada é, portanto, a ciência que estuda a linguagem em diferentes contextos e com diferentes objetivos comunicativos (Torres, 2023) e como ensinamos e aprendemos uma língua. Por ser multidisciplinar, para Griffin (2011) é fundamental relacionar os estudos da Linguística Aplicada às demais áreas, como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Pedagogia, entre outras, observando-se a influência e contribuições destas para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Alguns exemplos de investigação nesta área incluem a interação entre professor e aluno, e as abordagens pedagógicas e consequentes práticas docentes.

No que diz respeito à segunda língua, de acordo com Eckert e Frosti (2015), pode-se dizer que aprender uma segunda língua, ou língua estrangeira, não é um processo natural, mas sim consciente, que geralmente ocorre em uma instituição de ensino, na qual o aprendiz realiza atividades intencionais e sistematizadas:

“A aprendizagem ocorre como um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos.”

(Eckert; Frosti, 2015, p. 202)

Deve-se, portanto, neste contexto, distinguir as ideias de 'adquirir' e 'aprender', uma vez que a primeira implica em um processo natural, próprio da língua materna do falante, enquanto a segunda representa uma aprendizagem sistematizada, dependente de instrução formal e, muitas das vezes, em um contexto artificial.

Dito isso, deve-se esperar que um aprendiz em processo de aprendizagem de uma segunda língua, em especial na idade adulta, necessite não só de exposição e instrução em relação aos aspectos formais da língua, mas também motivação, já que geralmente o processo é realizado de forma obrigatória e formal, por conta das necessidades pessoais e profissionais ou, no caso de estudantes mais jovens, do currículo escolar. Entende-se, portanto, que a motivação é um aspecto relevante para uma aprendizagem significativa e bem-sucedida, e é muitas vezes considerada um fator decisivo. Para Ellis (1985) as definições de *motivação* e *atitude* se entrelaçam, e para Gardner (1985) a motivação implica nas atitudes positivas do aprendiz em relação ao objeto, baseando-se em suas crenças e afinidades. Pode-se supor, portanto, que deve haver fatores externos que possam impulsionar tais atitudes positivas, contribuindo para um aumento da motivação interna.

Neste sentido, conforme destaca Gomez (2012), em relação ao que dizem Ellis (op. cit) e Gardner (op. cit), diferentes experiências resultam em diferentes atitudes, positivas ou negativas, e, conseqüentemente, diferentes graus de envolvimento e apreensão.

Dentre os aspectos destacados no Modelo Sócio-Educacional proposto por Gardner e Lambert (1972), há os culturais, que emergem no contexto social; a motivação, resultante das experiências individuais; o contexto formal da aprendizagem; e o resultado linguístico e não-linguístico, mantendo todos uma relação de causa-efeito entre si. Para o autor, a motivação denominada integrativa surge a partir das percepções positivas em relação à comunidade de fala da língua meta, ou seja, como o aprendiz se identifica com a sua cultura e deseja fazer parte dela. Já a motivação instrumental está relacionada ao desejo de ascensão social ou profissional individual. Apesar das controvérsias e dos resultados nem sempre estáveis nos estudos que buscam relacionar esses aspectos com o sucesso na aprendizagem (cf. Gomez, op. cit), deve-se reconhecer que a motivação tem sido um notório objeto de análise nas pesquisas em Linguística Aplicada. Mas como deve-se compreender o conceito de motivação para além do indivíduo, ou seja, dentro do contexto da sala de aula, de forma pragmática, como propõe Gomez? Para esse autor, o modelo de Gardner não reflete a realidade da sala de aula, mas sim um contexto de aquisição de segunda língua possivelmente *in loco*, distante dos contextos educacionais em que se devem levar em conta muitas outras variáveis pertinentes ao discente, tais como sua idade, seu grau de esforço, e suas reações e envolvimento imediatos nas atividades escolares. Nesta perspectiva, é o contexto educacional que terá impacto direto na motivação do aprendiz.

Diante disso, na presente pesquisa, buscamos essa resposta na Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1982) e no uso de Metodologias Ativas.

Filtro afetivo de Krashen (1982)

Para Krashen (1982), a motivação faz parte da Hipótese do Filtro Afetivo. Essencialmente, quando se trata da aprendizagem de uma nova língua e o ambiente no qual o processo ocorre, faz-se necessário também falar sobre o estado emocional e afetivo do aprendiz.

De acordo com a Hipótese de Krashen, o “filtro afetivo” funciona como uma barreira ou um obstáculo no processo de aprendizado da criança e até mesmo de um adulto. Dessa forma, o filtro é comparável a um bloqueio mental no processo da aprendizagem, intensificando-se por meio do aumento da ansiedade, da baixa autoestima ou inseguranças por parte do aprendiz, que neste contexto, apresentaria um “filtro afetivo elevado”. Logo, se o “filtro afetivo” for reduzido, por meio da criação de um ambiente que proporcione maior motivação para os alunos e seja mais receptivo, fazendo com que estes se sintam mais confortáveis e relaxados, as chances de a aprendizagem de uma língua estrangeira tornar-se bem-sucedida aumentam.

Ainda segundo Krashen (1982), um filtro afetivo fraco, ou seja, uma visão positiva quanto à aprendizagem, é de suma importância para se criar um ambiente propício e facilitador ao processo. Por conseguinte, entende-se que o filtro afetivo caminha de mãos dadas com o processo de aprendizagem e tem grande importância e influência sobre ele. Portanto, são necessárias condições psicológicas favoráveis no ambiente para que a aprendizagem ocorra com sucesso, visto que a desmotivação do aluno também faz parte da problemática, e assim, prejudica e dificulta o desenvolvimento do indivíduo e o aprendizado da língua estrangeira (Callegari, 2006).

Motivação e introdução de atividades lúdicas no processo

Na seção anterior, mostrou-se que, por natureza, quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, não se pode ignorar a importância da motivação, visto que ela é a chave para que o processo ocorra com sucesso. Isso se dá pela relação estreita existente entre a atitude positiva, afetando o estado afetivo do aprendiz, e o seu consequente desempenho no domínio da língua estrangeira. Dentre as motivações que levam uma pessoa a aprender uma língua estrangeira, viu-se que o aprendiz poderá ser provocado por dois pontos principais: motivos pessoais, como puro interesse na língua, na cultura, e principalmente nas próprias aulas que o encorajam a continuar participando do processo de aprendizagem (motivação integradora); ou por necessidade, seja profissional ou individual (motivação instrumental).

Em relação a isso, Krashen (1982) argumenta que nos casos em que o aprendiz apresenta apenas a motivação instrumental, os resultados do desempenho na língua estrangeira durante o processo acabam sendo mais baixos, já que não há de fato o engajamento necessário proveniente da motivação integradora. Além disso, ainda segundo sua hipótese, existem outras três razões que influenciam estes desempenhos ruins e desmotivam o aprendiz, sendo elas: a falta de confiança; o uso de um método inadequado de ensino do professor; e algumas emoções negativas em relação à língua-alvo. Logo, a criação de um ambiente escolar confortável e seguro para o aprendiz torna-se necessário para que este se sinta mais confiante ao usar comunicativamente a língua estrangeira, e assim, diminuir seu “filtro afetivo”.

“A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto.”

(Brophy, 1983 apud Bzuneck 2000, p. 11)

Por esse motivo, entende-se que a introdução de atividades lúdicas e descontraídas como parte das sequências didáticas é uma das possíveis soluções encontradas por muitos professores de língua estrangeira para alavancar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A utilização da

música, por exemplo, pode transformar uma aula, tornando-a mais dinâmica e interessante, tanto para crianças como para adultos. Ela pode ser inserida em diversos contextos da aula, como em atividades de *listening* e práticas orais como o *speaking*, além de ser possível compor uma sequência didática por meio da leitura e discussão sobre as letras das músicas, relacionando-as inclusive com a estrutura gramatical da língua.

Além disso, mais recentemente, algumas propostas surgiram com o intuito de promover a aprendizagem da língua com base no uso comunicativo e interativo, em tempo real, no contexto da sala de aula. Dentre essas propostas destaca-se a aprendizagem por meio da solução de problemas/tarefas (*task-based learning*), a qual, dentro de uma abordagem comunicativa, estimula o uso de experiências pessoais e significativas como uma engrenagem motivadora para a aprendizagem. Para Long (1985), os problemas ou tarefas, transpostos para o contexto da sala de aula, tornam-se pedagógicos e são meios significativos e pragmáticos (Ellis, 2003) para que a língua possa ser usada o mais próximo possível da realidade. Outra proposta é a *gamificação*, uma estratégia de ensino que lança mão da dinâmica dos jogos e do lúdico com intencionalidade pedagógica. Trata-se, portanto, de fomentar um ambiente cooperativo e interessante para o aprendiz, contribuindo para o aumento da sua motivação e, conseqüentemente, a diminuição do seu filtro afetivo. Tanto a aprendizagem baseada em problemas/tarefas ou a *gamificação*, apresentadas sucintamente aqui, são exemplos de metodologias ativas, tema da seção que segue.

Metodologias ativas de ensino

Em essência, as “metodologias ativas” são como um método pedagógico facilitador e inovador para o ensino em diversas áreas e contribuem para uma aprendizagem significativa e eficaz. Trata-se de estratégias que apresentam um foco diferenciado, mais pessoal, e centrado no aprendiz, e visam a solução de problemas, autonomia e aumento da confiança. Dessa forma, o fato de elas serem denominadas “ativas” se relaciona ao modo como o aprendiz deverá agir de acordo com cada situação, realizando atividades práticas que o envolvam e o motivem, tornando-o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem. Com isso, para ilustrar essa abordagem, tem-se a Figura 1 abaixo, que apresenta os pilares das metodologias ativas.

Figura 1: Pontos basilares das metodologias ativas de ensino



Fonte: Diesel, Marchesane e Martins (2016, p. 156)

De modo geral, observa-se que os sete pilares das metodologias ativas são fundamentados a partir das seguintes bases teóricas: o sociointeracionismo, apresentado por Lev Vygotsky; a aprendizagem significativa de David Ausubel; a pedagogia para a autonomia e crítica, cunhada em Paulo Freire; e a aprendizagem pela experiência de John Dewey.

Dentre os pilares apresentados na imagem, existem três principais estratégias que moldam, de fato, o desenvolvimento das metodologias ativas, e englobam também os demais pilares, sendo eles a autonomia, a problematização e reflexão e o trabalho colaborativo.

De início, destaca-se uma das bases das metodologias ativas: a **autonomia**. Isso porque, como já mencionado, as metodologias ativas buscam focar o processo no próprio aprendiz, evidenciando o seu pensamento crítico e o desenvolvimento de uma postura autônoma na resolução de problemas. Portanto, ao se optar por essa prática pedagógica, o professor coloca o aprendiz em uma posição de protagonismo, diferentemente da educação bancária em que o professor transmite o conteúdo para o aluno, sendo este apenas um elemento passivo neste contexto. As aulas invertidas são exemplos das metodologias ativas que visam a autonomia, já que nelas o aprendiz irá, de forma autônoma, pesquisar sobre o conteúdo da aula, e então coletar as informações que o interessam para que no próximo encontro ele apresente à sala suas conclusões. É importante ressaltar que o papel do educador como mediador nessa etapa é essencial, já que este não apenas tem o papel de ensinar o conteúdo, mas também ensinar a pensar certo (Freire, 1996).

“[...] o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”

(Freire, 1996, p. 37).

A **problematização e reflexão** sobre a realidade é o outro pilar das metodologias ativas, pois quando o professor traz questões para os alunos responderem e propõe debates e discussões, o aprendiz desenvolve uma reflexão própria sobre o assunto e isso instiga sua vontade de aprender, fazendo com que se interesse mais pelo objeto de estudo (Medeiros, e Mendes, 2014). Um exemplo do método que se relaciona com a reflexão e resolução de problemas é a utilização de atividades práticas ou orais na língua estrangeira em que o aluno possa refletir e falar sobre ele mesmo ou sobre assuntos que lhe interessem. Isso porque, quando se fala de temas que já se conhece e gosta, torna-se mais fácil discorrer sobre eles, ainda que em outra língua. Com isso, o aprendiz assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem, interagindo com o idioma, ouvindo, falando, lendo e questionando, tornando-se também mais confiante durante a aula.

Por fim, o **trabalho em equipe** é a terceira base principal das metodologias ativas. Quando se trabalha em grupo, fomenta-se a discussão de ideias novas, defende-se pontos de vista, reflete-se a respeito de situações problema, além de interagir com diferentes pessoas, colaborando com o desenvolvimento da comunicação interpessoal e desenvoltura (Anastasiou, 2007). Ademais, quando o aprendiz realiza atividades junto dos colegas, o ambiente de aprendizagem torna-se mais confortável àqueles que se sentem inseguros, e a pressão que estes sentem, diminui.

Apresentaram-se aqui meios que contribuem para que se criem ambientes engajadores e acolhedores em sala de aula para o aprendiz de língua estrangeira. Acredita-se, portanto, que o uso de metodologias que os envolvam no processo de aprendizagem é um fator determinante para que o filtro afetivo diminua seu efeito. Diante disso, pode-se propor que, para além das motivações instrumentais e integrativas, conforme Gardner (1985), deve haver uma terceira motivação que resulta das escolhas metodológicas do professor e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Portanto, em consonância com a ideia defendida por Gomez (2012), sugere-se neste estudo que o modelo de Gardner (1985) não é suficiente para contemplar a aprendizagem no contexto escolar. Daí a importância das estratégias e metodologias ativas e engajadoras.

A fim de se investigar a relevância dessas propostas pedagógicas, realizou-se, no presente estudo, uma entrevista com professores no que diz respeito às suas percepções em relação à adoção de atividades lúdicas e metodologias ativas no ensino de língua inglesa. A metodologia desse estudo está descrita na seção que segue.

METODOLOGIA

Para que a análise do papel da motivação por meio de práticas pedagógicas no processo de aprendizagem de uma nova língua se desenvolvesse, foi realizado um questionário com perguntas referentes à introdução de metodologias ativas e atividades lúdicas em aulas de língua inglesa e sua influência como instrumentos facilitadores no processo de ensino. Apesar de o questionário ter sido

direcionado exclusivamente a professores de língua estrangeira, a pesquisa não se restringiu a um grupo específico de docentes de língua estrangeira, mas sim educadores em escolas de educação básica privadas, públicas, escolas de idiomas ou até aqueles que lecionam por meio de aulas particulares para quaisquer faixas-etárias. Todos os 35 participantes foram voluntários e não possuem nenhum vínculo com as pesquisadoras.

A investigação foi desenvolvida de forma *on-line*, por meio da plataforma Google Formulário, na qual os participantes puderam responder a 6 (seis) perguntas, listadas na Figura 2 a seguir, cada uma delas com cerca de 3 (três) a 5 (cinco) alternativas como possíveis respostas, para que o tempo dedicado à realização do questionário fosse reduzido. A pesquisa pôde ser respondida individualmente pelos educadores, em horários de suas preferências.

Figura 2: Perguntas realizadas na pesquisa *online*

QUESTÃO 1. Em qual momento da aula você percebe que seus alunos estão menos motivados?

QUESTÃO 2. Em qual momento da aula você percebe que seus alunos estão mais motivados?

QUESTÃO 3. Qual atividade você considera mais motivadora para seus alunos realizarem durante as aulas?

QUESTÃO 4. O que você considera que mais motiva seus alunos a aprenderem a língua inglesa?

QUESTÃO 5. Você acredita que um dos fatores que desmotivam seus alunos durante as aulas de inglês é a insegurança ou ansiedade relacionada ao medo em errar?

QUESTÃO 6. Você acredita que um ambiente mais descontraído e receptivo pode diminuir as inseguranças dos alunos e motivá-los na aprendizagem?

Fonte: as autoras

O objetivo do questionário foi averiguar se o filtro afetivo relacionado à ansiedade dos alunos pode ser minimizado com a introdução de metodologias ativas e atividades lúdicas durante as aulas, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais descontraído e facilitando o processo.

A análise dos resultados foi realizada por meio da separação destes em blocos, sendo eles compostos por três gráficos cada de acordo com a faixa-etária dos alunos para os quais cada grupo de entrevistados lecionam. Dessa forma, pode-se observar se a faixa etária do aprendiz interfere nas respostas dadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira parte da entrevista, os professores foram questionados sobre qual momento da aula os alunos se sentem menos motivados. Pôde-se então perceber, a partir dos resultados apresentados no Gráfico 1 (alunos de 11 a 14 anos de idade), que 44% dos 16 participantes responderam que esse momento seria ao praticar exercícios de conversação; 37% ao ler textos e praticar a oralidade e leitura; e 19% ao realizar exercícios de escrita gramaticais. Já no Gráfico 2 (alunos de 15 a 18 anos de idade), 0% dos 6 professores escolheram a primeira alternativa; 66% de entrevistados, a segunda alternativa; e 34% a terceira. Por fim, no Gráfico 3 (alunos acima de 18 anos de idade), 23% (n=13) responderam que os alunos se sentem menos atraídos pela aula ao iniciar exercícios de conversação; 38,5% ao ler textos e praticar oralidade; e os outros 38,5% ao praticar a gramática através da escrita. Esses resultados apontam que a faixa etária dos alunos tem influência direta nas respostas, sendo os mais jovens menos motivados em práticas de conversação e atividades de leitura, a faixa etária intermediária ao ler textos e fazer exercícios gramaticais e os mais velhos quando leem textos.



Gráfico 1: Questão 1 (11 a 14 anos)



Gráfico 3: Questão 1 (acima de 18 anos)



Gráfico 2: Questão 1 (15 a 18 anos)

Nos Gráficos 4, 5 e 6, são apresentadas as respostas da segunda pergunta: “em qual momento da aula os alunos se sentem mais motivados?”. No Gráfico 4 (alunos de 11 a 14 anos) pode-se então observar que 25% dos 16 participantes responderam que seria ao falar de si mesmos e de seus interesses; 63% ao realizar atividades lúdicas; e 12% ao desenvolver as metodologias ativas; ou seja, 0% selecionaram a quarta alternativa (ao conversar na língua inglesa). Já no Gráfico 5 (alunos de 15 a 18 anos), 34% (n=6) responderam que seria ao falar em inglês com professores e colegas; 16% ao falar de si; outros 16% ao realizar atividades lúdicas; e 34% ao solucionar problemas e trabalhar em grupo. Já no Gráfico 6 (alunos acima de 18 anos), 31% dos 13 professores indicaram a primeira alternativa; 31%, a segunda opção como resposta; 23%, a terceira; e 15%, a

última. De acordo com esses resultados, é possível notar que os alunos mais novos se sentem mais motivados com a introdução de atividades lúdicas durante as aulas, enquanto os mais velhos preferem realizar práticas de metodologias ativas. Isso se dá porque a utilização de jogos, filmes e música no ambiente escolar torna o processo de aprendizado mais dinâmico e descontraído, o que é muito atraente principalmente para crianças, ao passo que, alunos mais velhos, com uma maior autonomia e um desenvolvimento crítico mais desenvolvido, se sentem mais motivados ao conversar sobre si mesmos e refletir sobre problematizações, muitas vezes trabalhando em grupo.

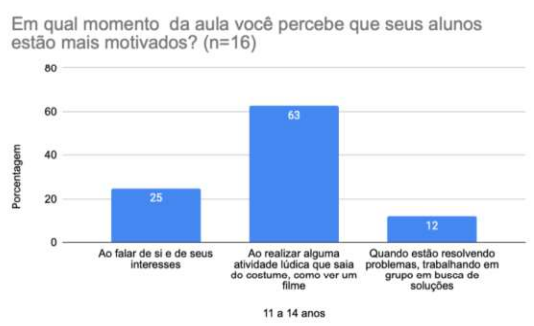


Gráfico 4: Questão 2 (11 a 14 anos)

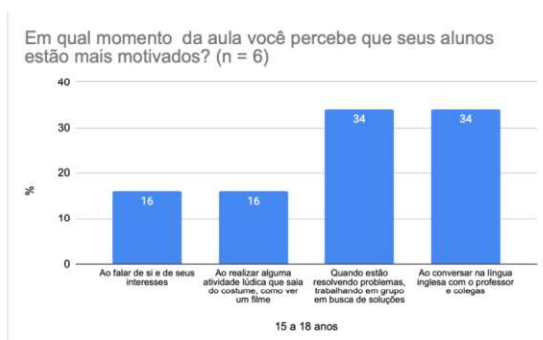


Gráfico 5: Questão 2 (15 a 18 anos)

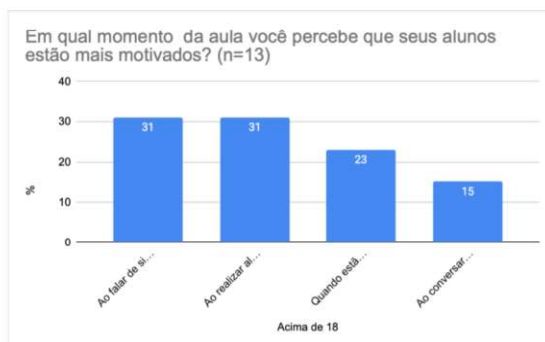


Gráfico 6: Questão 2 (acima de 18 anos)

Na terceira questão, perguntou-se qual seria a atividade mais motivadora para os alunos durante as aulas. Como mostram os resultados abaixo, no Gráfico 7 (alunos de 11 a 14 anos), 88% dos 16 professores entrevistados responderam que seriam as atividades lúdicas, como jogos para praticar o idioma; 6% preferem ouvir música ou assistir a filmes; os outros 6% escolheram projetos em grupo entre outras metodologias ativas; logo, 0% selecionaram a participação em debates. Já no Gráfico 8 (alunos de 15 a 18 anos), 67% dos 6 participantes responderam atividades lúdicas; 0% ouvir músicas e assistir a filmes ou realizar metodologias ativas; e 33% preferem desenvolver debates. Por fim, no Gráfico 9 (alunos acima de 18 anos), 54% (n=13) dizem que seus alunos se sentem mais motivados ao praticar atividades lúdicas; 8% ao ouvir música ou assistir a filmes; 38% ao trabalhar em grupo e realizar outras metodologias ativas; e 0% preferem participar de debates. Esses

resultados indicam que a melhor e mais promissora introdução de instrumento facilitador no processo de aprendizagem seriam as atividades lúdicas.

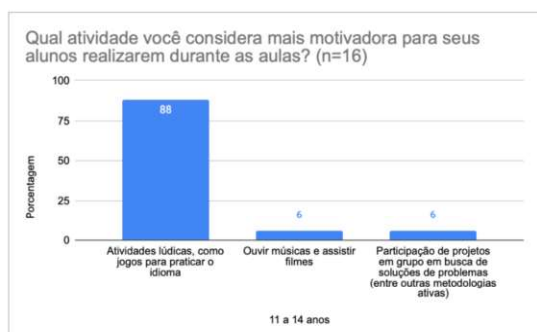


Gráfico 7: Questão 3 (11 a 14 anos)

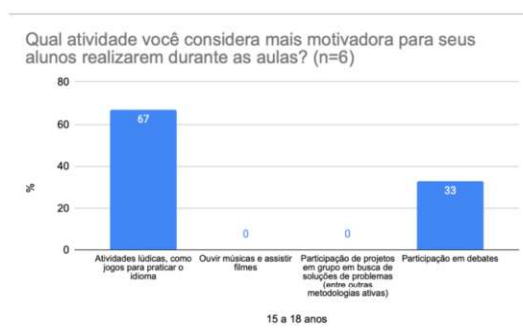


Gráfico 8: Questão 3 (15 a 18 anos)

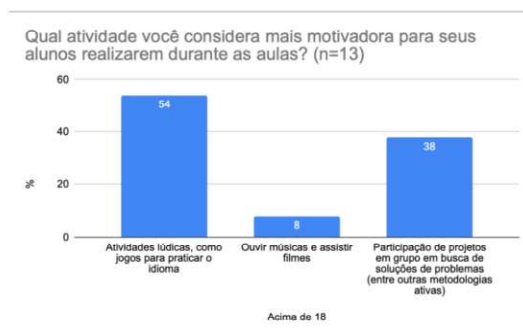


Gráfico 9: Questão 3 (acima de 18 anos)

Em seguida, buscou-se analisar qual seria a maior causa motivadora para os alunos aprenderem uma nova língua. No Gráfico 10 (alunos de 11 a 14 anos), vê-se que 19% dos 16 professores acreditam serem as metodologias utilizadas em aula que instigam o corpo discente a se interessar pelo idioma; 56% pensam ser a possibilidade de melhor comunicação em outros países; 19% preferem a terceira alternativa: possível sucesso profissional futuramente; com isso, apenas 6% acreditam ser a realização pessoal. Já no Gráfico 11 (alunos de 15 a 16 anos), 0% dos 6 entrevistados escolheram a primeira opção; 50% preferiram a segunda opção; 34%, a terceira; e 16%, a última: realização pessoal. No Gráfico 12 (alunos acima de 18 anos), 15% dos 13 participantes consideram que são as metodologias presentes em aula que motivam os alunos a aprenderem um idioma; 54% preferiram a segunda alternativa (oportunidade de comunicar-se no dia a dia); 31% pensam ser o possível sucesso profissional e nenhum professor escolheu a última opção. A partir dos resultados, é possível analisar que nas três faixas etárias, a maior parte dos professores respondeu que os alunos tendem a aprender uma nova língua pela possibilidade de comunicação. Com isso, percebe-se que a motivação dos estudantes também está muito ligada a uma necessidade futura (motivação instrumental), o que pode ser um dificultador no processo de aprendizagem, pois distancia o aprendiz de uma motivação que se volta para o processo.

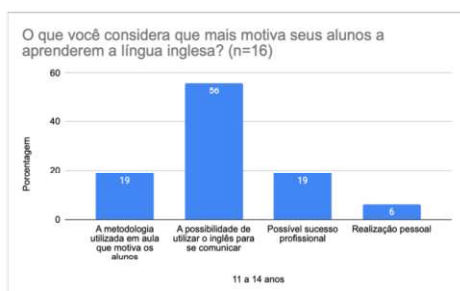


Gráfico 10: Questão 4 (11 a 14 anos)

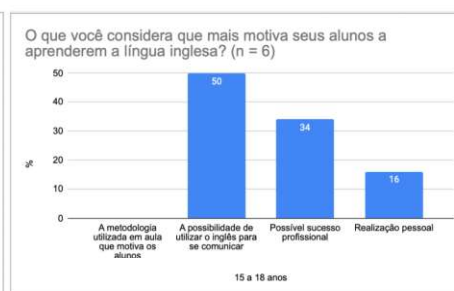


Gráfico 11: Questão 4 (15 a 18 anos)

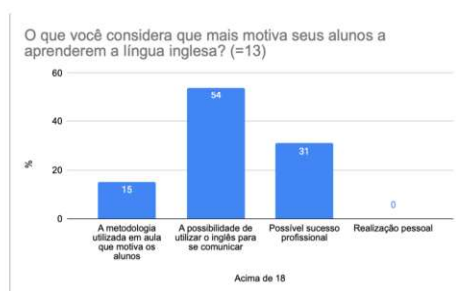


Gráfico 12: Questão 4 (acima de 18 anos)

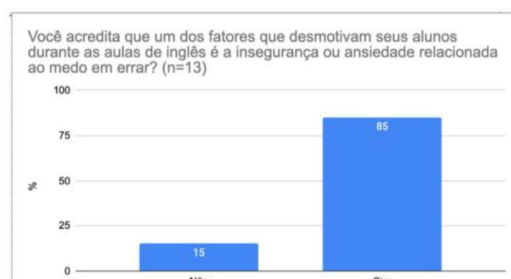
Tendo estes resultados em vista, os professores, então, foram questionados sobre a influência da insegurança e da ansiedade relacionada ao medo em errar na desmotivação por parte dos alunos - se consideravam que estes seriam fatores prejudiciais ao processo de ensino. No Gráfico 13 (alunos de 11 a 14 anos de idade), 81% dos 16 educadores pensam que sim, a insegurança desmotiva os alunos ao aprender um novo idioma; enquanto 19% acreditam que não. No Gráfico 13 (alunos de 15 a 18 anos), 84% (n=6) responderam que sim; e 16% responderam que “não”. Por fim, no Gráfico 14 (alunos acima de 18 anos), 85% dos 13 participantes pensam que “sim”, ao passo que 15% pensam que “não”. Esses resultados mostram que, independentemente da idade dos alunos, o professor entende que o filtro afetivo influi diretamente no desempenho e motivação ao aprender uma nova língua.



Gráfico 13: Questão 5 (11 a 14 anos)



Gráfico 14: Questão 5 (15 a 18 anos)



Na parte final do questionário, perguntou-se aos professores se eles acreditavam que um ambiente mais descontraído e receptivo poderia diminuir as inseguranças dos alunos e motivá-los na aprendizagem. Como mostram os Gráficos 16, 17 e 18 abaixo, 100% dos 35 entrevistados pensam que sim. De acordo com esses resultados, fica clara a importância da introdução de instrumentos facilitadores do processo de aprendizagem que motivem os estudantes.



Gráfico 16: Questão 6 (11 a 14 anos)

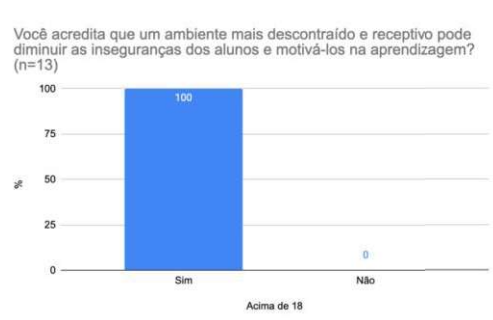


Gráfico 17: Questão 6 (15 a 18 anos)

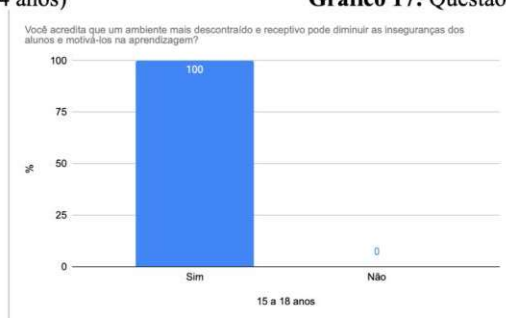


Gráfico 18: Questão 6 (acima de 18 anos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o impacto do filtro afetivo na aprendizagem da língua estrangeira, investigando se um ambiente lúdico e o uso de metodologias ativas podem influenciar de forma benéfica o processo, promovendo a aprendizagem de forma descontraída e prazerosa. Para isso, partiu-se da hipótese de que a utilização de atividades lúdicas bem como das metodologias ativas, por exemplo, nas aulas de língua inglesa, torna o ambiente mais receptivo para os alunos, podendo contribuir para a diminuição do filtro afetivo. Dessa forma, supõe-se que a aprendizagem nesse contexto poderia ocorrer de maneira mais fácil e agradável, levando-se em conta a motivação por parte do corpo discente, que teria mais influência no processo. O filtro afetivo é, portanto, um grande obstáculo no processo, e pode ser fruto da ansiedade, insegurança ou desconforto do aluno, e assim, influenciar negativamente o desenvolvimento do aprendiz. Segundo a percepção dos docentes, os resultados obtidos permitem observar que o aprendiz tem preferência por atividades lúdicas e prazerosas que instiguem sua participação ativa e agucem suas próprias

experiências. Com isso, observou-se que os diversos tipos de motivação estão diretamente ligados aos resultados alcançados em aula pelos alunos, e dessa forma, o desempenho do processo pode ser alavancado se houver, além das motivações integrativas e instrumentais, uma terceira motivação, que resulta das práticas pedagógicas. Essa terceira motivação, a qual é proposta neste estudo, pode ser denominada como *motivação pedagógica*, e considera-se que ela tem um papel fundamental na diminuição do filtro afetivo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2007
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Língua Inglesa no Brasil**. 1a. edição. São Paulo: British Council Brasil. 2014. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/pesquisas-infograficos>
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 87-101, 2006.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.
- DIESEL, A.; MARCHESAN, M.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.
- ECKERT, K.; FROSI, V.. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP. 1985
- ELLIS, R. **Task-Based Language Teaching and Learning**. Oxford: OUP. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GARDNER, R. C. **Social Psychology and Language Learning: the roles of attitude and motivation**. Londres: Edward Arnold. 1985.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts: Newbury House Publishers. 1972.
- GOMEZ, P. C.. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, São Paulo, v. 34, 2012.
- GRIFFIN, K. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982
- LONG, M. Input and second language acquisition theory. In S. Gass and C. Madden (eds) **Input in Second Language Acquisition**. Rowley Mass.: Newbury House. 1985
- MEDEIROS, Amanda Andrade; MENDES, Ana Clara Manhães. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Projetos, Problemática e o Lúdico. **Docência na Educação**. Brasília: UnB. p. 321 - 334, 2014.
- SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

TORRES, Larissa Lorena Quirino. **A música no ensino-aprendizagem de ESL: uma proposta usando o álbum Thriller.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.