

CRISTIANE ROCHA MENDES COSTA

**MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA MEDIADA PELO USO DA INTERNET**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dra. Maria Helena Vieira Abrahão.

São José do Rio Preto

2006

## **BANCA EXAMINADORA**

### **TITULARES**

---

Profª. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (orientadora- UNESP-SJ Rio Preto)

---

Prof. Dr. John Robert Schmitz ( UNICAMP)

---

Profª. Dra. Ana Mariza Benedeti (UNESP- SJ Rio Preto)

### **SUPLENTES**

---

Profª. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro (UFSCar)

---

Profª. Dra. Marilei Amadeu Sabino ( UNESP- SJ Rio Preto)

A Deus

Ser divino e invisível que me fortaleceu  
nos momentos mais difíceis desta caminhada,  
acreditando que eu chegaria até o final.

Costa, Cristiane Rocha Mendes.

Motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira  
mediada pelo uso da Internet / Cristiane Rocha Mendes Costa. - São José  
do Rio Preto : [s.n.], 2006.

227 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Lingüística aplicada. 3.  
Internet na educação. 4. Motivação na educação. I. Abrahão, Maria  
Helena Vieira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título..

CDU – 811.111-07

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mário e Marília, pelo amor, incentivo ao meu trabalho, paciência e compreensão quando distancie-me da família, apegando-me aos livros;

À minha irmã e meu cunhado, Denise e Glauber, por estarem sempre dispostos a ajudar e por terem compartilhado meu cansaço e preocupações;

Ao meu sobrinho e afilhado, Eduardo, benção de Deus, que me fez acreditar em dias melhores e que nada é impossível. Basta acreditar;

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pelo apoio, atenção, incentivo e amizade, principalmente nos momentos mais difíceis destes dois anos e meio de pesquisa, sem os quais este trabalho não teria sido realizado;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, pela competência e que souberam, além de compartilhar seus conhecimentos, compartilhar também suas experiências.

Aos meus amigos do curso de pós-graduação, Fabrício, Fernanda, Marcos, Mariela, Marisa, Mirela e Solange pela amizade e pelo conhecimento compartilhado;

À professora participante desta investigação, por ter aberto a porta de sua sala de aula para que este trabalho se realizasse;

A todos os alunos participantes desta pesquisa, pelo apoio, paciência e colaboração na realização dos questionários e entrevistas e em especial, ao aluno J que realizou as filmagens das aulas e também abriu as portas da sua casa para que eu terminasse a coleta de dados do estudo de caso;

A todos os funcionários do IBILCE, pelo carinho e dedicação com que prestaram seu apoio;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho;

E, sobretudo, a Deus, que mais uma vez, me chamou a confiança e me fez acreditar que poderia chegar até aqui.

## Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| Código de transcrição.....                                   | 09        |
| Índice de quadros.....                                       | 10        |
| Resumo.....  | 11        |
| Abstract.....  | 12        |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                       | <b>13</b> |
| Formulação do tema de pesquisa.....                          | 14        |
| Objetivos, perguntas de pesquisa e natureza da pesquisa..... | 15        |
| Justificativa.....   | 17        |
| Organização da dissertação.....                              | 18        |
| <b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>                 | <b>20</b> |
| 1.1 A Motivação.....   | 21        |
| 1.1.1 Definição do termo motivação.....                      | 21        |
| 1.1.2 Classificação dos tipos de motivação.....              | 24        |
| 1.1.3 A relação entre motivação e atividade.....             | 30        |
| 1.1.4 Teorias da Psicologia sobre motivação.....             | 42        |
| 1.1.5 Modelos de estudo da motivação.....                    | 46        |
| 1.1.6 Fatores que influenciam a motivação dos alunos.....    | 50        |
| 1.2 A <i>Internet</i> .....                                  | 55        |
| 1.2.1 Caracterização.....                                    | 55        |
| 1.2.2 O impacto da <i>internet</i> na escola.....            | 57        |
| 1.2.3 O uso da <i>internet</i> no ensino de línguas.....     | 61        |
| 1.2.4 Comunicação mediada pelo computador.....               | 62        |
| 1.2.5 <i>Internet relay chat</i> (salas de bate-papo).....   | 65        |
| 1.2.6 Dificuldades na participação dos <i>chats</i> .....    | 68        |

|   |    |
|---|----|
| 1.3 Pesquisas com foco na motivação e no uso da <i>internet</i> para o ensino de línguas desenvolvidas no Brasil..... | 71 |
|---|----|

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....78**

|   |     |
|---|-----|
| 2.1 Natureza da pesquisa.....   | 79  |
| 2.2 Contexto da pesquisa-Escola Pública.....  | 84  |
| 2.3 O perfil da turma observada.....  | 85  |
| 2.4 Os participantes do estudo de caso.....   | 86  |
| 2.5 Os perfis da professora participante e da professora pesquisadora.....                                      | 86  |
| 2.6 A fase diagnóstica.....   | 87  |
| 2.7 O trabalho de intervenção pedagógica.....   | 89  |
| 2.8 A preparação para o <i>chat</i> .....   | 90  |
| 2.9 O planejamento das aulas e a seleção dos tópicos.....   | 91  |
| 2.9.1 Apresentação e exploração dos tópicos na fase de intervenção pedagógica pela professora pesquisadora..... | 93  |
| 2.10 Fases da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....   | 106 |
| 2.11 Procedimentos de análise.....  | 109 |

## **CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....111**

|   |     |
|---|-----|
| 3.1 A Prática da Professora Participante e a Motivação para aprender inglês.....                                    | 112 |
| 3.1.1 A abordagem predominante na prática da professora participante.....   | 112 |
| 3.1.2 As atividades desenvolvidas pela professora participante em sala de aula e a reação dos alunos.....           | 118 |
| 3.1.3 O discurso e a prática em sala de aula da professora participante.....  | 127 |
| 3.2 A Intervenção Pedagógica e a Motivação para aprender inglês.....  | 133 |
| 3.2.1 Atividades desenvolvidas em sala de aula e a reação dos alunos.....   | 133 |
| 3.2.1.1. No momento de preparação para o <i>chat</i> .....  | 134 |
| 3.2.1.2 No laboratório de informática.....  | 149 |
| 3.3 As atividades desenvolvidas por meio da <i>internet (chat)</i> e a motivação dos alunos: um estudo de caso..... | 162 |
| 3.3.1 Momentos de alta motivação.....   | 162 |
| 3.3.2 Momentos de baixa motivação.....  | 178 |



**CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186**

|   |     |
|---|-----|
| 4. Dificuldades enfrentadas para a execução desta pesquisa..... | 194 |
| 4.1 Limitações da pesquisa.....                                 | 194 |
| 4.2 Condições desfavoráveis do laboratório de informática.....  | 195 |

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....199****ANEXOS.....203**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1 Diário da pesquisadora sobre a aula típica da professora participante..... | 204 |
| Anexo 2 Diário sobre a aula típica da professora participante.....                 | 205 |
| Anexo 3 Planejamento para a 7ª série.....  | 207 |
| Anexo 4 Questionário elaborado para a professora da Escola Pública.....            | 221 |
| Anexo 5 Roteiro para entrevista com a professora da Escola Pública.....            | 222 |
| Anexo 6 Questionário elaborado para alunos da Escola Pública.....                  | 223 |
| Anexo 7 Roteiro para entrevista com os alunos da Escola Pública.....               | 225 |
| Anexo 8 Roteiro para entrevista com os alunos participantes do estudo panorâmico.. | 226 |
| Anexo 9 Roteiro para entrevista com os alunos participantes do estudo de caso..... | 227 |

**CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO**

(adaptado de Marcuschi,1991)

**Falantes:** C, GB, N/A, N/A/J (códigos que representam os nomes dos alunos brasileiros participantes).

TG, B, JÁ, BS, G, L, X, Y, N (códigos que representam os nomes dos falantes de Língua Inglesa).

**Comentários da pesquisadora** (( ))

**Pausas** (+) 0,5 segundo  
(++) 1,0 segundo  
(+++) mais de um segundo

**Letras maiúsculas:** ênfase na palavra

**Elevação da voz** “(pergunta)

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1: <i>Sites</i> de cursos <i>on-line</i> e idiomas.....  | 57  |
| Quadro 2: Aulas observadas no contexto de pesquisa-Uma turma da sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista.....              | 88  |
| Quadro 3: Aulas ministradas pela pesquisadora- Uma sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista.....                           | 100 |
| Quadro 4: Aulas ministradas pela professora pesquisadora no laboratório de informática-Uma sétima série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista..... | 104 |
| Quadro 5: Interações <i>on-line</i> ocorridas no laboratório de informática e na casa do aluno J-Um estudo de caso.....   | 105 |
| Quadro 6: Quadro síntese dos instrumentos utilizados na coleta de dados, suas fases e os objetivos de cada instrumento.....   | 109 |

## RESUMO

Esta investigação insere-se na área de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, mediada pelo uso da *internet*. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico e tem por foco a motivação. Esta foi investigada em dois momentos: na fase de diagnóstico, em que aulas de língua inglesa foram observadas e na fase de intervenção, em que os alunos do mesmo contexto foram preparados e atuaram no laboratório de informática em *chat* com outros jovens, na língua-alvo. Na análise dos dados, na fase de diagnóstico, verificamos a baixa motivação da professora participante e também dos alunos observados, ocorrida provavelmente devido ao predomínio de procedimentos metodológicos tradicionais. Percebemos também, a desmotivação da maioria dos alunos observados pelos tipos de atividades propostas e desenvolvidas pela professora participante. Na fase de intervenção pedagógica, verificamos uma alta motivação na maioria dos alunos devido às atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora, que enfatizavam a língua inglesa em uso para propósitos comunicativos. Neste momento da pesquisa foi realizado um estudo panorâmico da motivação dos alunos. Os dados coletados nesta fase foram insuficientes (pouco representativos), e então, optamos pela realização de um estudo de caso. Como resultados das interações, verificamos momentos de alta e baixa motivação. Momentos de alta motivação ocorreram quando os alunos participantes conseguiram interagir bem na língua inglesa e encontraram condições favoráveis da *internet* (*speedy*). Momentos de baixa motivação ocorreram quando os alunos encontraram dificuldades de compreensão da mensagem enviada na língua inglesa, e condições desfavoráveis da *internet* (*ig*).

## ABSTRACT

This investigation is inserted within the area of teaching and learning English as a foreign language, mediated by the use of internet. It's a qualitative research of ethnographic nature which has as focus motivation. Motivation in a seventh grade of a public school was investigated in two moments: in a diagnosis phase, an English class was observed and in an intervention phase, the students of this same context were prepared and performed in the computer laboratory in chat with other young speakers of the English language. In the analysis of the data from the intervention phase, we could verify low motivation of the participating teacher and of the observed students which probably occurred due to the teacher's traditional approach. We also realized that the students' desmotivation was caused by the kinds of activities proposed and developed in the classroom. In the intervention phase, we could verify high motivation of the great majority of the observed students due to the activities developed by the researcher teacher, that emphasized the English language in use for communicative purposes. In this moment of research, we fulfilled a panoramic study of students' motivation. The collection of data in this phase was incomplete, we opted to develop a case study. As results of the interactions, we could verify moments of high motivation and low motivation. Moments of high motivation were observed when the participating students demonstrated the wish of having more classes, communicated well in English and met favorable conditions of internet (speedy). Moments of low motivation occurred when the students found difficulties of comprehension of the message sent in English and unfavorable conditions of internet (ig)

# **INTRODUÇÃO**

## **Formulação do tema de pesquisa**

Atuando como professora de Língua Inglesa (LI) em escola particular de idiomas e ministrando aulas particulares, pude notar que existiam alunos com alto interesse pela língua estrangeira e outros muito pouco motivados. Muitos deles procuravam o curso de inglês porque gostavam do idioma ou porque precisavam aprendê-lo para fins diversos. Outros, na maioria jovens, devido ao fato de os pais os obrigarem a estudar o idioma mais falado no mundo.

Esse maior ou menor interesse demonstrado pelos alunos despertou-me para o estudo da motivação, aspecto primordial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Pude perceber também que o interesse e a participação dos alunos (adolescentes) era maior quando propunha uma atividade mais dinâmica, por exemplo, músicas, vídeos e aulas no laboratório de idiomas e informática. Uma aula dinâmica é aquela que proporciona uma participação ativa do aluno na interação em sala de aula. O fato de os alunos mudarem de ambiente de aprendizagem e terem contatos com outros recursos de aprendizagem de LI, no caso, o gravador e o computador, além do vídeo, contribuía significativamente para elevar sua motivação.

Por outro lado, é comum ouvir alunos dizerem que não aprendem Língua Estrangeira (LE) na escola, especialmente na escola pública, porque todo ano os professores oferecem os mesmos conteúdos. Esse fato parece fazer com que a motivação, ainda que exista, diminua, acarretando o fracasso no processo de ensino e aprendizagem e educandos descontentes. Com isso, infere-se que o professor exerce um papel importante dentro da sala de aula que pode afetar a motivação trazida pelos alunos e os recursos utilizados por ele também são importantes para aumentar ou diminuir a motivação dos aprendizes.

Observei também que quando encaminhava meus alunos ao laboratório de informática, o fato de irem ao laboratório já era motivo de grande interesse dos mesmos. Mas, na maioria das vezes, as condições do local eram insatisfatórias. Nessa escola particular de idiomas existiam seis computadores no laboratório, sendo que dois estavam quebrados e dos quatro restantes, somente dois tinham acesso à *internet*.

Sendo assim, a maioria das aulas ministradas no laboratório de informática eram aulas auxiliadas por *softwares*, *CDs-Rom* prontos e com pouca variedade. Além disso, as aulas no laboratório de informática eram aulas esporádicas, sendo permitidas apenas três aulas no semestre. Essas aulas eram totalmente desconectadas do Programa do Curso ou dos objetivos específicos da sala de aula de LI, ou seja, não era trabalhado o mesmo conteúdo e nem havia nenhum aprofundamento do assunto de sala de aula no laboratório de informática. Essas experiências prévias mostraram-me a necessidade de melhor compreender a motivação para aprender inglês e sua relação com a atuação do professor e com as atividades por ele propostas e desenvolvidas pelos alunos. Nasceu daí minha pesquisa cujos objetivos apresento a seguir.

### **Objetivos, perguntas de pesquisa e natureza da pesquisa**

Esta pesquisa possui, como objetivo geral, interpretar como o computador pode servir como um recurso motivador, contribuindo para o ensino e aprendizagem de LE (Inglês, no caso). No que concerne aos objetivos específicos, pretendo diagnosticar como a motivação se manifesta em três momentos diferentes: na regência da professora participante; na minha regência em sala de aula e no laboratório de informática e como uma atividade autônoma no estudo de caso.



O *chat* poderá proporcionar uma comunicação em tempo real com outros usuários e possivelmente contribuir para uma maior motivação/integração entre os aprendizes da Língua Inglesa (LI).

Na tentativa de alcançar os objetivos pretendidos, formulo duas perguntas de pesquisa para nortear esta investigação.

- 1- Como se caracteriza a motivação dos alunos para aprender inglês na sala de aula convencional e no laboratório de informática?
- 2- Qual a relação entre as atividades propostas e desenvolvidas pelo professor e a motivação dos aprendizes?

Em resposta à primeira pergunta, pretendo diagnosticar e caracterizar, por meio de observação de aulas, questionários e entrevistas, a motivação dos alunos para aprender LI.

Com a segunda pergunta, pretendo estabelecer uma possível relação entre as atividades/tarefas propostas pela professora participante e professora pesquisadora e a motivação dos aprendizes, ou seja, busco investigar que tipo(s) de atividade(s) contribui(em) para o aumento ou não da motivação para o aprendizado da LI. Cabe ressaltar que estou ciente da complexidade do conceito motivação e de seu estudo, pois sofre influência de inúmeras variáveis. Sendo assim, não pretendo esgotar o tema nem avaliar a quantidade de insumo assimilado pelos alunos, mas trazer algumas considerações de como a motivação era caracterizada em cada contexto.

Para alcançar os objetivos descritos anteriormente, desenvolvi uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. Houve também um momento de intervenção pedagógica, onde eu assumi as aulas de LI da professora participante, com o objetivo de preparar os aprendizes para as interações na LI no laboratório de informática, com a

colaboração da professora participante. Em virtude da ausência de computadores para todos os alunos, o que contrariou minhas expectativas e o que havia sido assegurado pela direção da escola, os dados coletados foram pouco representativos. Sendo assim, o melhor caminho foi trabalhar com dois alunos e fazer um estudo de caso, após a realização de um estudo panorâmico. A pesquisa de natureza etnográfica foi eleita por acreditar que este seria o melhor método a ser utilizado no estudo da motivação, por abordar as perspectivas não só da professora pesquisadora, mas também da professora participante e dos alunos sobre os eventos ocorridos em sala de aula convencional e no laboratório de informática.

### **Justificativa**

Julgo relevante o tema por acreditar que a tecnologia computacional pode motivar e enriquecer o ambiente de ensino e aprendizagem de LE, porque oferece materiais comunicativos e interacionais, trazendo um contexto virtual que se aproxima do mundo real.

Hoje, a sociedade da informação coloca o mundo em nossas mãos, proporcionando informações sobre uma infinidade de temas. Coloca à disposição de seus usuários universidades, bibliotecas, jogos, canais para conversas, videoconferências, *e-mails* e *chats*, ampliando enormemente as chances de aprendizagem.

Como resultado de inovações tecnológicas, novos tipos de comunicação baseada em *network* têm surgido. Estas novas tecnologias, *e-mail* e *chats* em particular, estão sendo imensamente usadas em ambientes de aprendizagem de Segunda Língua (L2) ou LE. Muitos pesquisadores, dentre eles Toyoda & Harrison (2002), consideram este

tipo de comunicação uma ferramenta promissora para a aprendizagem de línguas, porque permite que aprendizes interajam com falantes nativos da língua-alvo. Não podemos deixar de mencionar que os alunos também aprendem LE por meio de interações com falantes não-nativos.

Sendo assim, a informática pode auxiliar a sala de aula, contribuindo para que os professores apliquem atividades no laboratório de computação, visando motivar os aprendizes para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem de LE, propiciando atividades que vão ao encontro de interesses e necessidades próprios dos alunos. Segundo Parreiras (2001), acredita-se que mediante recursos da *internet* bem planejados é possível proporcionar aos aprendizes de LE um *input* mais significativo, diminuindo o seu filtro afetivo, contribuindo para a sua autonomia e permitindo que ele aprenda no seu próprio ritmo, com base em material autêntico.

Sendo assim, a *internet* é um instrumento de grande utilidade à disposição do professor na sua tarefa de orientar a aprendizagem, desde que ele conheça as ferramentas disponíveis para que possa planejar o uso de cada uma de forma produtiva, isto é, de modo a aumentar o nível de autonomia dos aprendizes e a sua exposição ao uso significativo da LE (op.cit, 2001).

### **Organização da dissertação**

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro deles, intitulado *Arcabouço Teórico*, apresenta a definição do termo motivação, a classificação dos tipos de motivação discutidos na literatura, a relação entre a motivação e as atividades/tarefas que podem elevar ou não a motivação

dos aprendizes, as teorias da Psicologia sobre motivação, os modelos de estudo da motivação e os fatores que influenciam a motivação dos alunos. Caracteriza também a *internet*, aborda seu impacto na escola, seu uso no ensino de línguas, a comunicação mediada pelo computador (cmc) e a *Internet Relay Chat (IRC)*, ou salas de bate-papo. Além disso, aborda também as dificuldades em participar de *chats* e pesquisas com foco na motivação e no uso da *internet* para o ensino de línguas desenvolvidas no Brasil.

No segundo capítulo, a *Metodologia da Pesquisa*, considerações teóricas sobre o paradigma da investigação, as fases e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise são apresentados.

O terceiro capítulo, destinado à *Análise e discussão dos dados*, analisa a influência das atividades/tarefas propostas e desenvolvidas pelas professoras na motivação dos aprendizes de LI, em dois contextos: na sala de aula convencional e no laboratório de informática.

No quarto capítulo são apresentadas as considerações finais e as dificuldades enfrentadas pela pesquisadora para a execução da pesquisa no laboratório de informática, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

# **Capítulo I**

## **Fundamentos teóricos**

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira traz a definição de motivação, a classificação dos tipos de motivação discutidos na literatura, a relação entre motivação e atividade, as teorias da Psicologia sobre motivação, os modelos de estudos da motivação e os fatores que influenciam a motivação dos alunos. A segunda trata do advento da *internet*, do impacto que esta última causou na escola, do seu uso no ensino de línguas, da comunicação mediada pelo computador e da *Internet Relay Chat (IRC)* ou salas de bate-papo. Além disso, as dificuldades em participar de *chats* e pesquisas com foco na motivação e no uso da *internet* para o ensino de línguas desenvolvidas no Brasil são apresentadas.

## 1.1 A Motivação

A seguir, apresento algumas definições do termo motivação trazidas na literatura.

### 1.1.1 Definições do termo motivação

A definição de motivação contida no dicionário Aurélio (1986) é bastante significativa ao referir-se à motivação como: “conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo”<sup>1</sup>.

Já Houaiss (2001) define motivação como: “conjunto de processos que dão ao comportamento, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprios da atividade individual”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 1986, 2ª edição.

<sup>2</sup> *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001.

Segundo Dörnyei (2001), o significado do termo motivação diz respeito à direção e magnitude do comportamento humano, que é:

“a escolha de uma ação particular, a persistência nessa escolha e o esforço expandido nessa escolha. Em outras palavras, a motivação é responsável por: o porquê de as pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade e qual a dificuldade que encontrarão para sustentar a atividade ou perseguí-la”<sup>3</sup> (p.8).

O autor também considera que a motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente numa pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando, terminando e avaliando os processos cognitivos ou motores. Nesta visão, a motivação é considerada o principal fator que dirige os comportamentos humanos.

Segundo Viana (1990), no contexto escolar, o emprego do termo é quase sempre referente a uma disposição em forma de atenção, que o estudante deve revelar em suas atitudes de sala de aula, para ser tido como um aluno motivado. Dessa forma, o termo tem sido utilizado como sinônimo de estímulo (embora essa palavra tenha uma conotação de de - terminação externa), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão, para mencionar os usos mais comuns.

---

<sup>3</sup> the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it. In other words, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it.

Willians e Burden (1997) consideram que o conceito de motivação tem passado por diferentes interpretações. Para os autores (op.cit.:120), a motivação seria construída como um estado cognitivo e emocional inicial, algo que conduz para uma decisão consciente para atuar, como algo que guiaria um período de sustentação intelectual e esforço psíquico para atingir (uma) meta(s) prevista(s) anteriormente. Eles separam a motivação em três estágios contínuos: o primeiro, que são as razões para fazer alguma coisa; o segundo, a decisão de fazer alguma coisa e o terceiro, a sustentação do esforço ou persistência, sendo que o primeiro e o segundo estágios envolvem a motivação inicial e o terceiro, a sustentação da motivação.

Pintrich e Schunk (1996) possuem uma visão mais ampla do conceito de motivação, sendo esse termo derivado do verbo latino “movere”(mover). Para esses autores, “motivação é um processo por meio do qual atividades com metas direcionadas são instigadas e sustentadas”(p.04).

Sendo assim, a motivação é considerada um processo e não um produto. Considerando-a um processo, os autores acreditam que nós não a observamos diretamente, mas a inferimos por meio de alguns comportamentos como escolha de tarefas, esforço, persistência e verbalizações. Motivação envolve objetivos ou metas que promovem impulsos e direção para a ação e requer atividade física e mental. As atividades físicas englobam esforço, persistência e ações e, as mentais, induzem ações cognitivas, como planejamento, organização, monitoramento, tomada de decisão e solução de problemas.

Pode-se verificar que uma definição do termo em questão é algo difícil e complexo, devido a inúmeros fatores constituintes ou influenciadores que podem levar à motivação ou não, das pessoas. Assim, após apresentar a definição de motivação de algumas perspectivas, conceituo o termo como sendo um processo em constante mutação, que se inicia com um desejo ou vontade de se fazer algo, transformando-se numa tomada de decisão consciente, ou melhor, o que faz uma pessoa embarcar numa determinada atividade/tarefa e investir tempo,



energia, persistência e esforço. É claro que essa persistência e esforço, e até mesmo, a superação das dificuldades ou obstáculos variam, dependendo da importância do objetivo estabelecido e pretendido pela pessoa. É por essa razão que a motivação oscila (aumenta ou diminui) durante o transcorrer do processo e é afetada por fatores externos e/ou internos que são conceituados nos itens 1.1.3 “A relação entre motivação e atividade” e 1.1.6 “Os fatores que influenciam a motivação”, neste trabalho.

Logo a seguir, apresenta-se, de forma breve, a classificação dos tipos de motivação trazidos na literatura consultada.

### **1.1.2 Classificação dos tipos de motivação**

Após uma resumida apresentação do termo “motivação”, passaremos a abordar as classificações dadas a ela de acordo com a literatura. O teórico Dörnyei (2001) apresenta duas dicotomias na classificação de motivação, cada uma dada de acordo com o desejo dos alunos de investir esforço na aprendizagem. Essas dicotomias são: intrínseca *versus* extrínseca e instrumental *versus* integrativa. Definindo cada uma dessas classificações, teríamos que a motivação intrínseca é o interesse de investir esforço na aprendizagem por si só; a motivação extrínseca é aquela derivada de algum tipo de incentivo externo; a motivação instrumental é o desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com a língua; e a motivação integrativa é caracterizada pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-alvo, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo.

Dörnyei (op.cit) reduz essas classificações a apenas dois tipos (motivação intrínseca e motivação extrínseca) e oferece subdivisões para elas. Segundo Vallerand (1997, apud Dörnyei, 2001), há três subtipos de motivação intrínseca, a saber: a motivação intrínseca para

aprender, que é o engajamento numa atividade por prazer e satisfação de entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo; a motivação para realização, que é o engajamento numa atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa, e a motivação, para estimulação ou experiência, que é o engajamento numa atividade para experienciar sensações agradáveis e sensações novas.

Em se tratando de motivação extrínseca, esta se apresenta, para o autor, em quatro tipos: o primeiro tipo é a regulação externa, que se refere à primeira forma autodeterminada de motivação extrínseca, originando inteiramente de fontes externas, como recompensas ou ameaças (por exemplo: elogio do professor ou confronto com os pais); o segundo tipo é a regulação introjectada, que envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser seguida para não se sentir culpado (por exemplo: seu papel no jogo); o terceiro trata-se da regulação identificada que ocorre quando a pessoa se engaja numa atividade porque a valoriza e identifica-se com o comportamento, e vê sua utilidade (por exemplo: aprender uma língua porque é necessária para seus passatempos ou interesses); e o quarto e último tipo é a regulação integrada, que é considerada por ele, a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca, envolvendo escolha de comportamentos que muito se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidades (por exemplo: aprender inglês por sua proficiência ser parte de uma cultura cosmopolitana educada que a adotou).

Observando as subdivisões terceira e quarta de motivação extrínseca, pode-se perceber que são similares à motivação instrumental e integrativa citada por Gardner (1993, apud Jacob, 2002). Na terceira subdivisão, encontramos aqueles alunos que procuram pelo aprendizado da língua porque possuem interesse externo e vêem alguma utilidade na língua, o que caracteriza uma motivação instrumental. Na quarta subdivisão, temos os alunos que estão

procurando assimilar comportamentos, necessidades e identidade de outros indivíduos, caracterizando uma motivação integrativa.

No modelo socioeducacional proposto por Gardner (1992, apud Masgoret e Gardner 2003), encontramos cinco variáveis atitudinais/motivacionais: integração, atitudes voltadas para a situação de aprendizagem, motivação, orientação integrativa e orientação instrumental. O modelo propõe que integração e atitudes voltadas para a situação de aprendizagem são duas variáveis correlacionadas que sustentam a motivação do indivíduo para aprender uma L2, mas que a motivação é responsável pela realização na L2. Esse conceito implica que integração e atitudes voltadas para a situação de aprendizagem estão relacionadas à realização na L2, mas seu efeito é indireto, agindo por meio da motivação. Por integração, entende-se uma abertura para se identificar, no mínimo em parte, com a comunidade de outra língua. Este conceito proposto por Gardner (op.cit) influencia a aquisição da L2 porque aprender uma L2 requer a adaptação de sons de palavras, pronúncias, ordem das palavras, e características comportamentais e cognitivas que são parte de outra cultura. Por atitudes voltadas para a situação de aprendizagem, entende-se as reações individuais a qualquer coisa associada com o contexto imediato no qual a língua é ensinada. Envolve a avaliação do curso e do professor. E a motivação refere-se a um comportamento direcionado ao objetivo, e quando a tentativa é medir motivação, atenção pode ser direcionada para um número de características individuais.

A motivação individual emprega esforço, é persistente e atenta à tarefa, tem objetivos, desejos e aspirações, aprecia a atividade, experiencia reforço de sucesso e desapontamento de fracasso, e faz uso de estratégias para realizar os objetivos. O indivíduo motivado exibe muitos comportamentos, sentimentos e cognições que o indivíduo que não está motivado não possui. Sendo assim, a complexidade desses três componentes: integração, atitudes voltadas

para a situação de aprendizagem e motivação, refere-se à motivação integrativa proposta por Gardner (op.cit). Desse modo, um indivíduo motivado integralmente é aquele que é motivado para aprender uma L2, tem uma abertura para identificar-se com a comunidade de outra língua, e tem atitudes favoráveis voltadas à situação de aprendizagem.

No modelo, integração e atitudes voltadas para a situação de aprendizagem são vistas como duas diferenças, ainda correlacionadas ao suporte para motivação, mas a motivação é vista como o principal fator afetivo individual, sendo uma diferença variável que contribui para realização de aprender uma outra língua. Isto significa que a correlação entre motivação e realização da língua deve ser mais alta que as correlações de integração ou atitudes voltadas para a situação de aprendizagem. Neste modelo socioeducacional de aquisição da L2, o fator diretamente ligado à realização é motivação. Assim, um indivíduo que é instrumentalmente orientado poderia ser mais motivado do que um indivíduo integralmente orientado e mesmo porque as diferenças na motivação podem experienciar mais sucesso na aprendizagem da língua.

Segundo Masgoret & Gardner (2003), o foco da investigação no referido modelo diz respeito ao papel da atitude, motivação e orientação na aquisição da L2.

Na hipótese 1, as relações entre atitudes, motivação e orientações, de um lado, e medidas da realização da L2, de outro, são inconsistentes, sendo influenciadas pela “composição lingüística do ambiente de aprendizagem, fatores como a idade dos estudantes, o gênero e experiências ou não com a língua-alvo”<sup>4</sup>(p.175).

---

<sup>4</sup>linguistic makeup of the learning environment, the age of the students, etc.

Freqüentemente, a evidência que dá suporte a estas conclusões está baseada nos contrastes das relações de integração *versus* instrumental para realização da L2 ou sobre medidas que não têm sido válidas como índices de motivação integrativa.

O modelo socioeducacional de aquisição da L2 faz uma distinção muito clara entre motivação e orientação. Apesar de comentários contrários, nada no modelo afirma que uma orientação integrativa será mais altamente relacionada à realização na L2 do que uma orientação instrumental. Na verdade, uma orientação integrativa é vista como somente um aspecto da integração, e nem uma orientação integrada, nem integração e nem mesmo atitudes voltadas para a situação de aprendizagem são vistas como correlações apreciáveis de realização em outra língua.

Segundo Masgoret & Gardner (op.cit), uma motivação forte para aprender uma L2 segue-se de um desejo de ser aceito como um membro da nova comunidade lingüística. Sendo assim, confirma-se a hipótese 1 de que as relações na realização da L2 para medidas de atitude, motivação e orientação são consistentemente positivas, e a correlação de motivação com realização na língua é mais alta do que para outras medidas.

A hipótese 2 do modelo refere-se à influência do meio sociocultural nas correlações de atitude, motivação e medidas de orientação com índices de realização da L2.

A influência de atitudes e motivação na aquisição da língua pode variar dependendo se estudantes estão aprendendo uma L2 ou LE. Esta é uma hipótese significativa, pois uma revisão da literatura revela no mínimo duas razões para esta distinção: uma baseada na disponibilidade da língua na comunidade, e a outra na presença sócio-política da língua no mesmo contexto. Oxford (1996) define aprendizagem de LE como aquela que ocorre quando a língua não é comumente usada na comunidade e há pouca oportunidade para experienciá-la fora da aula, enquanto que a aprendizagem da L2 ocorre, de acordo com a definição de

Oxford, em contextos no qual a língua está disponível na comunidade e estudantes têm muitas oportunidades para experienciá-la.

Segundo Masgoret & Gardner (op.cit), a característica que distingue a aquisição da L2 é a relevância sócio-política da língua no meio cultural, e enfatiza a importância de considerar o papel da geografia e/ou macrocontexto (fatores geopolíticos) na formação das atitudes da língua e motivação para aprendizagem de línguas. Estes pesquisadores afirmam a influência das variáveis contextuais; indivíduos variarão em termos de atitude da língua dependendo da região geográfica, da presença política da língua, ou ambas.

A hipótese 2 pode ser formulada como uma hipótese experimental em que relações de atitude, motivação e orientações para realização na língua serão mais fortes na L2 do que em ambientes de LE.

Sendo assim, depois de uma breve explicação da motivação integrativa proposta por Gardner, pode-se reduzir o leque das classificações de motivação em intrínseca e extrínseca, uma vez que a instrumental e a integrativa, por serem influenciadas por fatores externos aos indivíduos, são consideradas por Dörnyei (2001) como motivação extrínseca. Concordando com a posição do último autor, considerarei no contexto observado nesta pesquisa, esses dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Após a exposição das diferentes classificações de motivação, abordarei como as atividades desenvolvidas nas aulas de LI podem aumentar ou diminuir a motivação dos aprendizes.

### 1.1.3 A relação entre motivação e atividade

Gardner e Lambert (1972, apud Gómez, 1999), desenvolveram em sua obra *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, um estudo detalhado sobre a questão da motivação e seu papel no ensino de línguas. Esses autores assinalam que a complexidade do assunto pode ser uma das razões para explicar o escasso número de estudos e pesquisas sobre a motivação. Sua complexidade deve-se ao fato de que depende da motivação, ou sobre ela incide, uma significativa quantidade de fatores e variáveis. Entre eles, destacam as técnicas docentes, assim como a personalidade do professor.

Em estudos mais recentes começaram a ser considerados aspectos como a atitude ativa do discente, como um fator determinante na aprendizagem de uma LE.

Crookes e Schmidt (1989) ao voltarem seus olhos para a sala de aula, reconhecem a importância do uso prático do termo “motivação” para professores. Segundo eles, ao referir-se ao termo, o professor normalmente não tem em mente as razões pelas quais o aluno estuda, mas se está se comportando de modo esperado na sala de aula e possivelmente fora dela.

“De modo geral, professores descreveriam um aluno como motivado se ele se torna produtivamente engajado em tarefas de aprendizagem e mantém tal engajamento sem necessidade de encorajamento ou direção contínuos”<sup>5</sup> (p.226 e 227).

---

<sup>5</sup> Trata-se do artigo *motivation: reopening the research agenda*, publicado em 1991 no periódico *Language Learning*. Para fins da presente dissertação, dispomos apenas de uma versão anterior do mesmo artigo, com o mesmo título, mas publicada em 1989 no periódico *University of Hawai working Papers in ESL*. Portanto, as referências ao artigo trazem a data de 1989 e não a de 1991.

Tal concepção mais “folclórica” de motivação (Gómez,1999) harmoniza-se ao propósito da presente pesquisa que é abordar e caracterizar a motivação dos alunos em atividades tradicionais e comunicativas. Esta visão favorece também aspectos como o envolvimento ativo do discente, por exemplo, tão importante para o contexto de sala de aula e determinante na aprendizagem de L2.

Uma vez que meu interesse se manifesta no sentido de promover atividades em sala de aula e no laboratório de informática que contribuam para o aumento da motivação dos aprendizes, definirei brevemente a teoria da atribuição e a noção de motivação intrínseca, pois estas teorias serão mais bem tratadas no item teorias da Psicologia da motivação. A primeira está relacionada a inferências sobre o porquê de certos resultados ocorrerem e baseada na suposição de que pessoas tentam entender os determinantes causais dos seus sucessos e fracassos passados e como os diferentes tipos de atribuições causais afetam o comportamento diferentemente. Segundo Bandura (1986), a evidência de uma ligação entre práticas incentivadoras, julgamentos causais e interesse na atividade constituem a prova mais forte da teoria e a noção de motivação intrínseca relaciona-se com um interesse genuíno do aprendiz pela atividade em si.

Willians e Burden (1997) são proponentes de um modelo que considera não apenas a necessidade de despertar motivação, mas também de mantê-la. Confirmam a importância de apresentar tarefas que atinjam a motivação intrínseca do aluno tanto no estágio de iniciação como o de sustentação da motivação. De modo semelhante, Costa (2004, apud Penny Ur, 1996), reconhece que, para um aprendizado “ao vivo” em sala de aula, um fator mais significativo é se a tarefa disponível é vista como interessante. É o surgimento de interesse e a sustentação dele, talvez, onde os professores investem mais esforço e recebem resultados



mais imediatos e recompensadores em termos de motivação dos alunos. Portanto, torna-se necessário propor atividades que sejam intrinsecamente motivadoras para os alunos.

Ao questionar quais as características das tarefas de sala de aula que instigam o interesse e a atenção dos alunos, Ur afirma com ousadia que o conteúdo (não lingüístico) de certa atividade é decerto o fator mais responsável por estimular (ou desestimular) o interesse do aprendiz.

Por outro lado, Gómez (1999), destaca alguns aspectos-chave de comportamento para a motivação dos aprendizes: um desses aspectos é a orientação ou direcionamento dos alunos que se refere a realizar uma atividade em lugar de outra, prestar mais atenção a uma coisa do que a outra e/ou envolver-se com certas atividades e não com outras; o empenho que é a concentração que se tem num mesmo fato durante um tempo determinado; a motivação contínua que consiste em retornar a ações que foram interrompidas anteriormente, sem ser obrigado por agentes externos; e o nível de atividade que equivale ao esforço, quanto mais difícil a atividade para o aluno, maior será seu esforço.

Keller (1983), na sua teoria de motivação voltada ao ensino, distingue quatro fatores básicos para aumentar a motivação dos alunos. O primeiro deles é o interesse que, do ponto de vista cognitivo, refere-se a uma resposta positiva ante um estímulo, baseado em alguma estrutura cognitiva preexistente que desperta e mantém a curiosidade do aluno, ou seja, as atividades têm de ser desafiadoras. O segundo, a relevância, que diz respeito ao requisito prévio para uma motivação contínua. O aluno percebe que aquilo que lhe é apresentado no contexto docente pode ser importante para suas próprias necessidades pessoais. Ele também assinala que os seres humanos têm necessidade de sucesso, associação e poder. O terceiro, a expectativa, envolve que os alunos que se julgam capazes de realizar as diversas atividades de forma correta estarão mais motivados do que aqueles que consideram que fracassarão na

sua realização, a auto-estima dos aprendizes deve ser levada em consideração. Da mesma forma, estarão mais motivados os alunos que, de algum modo, atribuem ao seu próprio esforço o sucesso ou o fracasso da sua aprendizagem, frente àqueles que atribuem à sorte, ao estado de ânimo do professor ou à dificuldade da tarefa. O quarto, a recompensa, que é o castigo ou resultado, refere-se às atividades cuja carga emocional ocorre ao final, denominam-se extrinsecamente motivadoras, frente às que são intrinsecamente motivadoras.

Muitas vezes, encontramos alunos que dão a impressão de não terem interesse em aprender. Quando isso ocorre, lançamos mão de diversas estratégias: elogiamos ou punimos, procuramos fazer com que os alunos participem mais da aula e tentamos tornar mais atraentes nossas aulas de LI. Contudo, desconhecemos o que ocorre no contexto imediato ou remoto da atividade escolar e o que torna a aula motivadora para alguns alunos e desmotivadora para outros. É por esta razão que precisamos saber por que as variáveis que definem o contexto da atividade do discente (os conteúdos, a forma de apresentação, as tarefas a serem realizadas, o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo e forma de interação com os colegas, os recursos, as mensagens dadas pelo professor, os resultados obtidos pelo aluno, a avaliação) algumas vezes motivam e outras vezes, não. Essas variáveis proporcionam ao aluno uma informação que influi, de uma forma ou outra, na idéia que ele faz sobre os objetivos a serem atingidos. Tudo aquilo que o contexto escolar tiver de atraente ou tudo aquilo que provocar rejeição por parte do aluno repercutirá, de forma mais ou menos direta, na motivação: na aceitação ou rejeição da tarefa, na persistência, na realização da mesma ou no retorno reiterado ao mesmo tipo de atividade sem que intervenha alguma força coercitiva.

Na prática efetiva de sala de aula vários aspectos estão inter-relacionados, a saber: tarefas, objetivos, avaliação, ajuda, mensagens diretas e estrutura de sala de aula.

Nesta pesquisa, o maior enfoque está nas tarefas propostas pelo professor em sala de aula. Há muitas qualidades de tarefas que os professores precisam levar em consideração, caso contrário, podem levar à diminuição da motivação dos alunos. Segundo Stipek (1998), as tarefas propostas devem ser desafiadoras, mas capazes de serem desenvolvidas por todos os alunos daquela sala. Tarefas fáceis não produzem nos aprendizes sentimentos de competência, pois estão no mesmo nível ou abaixo do nível de competência linguístico-comunicativo dos alunos. Já tarefas difíceis geralmente não resultam no sucesso dos mesmos porque a quantidade de esforço dispendido pode, muitas vezes, não levar à sua execução. As tarefas difíceis estão acima do nível de competência dos aprendizes. Tarefas de dificuldade intermediária são aquelas que permitem aos alunos experimentar melhoras nas suas habilidades e são mais efetivas em produzir sentimentos de competência. É aconselhável que o professor varie a dificuldade das tarefas entre os aprendizes de acordo com seus níveis de habilidade. Uma tarefa que para um aluno é fácil, pode ser difícil para outro.

Os professores são relutantes em variar as tarefas porque consideram que os pares ficarão confusos, uns desenvolvendo tarefas mais fáceis do que os outros. Mas, completando tarefas mais fáceis, o aluno é capaz de responsabilizar-se por seu próprio sucesso, o que encoraja a auto-eficácia. Todos os alunos podem orgulhar-se do seu sucesso se o professor cria um clima de sala de aula no qual o trabalho (esforço) e o sucesso são recompensados em qualquer nível de habilidade do aluno na LI.

Stipek (op.cit) aconselha os professores a fornecer tarefas que possam ser realizadas em níveis diferentes, favoreçam o aumento da motivação do aluno e levem a diferentes expectativas. O mesmo trabalho, por exemplo, pode ser igualmente desafiador para todos os alunos. O importante é os alunos entenderem que deles é esperado que realizem as tarefas nos níveis que requerem seu esforço real e persistência, e que a execução destas os ajudará a

desenvolver suas habilidades. Assim, os professores envolvem seus alunos nos níveis apropriados de desafio sem ter que criar tarefas diferentes para cada um. Um outro aspecto importante com relação às tarefas é organizá-las de modo que forneçam oportunidades freqüentes para os alunos observarem o desenvolvimento/aumento de suas habilidades, ou seja, ordenar problemas e tarefas por nível de dificuldade. Isso permite ao aluno experimentar um senso de aumento de domínio da LI e desmembrar tarefas difíceis em sub-unidades, o que garante ao aluno *feedback* positivo de sua competência antes que ele se torne desencorajado frente às dificuldades.

Stipek (op.cit) menciona também um outro aspecto importante para a prática efetiva de sala de aula que é o objetivo. Faz-se necessário criar objetivos próximos para os aprendizes, e assim levantar sentimentos de auto-eficácia e realçar percepções de competência quando o professor fornece um *feedback* contínuo que eleva o senso de domínio da LI. É essencial o professor tomar conhecimento dos objetivos dos alunos, pois cada um deles tem um objetivo específico em aprender a LI e envolvê-los em um ambiente de objetivo pessoal. Os alunos, algumas vezes, minam a sua própria auto-eficácia por aspirarem objetivos irreais e fracassarem, ou por estabelecerem objetivos que são fáceis de serem atingidos e não produzirem qualquer aprendizagem na LI. Ensinar os alunos a estabelecer objetivos é importante porque necessitarão desta habilidade para atingir sua realização quando não contarem mais com o monitoramento do professor. Outra maneira é fornecer incentivos para objetivos mais desafiadores. Quanto mais difícil a tarefa proposta, mais pontos podem ser ganhos. Nesta tarefa com incentivos para objetivos mais desafiadores, os alunos estão mais desejosos de correr riscos, sem tanto medo de fracassar.

Quanto à questão da avaliação dos aprendizes, esta seria melhor se ocorresse ao longo do processo de ensino da LI, de tal forma que levasse os alunos a considerarem como uma

ocasião para aprender e evitasse a comparação de uns com os outros. É interessante também o professor fornecer maneiras diferentes para os alunos demonstrarem aquilo que sabem, por exemplo: entender conceitos matemáticos deve ser expresso por soluções matemáticas corretas, explicando uma estratégia efetiva para solucionar o problema oralmente ou/e escrito ou contar com a assistência de um outro aluno.

Na avaliação, o professor aponta o que é bom, certo ou mostra melhora na LI para os aprendizes. Os alunos necessitam avaliação externa das competências que estão desenvolvendo, como também informações de como melhorar seu empenho na tarefa proposta, principalmente se a tarefa é nova para eles. Comentar o que é bom ou mostrar no que o aluno melhorou, deixar o aluno saber que ele está desenvolvendo competências. Recomendações também servem como guias para esforços futuros.

Esta avaliação é clara, específica e com *feedback* informativo. É recomendável evitar a avaliação global, e o elogio não-informativo, como: “good”, “a nice job”, pois muitos dos alunos não consideram o *feedback* global como verossímil. É importante fornecer por escrito e por meio de comentários construtivos, se possível. *Feedback* específico e construtivo ajuda os alunos a desenvolverem critérios que eles podem usar para avaliar suas próprias habilidades e identificarem o que precisa ser melhorado na LI. Um outro aspecto para uma boa avaliação é ensinar o aluno a avaliar o seu próprio trabalho. Os alunos devem ser encorajados e ensinados a avaliar seu trabalho e ser monitor do seu próprio progresso. Isto fornece ao aluno mais oportunidades para experienciar um senso de desenvolvimento de competências e também desenvolver estratégias para guiar seus próprios esforços para a melhora na LI.

Segundo Stipek (op.cit), para a prática efetiva de sala de aula, a ajuda do professor é um outro aspecto a ser considerado. É importante encorajar os alunos a procurar ajuda.

Algumas vezes, o professor precisa lembrar o aluno que encontrar dificuldade não é razão para medo ou embaraços e que todos os alunos, até mesmo os professores, necessitam fazer perguntas e procurar ajuda quando eles estão desenvolvendo novas habilidades. Uma maneira do professor admitir ignorância é usar outras fontes (incluindo alunos da sala de aula) para responder perguntas ou obter informação importante, sendo um caminho para convencer os alunos de que está tudo bem se não sabem alguma coisa. Esta é uma estratégia efetiva para criar uma sala de aula comunitária de aprendizes. A assistência (ajuda) fornecida ao aluno pelo professor é a ajuda necessária e não mais do que isso. Professores precisam reconhecer a diferença entre uma necessidade real de ajuda e um fracasso ao tentar, e quando a ajuda é fornecida, limitar-se ao necessário. Quanto mais o aluno se realiza por si próprio, melhor será em termos de aprendizagem e percepções de domínio da LI.

Stipek (op.cit), menciona que outras fontes de pesquisa na escola podem ser exploradas pelos alunos, basta o professor ensinar como usá-las. Há na escola muitas fontes de pesquisa (dicionários, enciclopédias, jornais, revistas e agora a *internet*). Os alunos pensam em usar estas fontes, mas, muitas vezes, não sabem como usá-las. Stipek (op.cit) aconselha a encorajá-los e a ensiná-los a usá-las e reforça a mensagem de que precisam tentar trabalhar independentemente, antes de solicitar ajuda. Estimulá-los também a trabalhar em pares ou grupos, ajuda-os a consolidar seu próprio entendimento e a desenvolver senso de auto-eficácia, empatia e habilidades de ensino, criando um clima de colaboração na sala de aula e ajuda mútua.

Stipek (op.cit), no que diz respeito à mensagem fornecida pelo professor, atribui o fracasso ao baixo esforço do aluno ou ao uso de uma estratégia ineficiente, assim, o professor comunica uma confiança na habilidade do aluno que será bem sucedido com algum esforço ou ele atribui sucesso ao esforço e competência do aluno na tarefa. O aumento da motivação

do aluno em qualquer tarefa ocorre quando ele assume que possui as habilidades necessárias para atingir o sucesso, mas algum esforço da sua parte faz-se necessário.

O último aspecto abordado por Stipek (op.cit), em relação à prática efetiva de sala de aula, diz respeito a sua estrutura. Sala de aula unidimensional, refere-se à mesma tarefa para todos os pares ou grupos, o uso dos mesmos materiais para todos e a mesma resposta. Tudo isso, leva os alunos a desenvolverem o mesmo nível de habilidade, promoverem comparações sociais e muitas vezes, problemas de disciplina. Uma sala de aula multidimensional engloba estruturas de tarefas diferenciadas, onde alunos diferentes podem trabalhar em vários tipos de tarefa em qualquer dia, e os tipos de tarefa dos alunos são fornecidos variando de um dia para outro, ou melhor, de uma aula para outra. Sala de aula multidimensional favorece uma melhor performance do aluno, de tarefa a tarefa e dia após dia, progressivamente. As comparações sociais são menos salientes também.

Para mim, uma sala de aula multidimensional é de difícil viabilidade de implementação no contexto da Escola Pública, e alguns fatores contribuem para isso: classes superlotadas, duas aulas semanais de LI, falta de tempo para o preparo dessas aulas pelo professor já que precisa trabalhar muito para sobreviver, e necessita conhecer muito bem as habilidades e as competências dos alunos. É de difícil viabilidade de implementação na Escola Pública, mas não é impossível.

Stipek (op.cit), aborda os aspectos essenciais para a prática efetiva de sala de aula que colaboram para elevar a motivação dos alunos.

Dando prosseguimento ao capítulo de fundamentação teórica, abordaremos as funções do professor com relação à forma de apresentar e estruturar a tarefa. No que se refere à forma de apresentar e estruturar a tarefa, as funções do professor são: ativar a curiosidade e o interesse do aluno pelo conteúdo do assunto a ser tratado ou da tarefa a ser realizada. Esse

princípio baseia-se no fato de que, para que um aluno possa antecipar que a realização da tarefa vai proporcionar-lhe a possibilidade de aprender, é necessário captar sua atenção e curiosidade e mostrar-lhe a relevância do conteúdo ou da tarefa.

Com relação à forma de organizar a atividade no contexto da sala de aula, encontramos três tipos de estruturas, segundo Pintrich e Schunk (1996): a primeira é a estrutura cooperativa que consiste em organizar a atividade em grupos cooperativos e, nesta estrutura, os aprendizes dividem sucessos ou fracassos em função de um trabalho coletivo; a segunda, a competitiva ocorre quando há a competição entre os alunos, acentuando a importância da habilidade e comparações sociais de um trabalho de uma pessoa com as outras. Nesta estrutura de situações competitivas, é comum acontecer que poucos alunos sempre recebem as recompensas das tarefas propostas na maioria das vezes e esta situação, é claro, não pode motivar muitos dos alunos em sala de aula; e a terceira, a individual, que ocorre quando o aluno desenvolve a tarefa/atividade e as recompensas são baseadas no seu próprio empenho.

Segundo Gómez (1999), dentre as várias formas de organizar uma atividade/tarefa em aula, nós docentes, deveríamos procurar atividades para serem desenvolvidas em grupos, pois a forma cooperativa tem efeitos mais positivos sobre a motivação dos aprendizes. Isto ocorre porque este tipo de estrutura de atividade estimula a busca do desenvolvimento da própria competência. Além disso, as expectativas baseiam-se na percepção de que todos precisam contribuir, razão pela qual ninguém se sente inútil.

Não se pode deixar de mencionar também a existência de pontos de vista diferentes que costumam incentivar a busca de informação e dar o máximo possível de opções de atuação para facilitar a percepção da autonomia. Segundo (Long e Porter, 1985, apud Gómez, op.cit), a maioria dos livros didáticos também trazem um enfoque comunicativo caracterizado



pelo uso extensivo de atividades em grupo. Essas atividades produzem um grau maior de motivação nos alunos. O esforço de colaboração em grupo auxilia a necessidade de relação e facilita a sensação de ter sido alcançado o resultado, já que elimina a sensação de haver conseguido a própria realização às custas dos outros.

O professor de LI pode pôr em prática todos os recursos da melhor forma possível, valendo-se de materiais diversificados e técnicas docentes, entre outros. Daí ser importante a variedade e a mudança dos recursos para captar e manter o interesse, a atenção e a curiosidade do aluno, posto que, caso contrário, chegaríamos à rotina e, conseqüentemente, ao tédio. Isto contribuiria para a desmotivação dos aprendizes. Mas, se ao contrário, sempre que for possível pôr em ação o maior número de recursos com o propósito de alcançar um fim determinado, estaremos favorecendo sua motivação. Dessa maneira, um exercício ou atividade em sala de aula será muito mais motivador se mais recursos forem acionados durante a sua realização em aula.

As mensagens dos professores em aulas de LI é uma variável que pode motivar ou desmotivar nossos alunos. Elas devem convergir para orientar a atenção dos alunos, tanto antes, durante, quanto depois da tarefa. Antes, em direção ao processo para chegarem à solução, mais do que em direção ao resultado; durante, em direção à busca e comprovação de possíveis meios para superar dificuldades e depois, para informar sobre os acertos e os equívocos no resultado, mas dirigindo a atenção do sujeito para o processo que foi seguido, para o que foi aprendido, tanto se o resultado foi um sucesso quanto se foi um fracasso. É relevante considerar o fato de que o aluno sempre merece nossa confiança.

Os autores Pintrich e Schunk (1996) desenvolveram uma lista de funções instrucionais fundamentais para promover a motivação do aluno e sua realização: 1) Revisar, verificação prévia do trabalho do dia, re-ensinar se necessário; 2) Apresentar o novo material; 3)

Fornecer aos estudantes um guia prático, verificando seu entendimento; 4) Fornecer *feedback*; 5) Dar aos estudantes prática independente; 6) Revisão nos intervalos semanais ou mensais. A revisão do material ajuda a preparar o aluno para uma nova aprendizagem e cria um senso inicial de auto-eficácia para a aprendizagem. Apresentar o novo material, especialmente em fases pequenas, permite que os alunos sejam bem sucedidos, e ser bem sucedido constitui um importante meio para sustentar a motivação do aluno para aprender. O *feedback* do professor é uma outra fonte de informação eficaz. Professores que elogiam oralmente seus alunos ou fornecem uma ajuda não solicitada estão contribuindo para a aprendizagem dos seus alunos. A prática independente também aumenta a eficácia; estudantes que são bem sucedidos no seu sentimento de própria eficácia sobre a aprendizagem são mais motivados a continuar a melhorar. Revisões periódicas favorecem a aprendizagem e a retenção da informação, aumentando a motivação para aprendizagens futuras.

As interações aprendiz-professor também são muito importantes na motivação dos aprendizes. Salas de aula são espaços ativos onde professores e estudantes constantemente interagem uns com os outros. Professores fazem perguntas, fornecem *feedback*, administram recompensas e punições, elogiam e criticam, respondem as perguntas dos alunos e pedidos de ajuda, e outras assistências quando os alunos encontram dificuldades.

O *feedback* do professor é muito importante e constitui a principal função de ensino. Pintrich e Schunk (op.cit) mencionam quatro tipos de *feedback*: *feedback* da performance; *feedback* motivacional; *feedback* atribucional e *feedback* estratégico. O da performance fornece informação sobre a adequação do trabalho e pode incluir informação corretiva; o motivacional fornece informação sobre o progresso e a competência do aluno; o atribucional une a performance do aluno com uma ou mais atribuições, e o estratégico informa os alunos

como eles estão aplicando uma estratégia e como o uso desta estratégia está melhorando seu trabalho.

Não se pode deixar de abordar também o clima de sala de aula, o qual refere-se à atmosfera da mesma, às características sociais, psicológicas e emocionais. O clima está relacionado com a motivação e é amplamente estabelecido por meio das interações professor-estudante. Não nos resta dúvidas de que o ambiente democrático em aula é o mais favorável, pois permite aos aprendizes alcançar seus objetivos sem produzir frustrações e agressões. A liderança democrática também acrescenta benefícios ao ensino do grupo para colaborar nos projetos e funciona independentemente da ausência do líder.

Ressalto que as novas tecnologias despertam a curiosidade no ser humano, e servem como geradoras de motivação.

Um outro fator que influencia a motivação dos aprendizes é o computador. Gómez (1999), aponta que o aumento da motivação tem sido, ao longo do tempo, um dos fatores decisivos que mais está favorecendo a inclusão dos computadores nos currículos de ensino de línguas modernas. Parece evidente que esse meio exerce uma enorme atração entre os discentes, especialmente os mais jovens. Abordo este recurso com uma maior ênfase na segunda parte deste trabalho.

Logo a seguir, descrevo as principais teorias da Psicologia sobre motivação.

#### **1.1.4 Teorias da Psicologia sobre motivação**

Abordaremos as principais teorias da Psicologia sobre motivação, que são: a teoria da atribuição, a teoria da auto-eficácia e a teoria social cognitiva.

O maior divulgador da teoria da atribuição foi Atkinson (1974). O que guia essa teoria é a crença de que os humanos são aprendizes inatos com curiosidade e necessitam conhecer seus meios e encontrar desafios. Para Dörnyei (2001), o valor dessa teoria reside no fato de abordar não o que motiva os aprendizes, mas o que direciona e forma sua motivação inerente.

Nesta teoria, a motivação do indivíduo para aprender e desempenhar tarefas é um produto de dois fatores chave: 1) a expectativa de sucesso do aluno para guiar uma tarefa; 2) o valor que o indivíduo atribui ao sucesso naquela tarefa.

Dörnyei (2001,p.21), discutindo sobre a dimensão das expectativas, diz que elas estão associadas à questão: “Eu posso fazer esta tarefa?”. Para o autor, existe um número de diferentes fatores que determinam a expectativa de sucesso e, para o meio educacional, os mais importantes incluem: 1) processamento de suas experiências passadas (teoria da atribuição); 2) julgamento de suas próprias habilidades e competência (teoria da auto-eficácia) e 3) tentativa de manter sua própria auto-estima.

Diante da teoria da atribuição, pode-se dizer que tanto as expectativas dos alunos quanto as dos professores podem aumentar ou não a motivação dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Essa teoria também pode ser expandida para fora da sala de aula, pois quando uma pessoa está diante do novo, cria certas expectativas que a faz buscar por ele. Se, no decorrer dessa busca, essas expectativas prévias que possuía não forem atendidas, a motivação que tinha sofrerá algum impacto que pode levar a uma possível desmotivação.

Além das expectativas de aprendizes e professores, ambos fazem atribuições de seus sucessos e fracassos durante o processo.

Logo a seguir se faz um breve comentário sobre a teoria da atribuição e teoria de auto-eficácia.

A Teoria da Atribuição é muito importante na formação das expectativas das pessoas. Ela está relacionada aos sucessos e aos fracassos dos alunos no processo ensino e aprendizagem da LE (inferências sobre o porquê de certos resultados ocorrerem) e está baseada na suposição que pessoas tentam entender os determinantes causais dos seus sucessos e fracassos passados e como os diferentes tipos de atribuições causais afetam o comportamento diferentemente.

Graham (1994) resume as atribuições mais comuns no ambiente escolar para explicar porque certos resultados ocorrem: habilidade-esforço-grau de dificuldade na tarefa, sorte, humor, experiência de vida da família (*family background*); ajuda ou impedimento de outras pessoas. A habilidade e o esforço são consideradas as atribuições mais importantes para a cultura ocidental.

A Teoria de Auto-eficácia refere-se ao julgamento da pessoa da sua própria capacidade para cumprir certas tarefas específicas, portanto, seu senso de eficácia determinará a escolha das atividades, o nível de suas aspirações, a quantidade de esforço exercido e a persistência demonstrada. Bandura (1993, apud Jacob 2002) afirma que esta teoria é determinada por quatro fatores: desempenho prévio, aprendizagem através de modelos, encorajamento verbal de outras pessoas e reações psicológicas individuais (ansiedade).

Pessoas com baixo senso de auto-eficácia percebem dificuldades na tarefa como traços pessoais; elas deixam suas próprias deficiências pessoais e os obstáculos que elas encontram dominarem ao invés de concentrar-se numa tarefa bem-sucedida. Conseqüentemente, elas facilmente perdem confiança nas suas capacidades e são mais propensas a desistir. Ao contrário, pessoas com auto-senso de eficácia tratam as situações com confiança para manter

a tarefa, ao invés do foco do diagnóstico durante o próprio envolvimento da tarefa, e intensificam e sustentam o esforço diante do fracasso. É importante perceber que as crenças de auto-senso de eficácia são relacionadas à competência e habilidades verdadeiras porque são o produto de um processo complexo de auto-persuasão que é baseada no processamento cognitivo de fontes diversas (exemplos: opinião de outras pessoas, *feedback*, avaliação, estímulo, encorajamento ou reforço), experiências passadas e treinamento, observação em pares, informação sobre estratégias de tarefa apropriada).

Não se pode deixar de abordar também a teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986), segundo a qual o comportamento é considerado como sendo dirigido para um propósito, que distingue duas classes mais amplas de motivadoras do comportamento: aqueles que são baseados biologicamente e aqueles que são baseados cognitivamente. Os motivadores baseados biologicamente incluem condições psicológicas e estímulo que ativa o comportamento através de seus efeitos físicos. A segunda principal fonte de indução envolve motivadores baseados cognitivamente. Através de representação simbólica de conseqüências previsíveis, resultados futuros podem ser convertidos em guias atuais e motivadores de comportamento. Aqui, o instigador da motivação está certo de que as coisas serão bem sucedidas no futuro ao invés de sinais de incentivos atuais. As expectativas de resultado podem ser materiais, sensoriais, simbólicas ou sociais. A segunda fonte cognitiva de motivação opera através de influências de intervenção de padrões internos e reações da auto-avaliação do próprio desempenho do indivíduo. Objetivos e padrões servem como representações cognitivas de desejos futuros. Por fazer condicional a auto-satisfação nos objetivos selecionados, pessoas dão direção às suas ações e criam auto-incentivo para persistir em seus esforços até que seu desempenho atinja seus objetivos.

Como vimos, essas teorias são muito importantes para a compreensão do processo motivacional dos alunos.

A seguir relato os dois principais modelos de estudo da motivação propostos por Gardner e Dörnyei.

### **1.1.5 Modelos de estudo da motivação**

A motivação é estudada tanto pela Psicologia Educacional quanto pelos teóricos da área de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, neste item abordo apenas os modelos propostos por Gardner (1992, apud Jacob, 2002) e Dörnyei (2001) que são estudiosos importantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas. O primeiro deles é o modelo psicológico de Gardner (op.cit), o maior precursor nos estudos da motivação em contextos de aquisição de Segunda Língua (L2)/LE, que oferece um modelo que procura englobar as mais importantes variáveis envolvidas com a questão da motivação. Ele aponta também que quando considerar o processo de aquisição de L2, é recomendado que a atenção esteja voltada para o contexto social no qual a aprendizagem tem seu lugar.

Esse modelo prediz que um número de fatores antecedentes deverá ser considerado para o estudo das variáveis individuais no processo de aprendizagem. Esses fatores são descritos como biológicos e experienciais, sendo citados como exemplos: gênero, idade, primeira experiência de língua etc. Dentre as variáveis biológicas do modelo, podemos encontrar a inteligência, aptidão para a aprendizagem e as estratégias utilizadas pelos alunos no processo, consideradas independentes uma da outra. Referindo-se às variáveis

experienciais, podemos encontrar as atitudes dos indivíduos para com a aprendizagem da língua, motivação e ansiedade. No modelo proposto pelo autor, as atitudes para com a língua possuem influências na motivação. O ponto é que a motivação necessita de uma base afetiva para ser mantida e as atitudes exercem essa função.

A motivação possui também um papel direto no contexto informal, pois a natureza voluntária desse contexto espera que os indivíduos que não são motivados não tenham parte nesse contexto, enquanto os motivados, sim. Não é mostrada nenhuma ligação entre as atitudes e o contexto informal de aprendizagem pelo fato de se assumir que a motivação medeia alguma relação entre as atitudes e o meio de realização.

Ambos os contextos (formal e informal) têm efeitos diretos nos resultados lingüísticos e não lingüísticos que, por sua vez, influenciam as variáveis de diferença individual. Os resultados lingüísticos influenciam o uso das estratégias de aprendizagem, e os resultados não lingüísticos afetam as atitudes, a motivação e a ansiedade na aprendizagem de L2.

O segundo modelo que merece destaque é o proposto por Dörnyei (2001). O modelo proposto por esse estudioso da motivação organiza as influências motivacionais de aprendizagem de L2 durante uma seqüência de eventos de ação que aponta a iniciação e o ordenamento do comportamento motivado. O primeiro objetivo do autor foi introduzir uma perspectiva orientada no processo de motivação; o segundo foi sintetizar um número de diferentes linhas de pesquisa em uma estrutura unificada, construindo um modelo não reducionista, composto de duas grandes dimensões: 1) seqüências de ação e 2) influências motivacionais.

A primeira dimensão representa o processo comportamental de como desejos e vontades são transformados em metas, depois em intenções, eventualmente em ação e



acompanhamento das metas e, depois, num processo final de avaliação. A segunda dimensão inclui recursos de energia e forças motivacionais.

O autor identifica três fases no processo de ensino e aprendizagem e, por esse motivo, torna seu modelo o mais abrangente dos estudados até o momento. A primeira fase é chamada de “pré-acional” e está direcionada à formação da intenção, ou seja, a razão que leva os alunos a buscarem a aprendizagem. A segunda fase é chamada de “acional”, ou seja, após a formação da intenção, os aprendizes se inserem no processo de aprendizagem propriamente dito. Por último, temos a fase chamada de “pós-acional”, em que os alunos terão condições de avaliar se o processo de aprendizagem foi capaz ou não de atender à motivação inicial que possuíam.

O modelo motivacional de Dörnyei parece ser bastante abrangente para o estudo da motivação, pelo fato de a considerar em três níveis importantes e que estão presentes no processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, na “fase pré-acional”, temos a escolha do porquê aprender uma determinada língua, ou seja, o estabelecimento da motivação prévia para o estudo. Em seguida, os alunos passarão para a “fase acional”, considerada como o processo de ensino e aprendizagem em si; e, por último, na “fase pós-acional”, os alunos terão condições de avaliar se a motivação prévia que possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso. São processos em que a motivação se configura como o elemento central para que haja o sucesso ou não.

O teórico Dörnyei (2005), faz uma ampliação no modelo proposto em 2001 e quebra o processo motivacional em vários segmentos temporais discretos, organizados em uma progressão que descreve como os desejos iniciais são transformados em objetivos, depois em intenções e como essas intenções são realizadas. Essas intenções permitem (esperançosamente) a realização de uma meta e sua conclusão pela avaliação final do

processo. Neste processo, no mínimo três fases distintas podem ser separadas: na primeira, denominada de “fase pré-acional”, o autor afirma que a motivação precisa ser gerada e a dimensão motivacional está relacionada à fase inicial, que se refere à motivação de escolha, ou seja, a motivação gerada permite a seleção do objetivo ou tarefa que o indivíduo perseguirá; na segunda, denominada de “fase acional”, a motivação gerada precisa ser mantida ativamente e protegida, enquanto a ação específica continua, e a terceira, denominada de “fase pós-acional”, consiste de uma retrospectiva motivacional.

Segundo o autor (op.cit), a dimensão motivacional que está presente na fase acional, refere-se à motivação da execução e é especificamente relevante para sustentar atividades de estudo de uma LE, principalmente em sala de aula, onde aprendizes são expostos a um grande número de influências que os levam à distração, como pensamentos fora da execução da atividade proposta, distrações irrelevantes dos outros, ansiedade sobre a(s) tarefa(s) ou condições físicas que tornam difícil completar a tarefa proposta; a terceira, denominada de “fase pós-acional”, consiste na conclusão da ação, ou seja, uma retrospectiva motivacional que considera a avaliação na retrospectiva do aprendiz de como as coisas foram ou ocorreram. É uma maneira dos alunos processarem suas experiências passadas que determinarão o tipo de atividades que estarão motivados a prosseguir no futuro.

Contrastando os dois modelos propostos por Dörnyei (2001 e 2005), percebo que o modelo de 2005 é mais complexo e mais próximo da realidade da sala de aula de LE atual.

O modelo de 2005 afirma que a motivação precisa ser gerada e esta motivação é que permite a escolha do objetivo que o indivíduo seguirá. O mesmo não ocorre no modelo proposto de 2001, que afirma que já deve existir a motivação prévia para o estudo de uma LE. No modelo de 2005, a motivação gerada precisa ser mantida ativamente e também protegida, enquanto a ação específica continua. Assim, numa atividade proposta pelo

professor na aula de LE, é interessante despertar o aluno para o desenvolvendo de novas habilidades e competências na LE, do contrário, eles se voltam para influências que os levam à distração. Já no modelo de 2001, na “fase pré-acional” deve existir a formação da intenção para o estudo de uma LE. Após a formação da intenção, na “fase acional”, os aprendizes se inserem no processo de aprendizagem propriamente dito. Por último, a “fase pós-acional”, afirma que os alunos terão condições de avaliar se o processo de aprendizagem foi capaz ou não de atender a motivação inicial que possuíam. Concluindo, o modelo de 2005 consiste na ação voltada para uma retrospectiva motivacional individual, de como as coisas foram e, assim, determinar os tipos de atividades que estarão motivados a perseguir no futuro. O mesmo não ocorre no modelo de 2001, no qual, aprendizes apenas avaliam se a motivação prévia que possuíam foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso.

Logo a seguir relato alguns fatores que influenciam a motivação dos alunos.

### **1.1.6 Fatores que influenciam a motivação dos alunos**

A motivação de aprender dos alunos é afetada por vários fatores externos aos aprendizes, fatores que muitas vezes não podem ser controlados.

Dörnyei (2001) aborda várias influências na motivação do aluno na escola. Uma delas é a influência dos pais, pessoas que não estão diretamente envolvidas no contexto escolar. Muitas vezes, são os pais que determinam o comportamento do aluno, pois fazem que seus filhos se espelhem neles. Outra importante influência motivacional é a do papel do professor, que o autor considera tão complexo quanto o dos pais. Essas influências dos professores são separadas em quatro dimensões e estão inter-relacionadas: a primeira

dimensão são as características pessoais dos professores; a segunda, a imediatividade do professor, que são os comportamentos verbais e não-verbais dos professores, que reduzem suas distâncias com os alunos; a terceira dimensão, o comportamento motivacional ativo socializado que é dado por meio do planejamento, apresentação das tarefas e sistema de respostas/recompensas; a quarta, a administração da sala de aula que, nesse ponto, os aspectos que mais se destacam são o tipo de autoridade do professor e o gerenciamento das normas de grupos.

Para Dörnyei, a motivação do professor para ensinar afeta a motivação do aluno para aprender, por meio de dois pontos: suas expectativas e seu entusiasmo. No que concerne às expectativas, o autor considera que suas expectativas sobre o potencial de aprendizagem de seus alunos afetam o grau de progresso dos aprendizes, influenciando o desempenho destes. Considera ainda que, acima de tudo, os professores necessitam amar o que fazem e mostrar sua dedicação e paixão pelo trabalho aos alunos, pois acredita que o entusiasmo do professor é também o entusiasmo do aluno. Para ele, um dos maiores questionamentos dos professores é saber como eles podem intervir, isto é, o que eles podem fazer para motivar seus alunos. O foco agora não está mais voltado para a natureza da motivação, mas para as várias técnicas ou estratégias que podem ser empregadas a fim de motivar os alunos. O autor ressalta que o pressuposto dessas estratégias motivacionais é gerar e aumentar, conscientemente, a motivação e manter o comportamento motivado.

Dörnyei (2005), em sua obra *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, afirma que o estudo da motivação do professor pode ajudar-nos a entender a crise no campo da educação em geral: o crescimento da desilusão dos professores de todas as matérias e o crescimento da porcentagem de professores que estão abandonando a profissão em muitas partes do mundo.

Dörnyei (op.cit) menciona em seu livro, uma pesquisa recente realizada na Inglaterra que envolveu mais de 70.000 professores, sendo obtidos os seguintes resultados: 34% deles não pretendem continuar na profissão de professor nos próximos cinco anos e 56% afirmam que seu nível de moral/motivação está mais baixo do que quando se tornaram professores pela primeira vez, ou seja, do que quando concluíram o curso. Não surpreendendo-nos, 50% desta amostra de professores dizem que se pudessem escolher outra profissão, certamente não escolheriam a de professor. Estes dados refletem a tendência mundial e a situação dos professores de língua que não é diferente dos seus colegas de profissão de outras matérias. Sendo assim, a baixa motivação dos professores afeta também a motivação dos nossos aprendizes.

Todos os fatores abordados neste item são de grande importância não somente no processo escolar, como também em contextos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

É importante refletir também sobre a concepção de motivação de Paulo Freire e os fatores que a influenciam, por apresentar uma visão instigadora da questão em termos gerais de ensino e que pode também ser tomada para a área de LE. Numa discussão, Viana (1990) citando Freire e Shor (1987), menciona que Shor hipotetiza uma razão para a falta de motivação dos alunos em sala de aula, entendida por ele como o “rigor”, no sentido de ser “uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa”. Freire (1987) faz a seguinte observação:

“Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação!... Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (p.69).

Na continuação do diálogo entre os dois educadores, Shor (p. 69) faz a seguinte consideração: “Gostaria de acentuar que a motivação tem de estar dentro do próprio ato de

educar, dentro do reconhecimento pelo aluno, da importância que o conhecimento tem para ele.”

O que se pode depreender dessa posição para a aprendizagem de LE, é que o aluno tem de reconhecer nas atividades que lhe são propostas, a importância do que vai aprender. Isso, porém, dependerá certamente dos objetivos do aluno e das concepções e idéias que ele próprio tenha daquele conhecimento. Essas concepções e idéias relacionam-se diretamente com a experiência de vida do sujeito e aparecerão, portanto, na forma de relação entre ele e o mundo.

Uma vez que o aluno veja um significado na atividade em que está sendo inserido, ele vai interagir com seu conteúdo e a motivação está implícita nessa interação. Faz-se necessário o professor propor atividades relevantes para os alunos, atividades relacionadas a tópicos de seu interesse.

Essa visão de Freire contraria a do teórico Dörnyei nos dois modelos abordados 2001 e 2005. Para Dörnyei, no modelo de 2001, já deve existir no aluno a motivação prévia para o estudo de uma LE e no de 2005, a motivação precisa ser mantida ativamente e também protegida. Para Freire, a motivação está na ação, ou seja, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar.

Para mim, a motivação é complexa e muitas variáveis podem favorecer ou não, a motivação do aluno. Concordo com o teórico Dörnyei que deve existir uma motivação prévia para o estudo de uma LE, como também, para a motivação ser mantida e estimulada, atividades diversificadas propostas pelo professor parecem favorecê-la. Com relação a Freire, não discordo da sua posição, pois, muitas vezes, o aluno não está motivado com a atividade proposta, mas, dependendo do conteúdo lingüístico abordado ou mesmo da maneira que a tarefa está sendo proposta, o aluno se motiva à medida que está atuando. Cito como

exemplo uma revisão para a prova bimestral. Num primeiro momento, é claro, o aluno não têm interesse em estudar para o teste, principalmente se o professor propõe atividades escritas, mas se ele abordar o conteúdo que precisa ser estudado por meio de um jogo, o aluno se motiva à medida que participa do mesmo.

Viana (1990) discute aspectos significativos da variabilidade da motivação para a aprendizagem de LE (russo) em sua manifestação em sala de aula. Por meio de um estudo introspectivo, onde analisou seu próprio processo de aprendizagem da língua-alvo, esse autor aponta fatores que se inter-relacionam e influenciam o seu nível de motivação positiva ou negativamente. São eles os fatores lingüísticos, metodológicos, físico-humanos, físico-ambientais, sócio-ambientais e externos.

O fator lingüístico é aquele que contém aspectos do conteúdo ocorrido/apresentado na sala de aula, e do relacionamento do aluno com esse conteúdo; o metodológico é aquele contendo considerações acerca da influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação e implementação do conteúdo; o físico-humano, que apresenta a influência do estado físico/disposição física do aprendiz; o físico-ambiental que traz os aspectos físicos da sala de aula; o sócio-ambiental, abrangendo considerações acerca do relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula; e o externo, que traz as influências de fatores externos à sala de aula, como: informações e notícias sobre o povo, jornais, revistas, músicas e filmes. Segundo o autor, os fatores lingüísticos e metodológicos podem ser considerados relativamente como os principais fatores de influência na variável “Motivação para a aula”.

O principal fator a influenciar a motivação dos alunos para a aula, depende primordialmente da disposição física dos aprendizes, do surgimento da vontade de se dedicar, de voltar a atenção para os estudos de sala de aula, ou seja, o aluno deve estar fisicamente

bem disposto. Dessa forma, o fator metodológico dificilmente consegue interferir de maneira positiva diante de um quadro de sono, cansaço ou qualquer mal estar físico.

Todos esses fatores podem fazer com que a motivação do aluno aumente ou diminua, sendo o foco desta pesquisa, o estudo da influência das atividades/tarefas propostas e desenvolvidas pelo professor e alunos em sala de aula na motivação dos alunos.

Sendo a motivação um fator interno de difícil mensuração, optei por estudá-la por meio das ações, ou melhor, do maior ou menor envolvimento dos aprendizes nas atividades e pelo seu discurso coletado por questionário e entrevista.

Após a apresentação do arcabouço teórico da motivação desta pesquisa, descrevo a *internet*, o impacto que esta última causou na escola, do seu uso no ensino de línguas, da comunicação mediada pelo computador e a *Internet Relay Chat (IRC)* ou salas de bate-papo e a dificuldade em participar de *chats*.

## **1.2 A Internet**

Logo a seguir, caracterizo uma das maiores transformações tecnológicas, a *internet*.

### **1.2.1 Caracterização**

A sociedade humana passa por constantes transformações tecnológicas, que tiveram início com as telecomunicações e que resultaram no surgimento da *internet* e das ferramentas interativas que se disseminaram rapidamente devido ao uso da *World Wide Web* – abreviação do inglês WWW (teia mundial), que integrou todos os sistemas, além de permitir a utilização



da multimídia (sons e imagens) e hipertexto (um texto com palavras-chave que, acionadas pelo *mouse*, remetem a outros textos e assim por diante).

Além da WWW, a *internet* oferece aplicações como:

- *E-mail*: que viabiliza correspondência eletrônica instantânea;
- *Telnet*: que permite rodar programas localizados em outros computadores da rede;
- *FTP (File Transfer Protocol)*: que é um protocolo de transferência de arquivo que possibilita enviar ou resgatar arquivos de computadores interligados à *internet*;
- Videoconferência: que possibilita a comunicação com imagem e som;
- *Chat*: que assegura comunicação em tempo real com outros usuários;

Além dos programas citados, pode-se usar a *internet* como se fosse a maior escola do planeta, pois é possível freqüentar universidades *on-line* como também fazer cursos direcionados à aprendizagem de idiomas.

Hoje, falar de ensino à distância não é mais sinônimo de esperas intermináveis pelo correio, pelo menos não do correio convencional, pois cursos via *internet* são realidades plausíveis para qualquer pessoa que tem acesso à rede.

Sabe-se que são infindáveis as opções de temas e as possibilidades de educação à distância que a *web* permite. Apesar de muitos profissionais da própria rede concordarem que o ensino via *internet* não substitui a sala de aula e um bom professor, a praticidade e a flexibilidade desse sistema têm seduzido e satisfeito um número cada vez maior de pessoas (Tatizana, 2001).

No quadro 1, apresentam-se alguns *sites* de universidades e cursos de idiomas:

|  |
|--|
| <b>Sites para aprender: Universidades <i>on-line</i>:</b>  |
| <a href="http://www.bou.com.br">www.bou.com.br</a>   |
| <a href="http://www.univir.br">www.univir.br</a>   |
| <a href="http://www.uv.com.br">www.uv.com.br</a>   |
| <b>Sites de cursos de idiomas:</b>   |
| <a href="http://rj.culturainglesaonline.com">http://rj.culturainglesaonline.com</a>                            |
| <a href="http://www.weblinguas.com.br">www.weblinguas.com.br</a>   |
| <a href="http://www.houseofenglish.com.br/jouseofenglish.asp">www.houseofenglish.com.br/jouseofenglish.asp</a> |
| <a href="http://www.parlo.com/?nav=pt">www.parlo.com/?nav=pt</a>   |

*Quadro 01 - Sites de cursos on-line e idiomas*

A seguir relato o impacto comportamental causado pela Sociedade da Informação (SI) na escola.

### **1.2.2 O impacto da *internet* na escola**

Nessa época de vanguarda científica e tecnológica, temos como fruto de ponta o computador e as redes mundiais de comunicação baseadas na informática batendo às portas das escolas. A sociedade está inundada de artefatos tecnológicos e, portanto, esses recursos computacionais e as tecnologias de informação têm marcado presença cada vez mais maciça nas escolas (Tancredo, 2002).

Precisamos compreender melhor como esses produtos tecnicistas da era moderna, os computadores e suas redes, contribuem para as nossas práticas pedagógicas conduzidas por nossa preocupação de humanizar o ensino, de ampliar a visão de mundo do educando, de

estimular sua percepção para a necessidade de posicionamentos sociais mais respeitosos e ambientalmente mais responsáveis como cidadãos do mundo.

Sendo assim, as telecomunicações podem ajudar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem permitindo que professores e alunos estejam mais livres para desenvolver suas capacidades criativas e acompanhar as várias opções em Educação Continuada à Distância que começam a surgir. Portanto, conforme Tancredo (op.cit), o mundo caracterizado pelas novas tecnologias de comunicação tem interferido na visão que os alunos têm da sociedade.

Hoje, globalização, interconectividade, interatividade, velocidade, coletividade são questões de um mundo cheio de cor, sons, imagens, movimentos, encurtamentos e eliminação de distâncias e não parece ser o que as escolas, via de regra, oferecem na formação de seus alunos. Esse distanciamento, essa lacuna, precisa ser preenchida na escola, precisa ser resolvida. É desejável que as novas tecnologias sejam utilizadas integradamente ao projeto pedagógico da escola, para ampliar o ambiente de aprendizagem e se obter o desenvolvimento crítico dos professores e alunos, preenchendo portanto, essa lacuna (Tancredo,op.cit).

Porém, o uso da tecnologia de forma adequada só será efetivamente possível se os professores, no geral, reconhecerem sua importância e tiverem acesso a ela.

A pesquisa “O perfil dos professores brasileiros” da *Folha de São Paulo*, dos professores do ensino fundamental e médio no Brasil, divulgada pela Unesco, mostra que 60% deles nunca usaram correio eletrônico ou navegaram na *internet*. Uma parcela ainda maior não lê jornal todos os dias e tem uma idéia negativa dos valores dos jovens de hoje.

Esta mesma pesquisa considera que o acesso restrito à tecnologia é avaliado pelos pesquisadores como problemático em uma sociedade que depende cada vez mais dos computadores e tem relação direta com os baixos salários. Um terço dos professores se diz

pobre, e 53,1% acreditam pertencer à classe média baixa. “Um professor que não conhece a *internet* tem hoje capacidade limitada de ajudar seu aluno”. diz Nunes, pesquisadora da Unirio (Universidade do RJ).

Uma outra reportagem (Centurion, 2004), extraída do Diário da Região, afirma que professores resistem à tecnologia.

A evolução tecnológica provoca mudanças no modo de ensinar. Antigos instrumentos de ensino, como o giz e a lousa, que antes eram utilizados como as principais ferramentas no processo de aprendizagem, hoje dividem espaço com o *mouse*, teclado, monitor e muitos comandos. Por esta razão, alguns professores oferecem resistência à nova era digital, como é o caso da professora de LP, M.F.C, 43 anos, que há dezessete anos leciona na rede pública de ensino. “Apesar de todos os cursos que já fizemos, eu não consigo dominar a máquina. Além disso, há poucos computadores para muitos alunos. Não temos estagiário para trabalhar conosco e se der algum problema no computador, não sei o que fazer”, disse.

Esta mesma reportagem fala da exclusão digital e confirma que na era da informática, cerca de 14,8 mil alunos não têm acesso ao computador na rede pública de SJ do Rio Preto, muitos deles de bairros carentes, não têm acesso a computadores nas escolas onde estudam, número que corresponde a 25,6% do total dos 58 mil matriculados nos ensinos médio e fundamental.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino de SJ do Rio Preto, nas 64 escolas da rede pública, 41 delas têm laboratório de informática. A composição dessas salas varia de acordo com a escola, que pode ter de cinco a dezesseis computadores. Apesar da escola abrigar um laboratório de informática, isto não significa, necessariamente, inclusão. Muitos dos computadores são obsoletos e, em muitas escolas, o laboratório está fechado porque os computadores não

funcionam; a sala também não é usada com frequência porque são poucas as máquinas para muitos alunos.

Nesta mesma reportagem, a especialista em educação da UNESP, Schlunzen, do campus de Presidente Prudente, afirma que a exclusão sócio-econômica desencadeia a exclusão digital, ao mesmo tempo que a exclusão digital aprofunda a exclusão sócio-econômica. “Está comprovado que tecnologias de informação, no caso do computador, melhoram o interesse do aluno e ajudam a construir conhecimento”, disse.

Uma reportagem extraída do jornal *Folha de São Paulo*, mostra que a inclusão digital é cara, lenta e ineficiente.

Na entrada do Complexo do Alemão-conjunto de treze favelas da zona norte do Rio de Janeiro, com cerca de 140 mil moradores, está a evidência da falta de planejamento e da desorganização do maior programa de inclusão digital do governo federal.

Em um dos acessos da favela Nova Brasília, que faz parte deste Complexo, fica um telecentro do Gesac (Governo Eletrônico-Serviço de Acesso ao Cidadão), cujo projeto total já consumiu cerca de R\$ 100 milhões. O posto da Nova Brasília tem cinco computadores e uma antena para conexão à *internet* via satélite. Os computadores instalados na associação de moradores não têm programas básicos, como editor de texto, o que impede a população de usar os equipamentos para escrever currículos, por exemplo. O governo paga R\$ 1000 por mês para manter o ponto conectado ao satélite. O Gesac foi estabelecido por decreto no governo Fernando Henrique Cardoso para democratizar o acesso desta população à *internet*. Por ser via satélite, é uma conexão cara, que deveria ser usada apenas em locais que não dispõem de alternativas mais baratas. Um levantamento feito pela Folha constatou a existência de pontos do Gesac em locais que poderiam ser atendidos de forma mais barata.

Portanto, é dinheiro público gasto desnecessariamente. O fenômeno acontece em várias regiões do país.

A CGU (Controladoria Geral da União) fez auditoria em 120 locais de funcionamento do Gesac e conclui que 30% das instituições visitadas não tinham acesso à *internet* e ainda encontraram problemas no projeto: lentidão para conexão à internet, limitação de uso pela população por falta de monitores capacitados e acesso limitado a professores e docentes em cerca de 10% das escolas visitadas. Há também 400 pontos do Gesac que estão instalados em áreas militares, que são fechadas ao público. No *site* oficial do programa, no entanto, elas figuram como abertas à comunidade.

Diante do cenário exposto, as autoridades educacionais estão propagando a inclusão digital ou cada vez mais a exclusão digital?

A seguir comento o uso da *internet* no ensino de línguas.

### **1.2.3 O uso da *internet* no ensino de línguas**

Segundo Parreiras (2001), o desenvolvimento da Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador pode ser dividido em três grandes momentos. Em sua fase inicial (décadas de 1960 e 1970), em que os programas para ensino de línguas eram baseados na concepção behaviorista de aprendizagem. Eram utilizados programas inspirados na instrução programada, com baterias de exercícios do tipo *drill and practice*. A partir do fim da década de 1970 surgem propostas de uso comunicativo da língua e, mais tarde, dos computadores. Os programas utilizados visavam estimular discussões, escrita e pensamento crítico, assim como proporcionar a interação entre os aprendizes após o uso do computador. Dois passos

significativos são dados a partir da década de 1990: o desenvolvimento da tecnologia de multimídia, que possibilitou a integração de textos escritos, imagens e sons aos programas instrucionais, e a *internet*, que abriu as portas ao acesso quase ilimitado à informação e, sobretudo, transformou o computador em veículo de comunicação entre pessoas, inaugurando, assim, a possibilidade de Comunicação Mediada pelo Computador, ou CMC.

Logo a seguir faço um breve comentário da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC).

#### **1.2.4 Comunicação mediada pelo computador**

Como resultado de inovações tecnológicas, novos tipos de comunicação tem surgido, a saber comunicação baseada em *network*. Estas novas tecnologias, *e-mail* e *chat* em particular, estão sendo imensamente usados nos ambientes de aprendizagem de Segunda Língua (L2) ou de LE. Muitos dos pesquisadores consideram este tipo de comunicação como uma ferramenta promissora para a aprendizagem de línguas, porque permite que aprendizes interajam com falantes-nativos da língua-alvo (Toyoda & Harrison, 2002).

Em algumas teorias de aquisição de L2, a interação oral requer negociação de significado para favorecer a construção da interlíngua dos aprendizes Toyoda & Harrison (op.cit, apud Ellis, 1985; Long, 1991; Pica 1994; Swain, 1993, 1995). A negociação de sentido é definida como modificação e reestruturação da interação que ocorre quando aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem ou experienciam dificuldades na compreensão da mensagem. Modificação e reestruturação incluem repetição, confirmações,

reformulações, verificações da compreensão, verificações da confirmação e pedidos de esclarecimentos. Toyoda & Harrison (op.cit).

A *CALL* ( *Computer Assisted Language Learning*), a comunicação baseada na *network* pode facilitar a aquisição da LE de uma maneira similar à negociação face a face em ambientes de sala de aula, e tem encontrado insumo compreensível e produção modificada resultando na negociação de significado. Toyoda & Harrison (op.cit) afirmam que este tipo de comunicação pode ser benéfica por permitir o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz até mesmo mais do que nas conversas orais, pois os aprendizes podem ter uma visão da língua que eles produzem, ao monitorarem e editarem suas mensagens.

Uma das vantagens oferecida pela CMC é que os *logs* da comunicação podem ser salvos, podem ser revistos mais tarde pelos aprendizes e professores. Esses *logs* podem ser fontes de pesquisa valiosa por permitirem a interlíngua do aprendiz. (Toyoda & Harrison, op.cit).

Dos vários dispositivos de CMC, o *e-mail* e o *chat* são os que mais viabilizam a comunicação interpessoal e interativa. Para o tipo de comunicação proporcionada por estes dispositivos tem sido sugerida a distinção entre comunicação assíncrona e comunicação síncrona (Souza, 2001).

O *e-mail* é um dispositivo que permite a comunicação assíncrona, ou seja, a despeito da velocidade de troca de mensagens por ele possibilitada, o intercâmbio entre interagentes por *e-mail* pode também se estender por períodos de tempo bastante longos. As mensagens trocadas por *e-mail* podem constituir textos bastante elaborados, assemelhando-se em diversas formas à troca de correspondências tradicionais. A comunicação por *e-mail* abre duas possibilidades quanto ao estilo de linguagem por ele proporcionado: mensagens curtas,



fortemente marcadas por características do discurso oral, ou textos complexos que trazem as características do discurso escrito formal (Souza, 2001).

A comunicação síncrona, exemplificada pelos diversos sistemas de *chat*, é por sua vez, a forma mais interativa de CMC. Ela é caracterizada por um tipo de interação na qual os participantes trocam mensagens em tempo real, ou seja, o que é digitado na tela é visto simultaneamente por todos os participantes. Essas mensagens são usualmente curtas, e requerem *feedback* imediato. Trata-se de uma modalidade de CMC na qual o discurso produzido é particularmente passível de comparações com a interação face a face, tanto pelo dinamismo da troca de mensagens como pela tentativa de reprodução de elementos da comunicação não-verbal por meio da ortografia (Souza, 2001).

A comunicação assíncrona e a comunicação síncrona abrem grandes possibilidades tanto de exposição ao insumo lingüístico quanto de interação na língua-alvo aos aprendizes de L2.

Segundo Souza (2001), algumas características do insumo e da interação que parecem facilitar a aquisição de LE são mencionadas. São elas:

- Grande quantidade de insumo lingüístico dirigido ao aprendiz;
- Percepção do aprendiz da necessidade de comunicar-se em L2;
- Controle do conteúdo proposicional pelo aprendiz;
- O desempenho de uma ampla gama de atos de fala tanto pelo falante nativo/professor quanto pelo aprendiz;
- Grandes oportunidades para a prática.

O autor salienta que a maior parte dessas características está ligada à interação em contraposição ao insumo tomado isoladamente. Além disso, a interação pode ser usada como maneira de geração de insumo, aumentando quantitativamente sua recepção. A comunicação *on-line* e em particular a comunicação sincrônica, por propiciar a interação e exposição ao insumo lingüístico de forma intensiva, constituem uma importante oportunidade de aprendizagem de línguas, sobretudo no contexto da aprendizagem de LE.

Na seqüência, abordo o recurso de *chat* mais popular da *Internet* – *Internet Relay Chat (IRC)*.

### **1.2.5 *Internet Relay Chat* (salas de bate-papo)**

O *Internet Relay Chat* é um sistema que permite que múltiplos usuários se comuniquem ao mesmo tempo e em tempo real. O processo é análogo a várias pessoas conversando em uma sala dedicada a um assunto específico.

No IRC, a sala que reúne os participantes é chamada de canal. Um conjunto de canais acessíveis na mesma listagem forma uma rede IRC. Os usuários, em geral, não entram com seu nome verdadeiro, mas com um apelido (*nick*). Cada canal possui um ou mais operadores, com poderes de chutar para fora do canal (*kick*) e os usuários podem banir definitivamente sem possibilidade de volta (*ban*).

O usuário conectado a uma rede IRC poderá também criar seus canais, com tópicos variados. Essa liberdade permite que haja canais de todos os tipos, desde espiritismo a *ovnis*.

Segundo Souza (2001), um dos problemas do IRC é que vicia. Exatamente como uma boa conversa na vida real, às vezes é difícil sair, especialmente se o tópico da conversa é de

interesse do usuário. Uma vez que os usuários não podem se ver e estão escondidos em apelidos (*nicks*), eles tendem a sentir-se mais à vontade ao dar uma opinião. Essa característica do IRC pode ser de grande utilidade para um aluno tímido, pois lhe permite expressar-se livremente.

A interação é extremamente rápida, com diversos tópicos sendo levantados simultaneamente e diversas seqüências de turnos sobrepondo-se. A primeira impressão do usuário que acaba de entrar em um canal de *chat* poderá ser de confusão, sendo muitas vezes necessário algum tempo para a compreensão das conversações que estão ocorrendo antes do usuário poder efetivamente começar a participar.

Há salas e ambientes de *chat* voltados especificamente para aprendizes de LE disponíveis na rede. Para aprendizes de LI podemos tomar como exemplo o *Dave's ESL Café Chat Central* (<http://www.eslcafe.com>) e o *chat* utilizado nesse projeto pode ser conectado pelo site: [www.terra.com.br](http://www.terra.com.br) no tópico idiomas.

A linguagem do *chat* é próxima da linguagem oral, não só na LI e na LP, como em outras línguas também. Na LI, geralmente, ocorre a substituição das palavras inglesas *you* and *are* pelas letras *u* e *r* e a substituição da letra *z* por *s*. Também a expressão *What's up* é abreviada por *Wazup* e *By the Way* por *BTW* e *See you later* por *CUL*, dentre outras abreviações.

O IRC parece ser de grande apelo às pessoas, em geral, e a alunos, por extensão. Pode ser pelo prazer instantâneo da conversa em tempo real, o anonimato, ou a simples atração pela novidade do meio. Mas a simples possibilidade de conversar sobre seu assunto preferido com pessoas de várias partes do mundo e em qualquer idioma pode fascinar as pessoas.

O programa mais popular para a utilização do IRC é o "mIRC", um *shareware* desenvolvido por *Khaled Mardam-Bay*. Uma vez instalado, o programa é conectado à

*Internet*, o usuário deve escolher uma rede dentre as apresentadas pelo “mIRC” e escolher a opção *Connect to IRC server*. Recebendo a mensagem de conexão (*PING-PONG*), o usuário deve pedir a listagem de canais disponíveis naquela rede através do comando */list*. Quando a listagem estiver terminada, basta clicar duas vezes no canal desejado para entrar no mesmo. Duas janelas se abrem: à esquerda, a janela que mostra as mensagens dos usuários; à direita, a lista de usuários conectados. Clicando duas vezes em cima de um nome de usuário, pode-se estabelecer uma conexão *private* ou PVT, em que as mensagens são trocadas somente entre o usuário e o interlocutor escolhido privadamente, como o nome sugere.

À medida que utiliza o *software*, o usuário poderá configurá-lo a seu gosto, modificando fontes, cores, sons etc.

A versão mais recente do programa pode ser baixada (*downloaded*) do próprio *site* do “mIRC”, em <http://www.mirc.co.uk>. Há ainda *mirror sites* (*sites* que reproduzem o original e estão mais perto, portanto, mais rapidamente acessíveis). No Brasil, o endereço é <http://www.conesul.com.br/mirc>.

Para quem quiser um tutorial do “mIRC”, há muitos *sites* que podem ser localizados pelas ferramentas de busca.

Outros endereços úteis para mIRCiados, os usuários do mIRC, são <http://www.mircscripts.com/mirc-port.html> e <http://www.msinternet.com.br/mirc.htm>, no Brasil e IRC Help <http://www.irchelp.org/>, fora.

Na rede BrasIRC, existe um canal criado para a prática da LI chamado *#englishonly*. Ainda não é tão popular, mas pode ser uma opção para começar.

É possível o desenvolvimento de projetos interinstitucionais para comunicação via IRC. Apesar de relativamente novo (o mIRC teve sua primeira versão em 1995), e esse é um

serviço muito promissor para o ensino de línguas, principalmente para desenvolver escrita e leitura.

A seguir, abordo as dificuldades em participar de *chats*.

### **1.2.6 Dificuldades na participação dos *chats***

A comunicação sincrônica, exemplificada pelos diversos sistemas de *chat* é a forma mais interativa de CMC. No entanto, a utilização do *chat* como instrumento mediador de ensino e aprendizagem e meio educacional não é tão simples ou natural como parece. É apenas ilusória sua semelhança com o ambiente físico em que a conversação natural ocorre. Essas semelhanças e simplicidades ilusórias são alimentadas, ainda, pelo grande número de publicações de orientação sobre como promover interação significativa para aprendizagem em conferências eletrônicas ou ambientes de comunicação sincrônica. Tais orientações sinalizam que participar em conferências eletrônicas ou salas de bate-papo adequadamente é difícil e deve ser aprendido. Em contrapartida, a falta de orientação sobre como participar bem em *chats* parece implicar que não é necessário aprender a fazê-lo. O pressuposto generalizado é que, para participar de um *chat*, basta seguir a intuição.

Entretanto, experiências em *chat* fundamentadas nesse pressuposto podem ser muito frustrantes. E mais frustrante ainda seria participar de um *chat educacional* porque essa modalidade de *chat* muito pouco tem a ver com um bate-papo.

Collins (2003) julga imprescindível enfatizar a importância da experiência prévia para o sucesso de um *chat educacional*. Seqüências interacionais intercaladas e desordenadas, tópicos que se sucedem também de modo alternado, tendo em vista a interferência da

máquina no envio das mensagens, a interpretação de cada um dos participantes em relação ao objeto da discussão e a operação do *chat* propriamente dito, ou seja, tudo contribui para uma sensação de caos. Essa desordenação dificulta a construção do sentido da interação e pode levar os alunos inexperientes a se sentirem muito desconfortáveis nessa situação e até mesmo a fugirem dela.

Collins (op.cit.) ressalta também a importância do papel do professor na construção colaborativa de conhecimento no espaço do *chat*. Para que um padrão interacional diferente de um bate-papo informal aconteça, é fundamental que o professor tenha objetivos muito claros sobre o que quer ver discutido nesse espaço. Como par mais informado, sua função de organizador de idéias é crucial. Nesse sentido, o professor deve ter absoluta certeza do impacto que as digressões podem exercer sobre os usuários iniciantes, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade e importância de sua presença social e da de seus alunos.

A seguir, as dificuldades técnico-operacionais e de uso do teclado são abordadas.

Sabe-se que a experiência das pessoas e sua maior ou menor familiaridade com as tecnologias digitais, assim como a facilidade de uso da interface, podem influenciar o desempenho do usuário de um modo geral. Por isso, geralmente ter uma equipe de suporte é uma das preocupações de implementação de ambientes de aprendizagem com CMC e é recomendada para o treinamento de professores e alunos quanto às ferramentas utilizadas por esses.

O letramento digital (*digital literacy*) tem sido uma constante preocupação para todas as iniciativas de disseminação acadêmica das tecnologias digitais. Dada a relatividade do que é “ser letrado”, mesmo o indivíduo que se considera digitalmente letrado não está livre de ter dificuldades com algum elemento específico no uso do computador. É possível que um usuário seja capaz de editar um texto no *Word*, por exemplo, mas não seja capaz de transferir

essa habilidade para o campo de entrada de texto do *chat*. Além disso, achar-se capaz de atender às demandas tecnológicas (ter o senso de auto-eficácia, *self-efficacy*) de um curso a distância parece ser um indicador positivo. Sabe-se, por exemplo, que dez segundos é o tempo máximo que um usuário mantém sua atenção no computador à espera de uma resposta. Assim, um obstáculo qualquer na interação, como uma máquina que provoque atrasos de resposta, em princípio pode irritar o usuário, fazendo-o abandonar o computador. Além disso, as frustrações causadas por problemas com o computador, tais como travamento ou interfaces pobres, além de interromper o trabalho e de provocar insatisfação pessoal e perda de “auto-eficácia” tornam o aprendizado mais lento.

Roth (2001), no seu trabalho “O uso do *chat* no ensino de inglês para formando de Letras” implementou a interação escrita eletrônica entre os participantes do curso de inglês VII e VIII no Curso de Letras da UFSM.

O trabalho abordou as aulas em que os alunos, usando o programa ICQ, que é um programa de *chat* (conversa) que possibilita a vários usuários se conectar em um mesmo momento, discutiram leituras prévias sobre um tópico relevante da LI.

O objetivo em usar um programa de produção sincrônica de textos era que toda a turma redigisse um grande texto coletivo sobre o tópico em questão.

Na análise e discussão dos dados de sua pesquisa, Roth (op.cit.), levantou algumas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes. A primeira foi de uso do teclado, já que os alunos tinham que digitar suas contribuições com rapidez. A segunda, com a LI, ou seja, os alunos tinham que dar conta de aspectos lingüísticos, tais como grafia e morfologia das palavras, sintaxe das frases e estrutura textual da conversa na LE como um todo; o exercício se constituía em uma atividade de uso real da língua-alvo. Nessas condições, o *chat* se constrói como espaço de interação na LI em que a fluência do uso da língua-alvo, ou seja,

compreender e se fazer compreendido é mais importante do que a correção ortográfica ou gramatical das participações.

Após abordar as dificuldades em participar de *chats*, uma descrição das pesquisas com foco na motivação e no uso da *internet* para o ensino de línguas são apresentadas.

### **1.3 Pesquisas com foco na motivação e no uso da *internet* para o ensino de línguas desenvolvidas no Brasil.**

Dentre as várias pesquisas desenvolvidas no Brasil com foco na motivação, o trabalho de Baghin (1993) engloba a motivação dos alunos da 5ª série de uma Escola Pública para aprender LE em um contexto interdisciplinar.

Vários fatores são apontados como influenciadores da motivação dos aprendizes para a aula e, com base em Viana (1990), esses fatores são especificados em lingüísticos, metodológicos, sócio-ambientais, físico-ambientais, físico-humanos e externos.

Na dissertação de Baghin (1993), na análise e discussão dos dados, os fatores lingüísticos e metodológicos revelam-se como os mais apontados pelos alunos como influenciadores de sua motivação para a aula. A partir daí, confirma-se à importância que têm os conteúdos trabalhados em aula, como também os recursos e procedimentos metodológicos utilizados no âmbito de ensino e aprendizagem de LE. Nesse sentido, a proposta de ensino interdisciplinar apresenta-se válida, pois pode-se verificar durante o processo que os alunos, em sua grande maioria, ficaram satisfeitos com o curso, e reconhecedores de estarem aprendendo não só a LE como também conteúdos de outras disciplinas. A análise também aponta alguns aspectos negativos com relação a esta proposta, como: a utilização de material



didático artesanal e pouco intercâmbio realizado com os professores das disciplinas cujos conteúdos estavam sendo abordados nas aulas de LE.

Uma outra investigação desenvolvida pela pesquisadora Jacob (2002) e com foco na motivação possuía como objetivo geral verificar que motivação prévia possuíam os alunos do curso de LE (no caso, espanhol) de três contextos distintos: Centro de Estudos de Línguas (CEL), Escola Pública e Escola Particular. Como objetivos específicos, pretendeu-se mapear como a atuação dos professores, assim como as atividades desenvolvidas por eles, em sala de aula, podem contribuir para aumentar ou diminuir a motivação dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de LE. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza etnográfica com base em Erickson (1986).

Na análise e discussão dos dados, os resultados obtidos no contexto da Escola Particular indicaram motivação extrínseca dos alunos para o estudo da língua, tais como: mercado de trabalho e notas, como os principais. Em relação à atuação dos professores, Jacob (2002) notou que estes exerceram uma grande influência na motivação dos alunos em sala de aula. Essa influência se deu por meio de suas abordagens de ensinar, suas expectativas perante o contexto, suas formas de organizar a interação e corrigir os erros, suas relações e afetividade com os alunos.

As atividades desenvolvidas também influenciaram os aprendizes dos contextos investigados, principalmente da Escola Pública, pois não havia diversificação das aulas, o que fez com que os alunos fossem se desmotivando ao longo do processo de ensino e aprendizagem de LE. Outro ponto importante a ressaltar é que as atividades consideradas como as mais motivadoras pelos alunos, eram as menos trabalhadas pelos professores, fato que provocou o descontentamento de muitos aprendizes.

Um outro trabalho desenvolvido por Viana (1990) focalizava a motivação para o aprendizado de LE (no caso, russo), procurando descrever e analisar o que ocorreu com essa

variável durante o processo de aprendizagem. A preocupação central desta investigação estava voltada para uma subcategoria da motivação para aprender línguas, que é a motivação para a aula de LE. Essa subcategoria passou por freqüentes alterações e pela influência de fatores que se inter-relacionam na situação de sala de aula.

Essa pesquisa, de base qualitativa, utiliza dados obtidos por técnicas de introspecção, no caso, um diário de estudos em que o sujeito da pesquisa descreve como está se sentindo durante as aulas de um curso de russo.

A participação do aprendiz nesse processo de oscilação da motivação foi evidenciada no sentido de verificar que ele atua sobre a situação de sala de aula e atribui valores de relevância ou não, aos conteúdos e procedimentos metodológicos propostos e desenvolvidos na sala de aula de LE. Essa atribuição de valores parece ter como base, as concepções do aprendiz do que seja aprender uma LE.

O trabalho proposto por Costa (2004), tentou desenvolver a habilidade de produção escrita na LE (no caso, inglês). Esta habilidade talvez seja uma das mais problemáticas no ensino da LI. Na busca de uma prática mais motivadora e atraente foi realizada uma iniciativa de utilização de obras de arte como recurso pedagógico facilitador da habilidade.

Os dados coletados e analisados foram submetidos a uma análise de natureza qualitativa e interpretativa que buscou caracterizar a relação entre o uso da arte, o processo de produção em LI e a motivação dos alunos. A interpretação dos resultados também parece indicar um grande potencial motivador da técnica de uso da arte quando aplicada em sala de aula de LE.

A seguir, descrevo brevemente as pesquisas com foco no uso da *internet (chat)* para o ensino de línguas desenvolvidas no Brasil.

A pesquisa desenvolvida por Souza (2000), insere-se no campo de ensino de línguas mediado pelo computador e trata especificamente da interação de aprendizes de inglês como

Língua estrangeira, utilizando sistemas de comunicação eletrônica sincrônica, no caso, o *chat*. O principal objetivo deste trabalho foi descrever as marcas do discurso oral nos textos escritos, em interação com outros falantes da LI, nativos ou não, por meio de sistemas de *chat*. O suporte teórico teve por base estudos que sugerem ser o discurso produzido nesse meio de comunicação um gênero escrito singular e marcado por traços que remetem ao discurso oral. Amostras de interação em sistemas de *chat* foram coletadas e analisadas em busca de marcas formais de oralidade e de utilização de funções comunicativas típicas do discurso oral. Os resultados conduziram à conclusão de que os sistemas de comunicação sincrônica mediada pelo computador, por propiciarem uma simulação da interação face a face até mesmo para aprendizes de LE, representam um recurso pedagógico promissor no ensino de inglês.

Esta outra investigação desenvolvida por Terzian (2004) insere-se no contexto digital de ensino à distância e tem como objetivo analisar como ocorre a negociação na comunicação educacional sincrônica, designada pela expressão “*chat* educacional”. Justifica-se este estudo pelo uso de linguagem, considerada inovadora, em interações por meio do “*chat* educacional” entre professores e alunos, participantes do curso de inglês do programa *Teacher’s links*, com o intuito de esclarecer os mecanismos que envolvem o funcionamento de negociações *on-line* para potencializar o uso da *Internet* em contextos de ensino e aprendizagem de LI. Os dados analisados correspondem a discursos, denominados de *chunks* entre os participantes dos *chats*.

Os resultados identificaram negociações de caráter colaborativo que levaram a troca de informações e a obtenção de interações bem-sucedidas entre professores e alunos, caracterizando as situações de uso da LE em salas de aula, em contextos digitais *on-line*. Apesar dessas características, as negociações identificadas não propiciaram construção de conhecimento e sendo assim, os resultados sugerem novos estudos sobre negociação em *chats* educacionais a partir de outros enfoques da gramática sistêmico-funcional.

O trabalho desenvolvido pela pesquisadora Bonilla (1997) teve como objetivo principal identificar e analisar fatores favoráveis ou barreiras para a implementação da *Internet* nas escolas. Esse estudo, em particular se concentrou em entender melhor como os professores se posicionam frente ao uso de redes de computadores e oferecer subsídios para seu uso em sala de aula.

Em vista disso, a pesquisa analisa a forma como um grupo de professores, de disciplinas distintas e selecionados em três escolas particulares se posicionaram diante desta inovação, porque eles queriam trabalhar com a *Internet* e o que realmente esperavam dela e, ainda, quais as possibilidades e dificuldades encontradas ao explorarem este recurso. Oferece também algumas reflexões sobre a relação Educação e *Internet* e analisa algumas formas de como a *internet* está sendo e/ou poderá ser utilizada na escola.

Os resultados deste trabalho mostraram que, em geral, a *Internet* está entrando na escola sem uma proposta gerada a partir de uma discussão sistemática e fundamentada por parte dos professores de sala de aula; que as expectativas que os professores tinham ao iniciar o trabalho não se concretizaram, frente à série de dificuldades por eles enfrentadas quando exploraram a rede. Mas, é possível utilizar esta tecnologia na escola, desde que os caminhos apontados levem em consideração as dificuldades enfrentadas pelos professores e esses caminhos sejam muito bem analisados, discutidos e planejados por equipes de professores interessados numa melhor utilização da rede nas suas respectivas escolas.

Minha investigação insere-se na área de ensino e aprendizagem de inglês como LE, mediada pelo uso da *Internet*. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico e tem por foco a motivação. Antes de apresentar uma descrição do trabalho, devo ressaltar que não encontrei nenhuma pesquisa que relacionasse motivação e *Internet* (*chat*).

Minha pesquisa diferencia-se das apresentadas e descritas pelo fato de investigar a motivação em dois momentos: na fase de diagnóstico e na fase de intervenção pedagógica.

Na fase de diagnóstico, observei e diagnostiquei o interesse/participação dos alunos da 7ª série de uma Escola Pública nas atividades propostas pela professora de LI e na fase de intervenção pedagógica, em que os alunos do mesmo contexto foram preparados e atuaram no laboratório de informática em *chat* com outros jovens na língua-alvo. Esta fase foi ministrada por mim, com o auxílio da professora participante. Não foi encontrada, também, nenhuma pesquisa em que a pesquisadora assumisse as aulas da professora participante e que contasse com o auxílio da mesma no desenvolvimento das atividades de LI, como ocorreu no meu trabalho.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil com foco na *internet (chat)*, geralmente analisam as interações ocorridas no *chat*, para verificar marcas do discurso oral presentes nos textos escritos pelos alunos ou negociações em “*chat* educacionais”, no caso, *Teacher’s link*, com o intuito de esclarecer os mecanismos que envolvem o funcionamento de negociações *online*, na perspectiva da gramática sistêmico-funcional.

O meu trabalho diferencia-se das pesquisas descritas, pelo fato de relacionar motivação e *Internet (chat)*, sendo as interações ocorridas no *chat* analisadas em momentos de alta motivação e baixa motivação e os possíveis fatores que contribuíram para que esses momentos ocorressem.

Para mim, momentos de alta motivação ocorreram quando os alunos observados estavam envolvidos nas atividades propostas, eles participavam e interagiam mais uns com os outros e com a professora também.

Já momentos de baixa motivação ocorreram quando os aprendizes observados não estavam envolvidos e nem interessados em desenvolver as atividades propostas. Eles quase não participavam e houve pouca interação entre eles e com a professora também.

Na sala de aula convencional, a motivação foi também revelada pela disciplina ou indisciplina dos alunos observados.

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica sobre motivação e *Internet* e no próximo, a metodologia adotada nesta pesquisa será explicitada.

# **Capítulo II**

## **Metodologia da pesquisa**

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira trata da natureza desta investigação, explicitando a pesquisa de base etnográfica. A segunda fornece a descrição do contexto, dos participantes da pesquisa, da fase de diagnóstico e do trabalho de intervenção pedagógica. A terceira apresenta as fases da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados e, a quarta, finalmente, traz os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

## 2.1 Natureza da pesquisa

Uma vez que o objetivo da investigação proposta é caracterizar a motivação de aprendizes de sétima série do ensino fundamental de uma escola pública para aprender inglês em sala de aula convencional e no laboratório de informática, mediante a utilização da *internet*, em “*chat*” com falantes da Língua Inglesa (LI), considero a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica a mais adequada, pois esse tipo de pesquisa visa fornecer<sup>1</sup> “ uma descrição e um relato interpretativo-explicativo do que as pessoas fazem em um contexto (como a sala de aula, vizinhança ou comunidade), o resultado de suas interações e a maneira como entendem o que estão fazendo (o significado que as interações têm para elas)”<sup>6</sup>(Watson-Gegeo, 1988, p.38).

Para André (2000), Watson-Gegeo (op.cit) e Bogdan & Biklen (1998), a pesquisa qualitativa é um termo mais geral que abrange várias abordagens de pesquisa que compartilham determinadas características. Incluem-se nesse paradigma, por exemplo, a

---

<sup>6</sup> The ethnographer’s goal is to provide a description and an interpretative-explanatory account of what people do in a setting (such as a classroom, neighborhood or community) the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing (the meaning interactions have for them).



pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica, e o estudo de caso, os dois últimos utilizados nesta investigação. Segundo André (op.cit) e Burns (1999) podemos caracterizar a pesquisa qualitativa como sendo uma pesquisa que: a) interpreta o comportamento humano da perspectiva dos participantes (professor, alunos e pesquisador); b) explora o ambiente naturalístico ou natural sem controlar variáveis; c) garante validade através de fontes de informação múltiplas (diários da pesquisadora, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, questionários e entrevistas); d) não procura generalizações além do contexto da pesquisa; e) tem o foco no processo e tem flexibilidade, ou seja, não apresenta ciclos lineares, mas fases flexíveis.

Esta pesquisa é de natureza etnográfica porque faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise dos documentos. A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Existe uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Sendo assim, o fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos e revendo toda a metodologia ainda e durante o desenrolar do trabalho.

Outras características importantes deste tipo de pesquisa é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais; existe a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

A pesquisa qualitativa envolve também um trabalho de campo, pois o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado, e são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista.

Segundo Gillham (2000), há duas características fundamentais deste tipo de pesquisa. A primeira é o uso de fontes múltiplas de evidência, ou seja, o pesquisador olha para tipos diferentes de evidência, referindo-se ao que as pessoas dizem, o que o pesquisador as vêem fazendo, o que elas realmente fazem ou produzem e o que mostram documentos e gravações. A segunda característica deste tipo de pesquisa é que o pesquisador não precisa possuir noções teóricas, porque até ele entrar no contexto, coletar as informações e entendê-lo, ele não saberá que teorias ou explicações farão mais sentido. “A pesquisa de estudo de caso é particularmente apropriada a um fenômeno de estudo humano, e que significa o ser humano dentro do mundo real e como isto acontece” (p.02).

Não se pode deixar de mencionar a descrição e a indução como características importantes na pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Este tipo de pesquisa busca também a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. André (op.cit) ressalta que, para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa objetiva é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Moita Lopes (1996), caracteriza a pesquisa de base etnográfica pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula, enfatizando a visão que os participantes desse contexto têm sobre o que está ocorrendo. Portanto, para realizar este tipo de pesquisa foi necessário que a pesquisadora participasse na sala de aula e no laboratório de informática, escrevendo diários, entrevistando alunos e a professora para que tentasse descobrir o que estava acontecendo naqueles contextos, como os acontecimentos estavam organizados, o que significavam para alunos e professora envolvidos e como aquelas organizações se comparavam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Esta observação foi guiada pelos próprios dados que se apresentaram à pesquisadora, que levaram, à construção através de instrumentos de pesquisa específicos (diários, gravações em áudio) que são os dados primários, e os dados secundários (entrevistas, questionários e conversas informais), sua interpretação sobre eventos vivenciados na sala de aula e no laboratório de informática, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes (isto é, professores e alunos). Isto se tornou possível, portanto, através da triangulação de dados primários e secundários obtidos por instrumentos diferentes.

Ligada à pesquisa do tipo etnográfico aparece um outro tipo de investigação, utilizada também neste trabalho que é o estudo de caso. André distingue os dois tipos de pesquisa, a seguir.

A abordagem do estudo de caso vem sendo usada há anos em diferentes áreas do conhecimento humano, como medicina, psicologia, serviço social, em que se faz o estudo exaustivo de um caso, geralmente um indivíduo bastante problemático, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento. Já na área da administração, o estudo de caso tem servido para estudar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de intervenção. E em direito, destinando-se à ilustração dos procedimentos legais utilizados na resolução de um problema jurídico.

Para este autor, o estudo de caso aparece há anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, uma escola, um professor ou um aluno.

Já o estudo de caso etnográfico só vai surgir recentemente na literatura educacional numa aceção bem clara que é a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Segundo André (op.cit), pode-se deduzir que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa, como também nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso.

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso que preencha os requisitos da etnografia e que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de classe ou porque é por si mesmo interessante. O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. Mas, isso

não impede o pesquisador de ficar atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo.

Considerando a descrição de André, caracterizo o estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa como de natureza etnográfica.

Logo a seguir apresento uma descrição detalhada da instituição na qual a pesquisa foi realizada, e dos participantes envolvidos.

## **2.2 Contexto da pesquisa-Escola Pública**

O contexto pesquisado trata-se de uma escola da Rede Estadual de Ensino. A escola conta com quinze salas e atende aproximadamente mil e quinhentos estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Localiza-se em um bairro periférico de classe média-baixa de uma cidade de porte médio do interior paulista. A escola adota livros didáticos para todas as disciplinas, com exceção da LI no Ensino Fundamental.

A sala de aula convencional, o laboratório de informática e a residência do aluno J foram os três contextos utilizados nessa pesquisa. A sala de aula convencional possuía aproximadamente trinta e duas carteiras, sendo que uma delas estava quebrada. Eram trinta e um alunos distribuídos em cinco fileiras com seis alunos em cada uma, estando uma delas com sete alunos. Os recursos disponíveis eram a lousa e um mural para a exposição dos trabalhos dos alunos. Não havia televisão, gravador e nem vídeo para os aprendizes. No laboratório de informática havia onze computadores, sendo que apenas um deles estava

conectado à *internet* e três estavam sem condições de uso. Os estragos, como retirada do *mouse* e placa de *modem*, foram causados pelos próprios alunos da escola. Uma mudança de contexto da pesquisa foi necessária, ou seja, do laboratório de informática para a residência do aluno J e isso ocorreu devido à impossibilidade de conexão da rede do único computador disponível para esse trabalho. Com a autorização da mãe do aluno J, prossegui minha pesquisa na residência dele, que possuía um computador moderno, com *internet* rápida *speedy*, *msn* e condições favoráveis para a coleta de dados desse trabalho.

### **2.3 O perfil da turma observada**

Trata-se de uma sétima série do Ensino Fundamental, jovens adolescentes pertencentes à classe social média-baixa, na faixa etária dos treze aos quinze anos. Essa série foi escolhida devido à compatibilidade de horários da professora pesquisadora e da professora participante de LI. Solicitei também que a professora participante escolhesse uma turma relativamente pequena e que fosse participativa. O grupo era composto de trinta e um alunos. Quanto à experiência anterior com a LI, somente uma aluna havia freqüentado escola particular de idiomas, e com relação ao conhecimento do uso de computadores, dois alunos já o tinham. Eles possuíam computadores em casa.

## **2.4 Os participantes do estudo de caso**

Os alunos participantes deste estudo de caso são dois, sendo um deles do sexo feminino e o outro, do masculino. Ambos são alunos da sétima série do Ensino Fundamental, adolescentes pertencentes à classe média-baixa, de quatorze anos de idade.

Como era esperado, quanto à experiência anterior destes dois alunos com a LI, nenhum deles havia freqüentado escola particular de idiomas.

Os participantes tinham também pouco ou quase nenhum conhecimento do uso de computadores. Eles não possuíam computadores em casa.

## **2.5 Os perfis da professora participante e da professora pesquisadora**

A professora participante é jovem, tem trinta e quatro anos e é casada. Ela não tem filhos. Graduou-se em uma universidade pública do interior paulista no ano de 1995 e ministra aulas de Língua Portuguesa (LP) e LI na rede estadual pública desde 1999, cargo efetivo de Professora de Educação Básica II (PEB II). Já ministrou aulas de LI em duas escolas particulares, no período de 1996-1999.

Atua como professora de LI há aproximadamente dez anos e já participou de cursos oferecidos para professores de LI, organizados pela Secretaria de Educação do município em parceria com a Universidade local. Embora tivesse muita vontade de viajar para o exterior, a professora nunca viajou para países estrangeiros.

Durante o período de coleta de dados, a professora participante estava ministrando aulas de LP e LI em duas escolas da rede pública estadual, totalizando quarenta aulas semanais.

A professora pesquisadora é jovem, tem trinta e quatro anos e é divorciada. Ela também não tem filhos. Graduou-se em uma universidade pública do interior paulista no ano de 1995 e ministra aulas de LI desde 1996.

Atua como professora de LI há aproximadamente dez anos e como professora efetiva de LI na rede estadual pública desde 2004. Atualmente é aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, área de concentração Lingüística Aplicada (LA) e participa também do curso *Interaction Teachers* oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). Participou do programa de intercâmbio do Rotary, cursando um ano de colegial nos Estados Unidos da América, no ano de 1988.

Durante o período de coleta de dados, a professora pesquisadora estava ministrando aulas de LI na rede pública estadual, com uma carga horária de vinte e duas aulas semanais.

A seguir, descrevo a Fase diagnóstica ou Fase I da pesquisa e o trabalho de intervenção pedagógica.

## **2.6 A fase diagnóstica**

A fase diagnóstica da pesquisa teve por objetivo diagnosticar como se caracterizava a motivação dos alunos para aprender inglês em uma sala de aula convencional de uma



escola pública estadual e qual a relação entre as atividades propostas pela professora e desenvolvidas pelos alunos e a motivação.

A coleta de dados da Fase I ou diagnóstica teve início em abril de 2004 e se estendeu até o final de maio de 2004, totalizando oito aulas, sendo desconsideradas as aulas 3 e 4 em virtude do projeto Beija-Flor (Polícia Militar). A duração de cada aula era de cinquenta minutos.

A observação das aulas ocorreu todas às segundas-feiras do mês, no horário das 09h às 9h50min e das 10h10min às 11h, totalizando 6h40min.

A seguir, apresento um quadro síntese das aulas observadas.

| <b>AULAS OBSERVADAS NOS MESES DE ABRIL E MAIO DE 2004</b> |             |                     |                    |
|---|-------------|---------------------|--------------------|
| <b>AULA</b>   | <b>DATA</b> | <b>HORÁRIO</b>      | <b>DURAÇÃO</b>     |
| AULA 1  | 05/04/2004  | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 2  | 05/04/2004  | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULAS 3 e 4   | 12/04/2004  | Não houve aula      | Projeto Beija-Flor |
| AULA 5  | 19/04/2004  | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 6  | 19/04/2004  | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULA 7  | 26/04/2004  | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 8  | 26/04/2004  | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULA 9  | 03/05/2004  | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 10   | 03/05/2004  | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| <b>TOTAL DE HORAS (Dados parciais)</b>                    |             |                     | <b>6h40min</b>     |

*Quadro 02- Aulas observadas no contexto de pesquisa- Uma turma da sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista.*

## **2.7 O trabalho de intervenção pedagógica**

O trabalho de intervenção pedagógica teve por objetivo analisar a motivação dos aprendizes quando envolvidos em atividades diversificadas e dinâmicas, com ênfase na linguagem em uso. Pretendia também diagnosticar que tipo de motivação possuíam os alunos que foram observados na fase diagnóstica, e como a prática da professora participante e da professora pesquisadora, configurada pelos seus procedimentos, pelas atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula e no laboratório de informática podia aumentar ou diminuir a motivação dos aprendizes.

Ressalto que o trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido nesta pesquisa ofereceu ferramentas para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mínima para que os alunos observados pudessem interagir na LI.

Saliento também que o preparo ou planejamento dessas aulas, bem como, o tempo ministrado, de apenas um mês e meio foi curto.

Não posso deixar de mencionar as condições da escola pública, que no caso da LI oferece apenas duas aulas semanais. Não é tempo suficiente para que um trabalho realmente efetivo seja concretizado.

Afirmo também que o material selecionado não pode ser caracterizado como totalmente comunicativo, já que uma maior ênfase foi colocada nas expressões formulaicas por facilitarem na interação dos alunos na LI. O que privilegiou a comunicação foi a

metodologia adotada e explorada nas atividades que foram propostas nessa fase da pesquisa.

Assim, assumi e ministrei as aulas da professora participante, tendo como intenção preparar os alunos para interações por meio da *internet (chat)*.

## **2.8 A preparação para o *chat***

Essa preparação foi desenvolvida em sala de aula de LI, em aulas ministradas pela professora pesquisadora e contou com o auxílio da professora participante no desenvolvimento das atividades propostas.

Como justificativa para a ausência da professora participante acompanhando o segundo momento da fase de intervenção pedagógica, posso mencionar: a falta de tempo suficiente para mais esse compromisso já que ministra quarenta aulas semanais; quando os alunos selecionados eram encaminhados ao laboratório de informática, a professora participante ficava com o restante dos aprendizes na sala de aula. Muitas dessas aulas nesta fase da pesquisa foram ministradas aos sábados, portanto, fora do seu horário de aula, tornando ainda mais difícil sua presença e acompanhamento.

A preparação tinha como objetivo motivar os alunos para aprender a LI por meio de atividades lúdicas e dinâmicas, além de inserir temas necessários para uma interação falante brasileiro/falante da LI por meio da *internet (chat)*.

## 2.9 O planejamento das aulas e a seleção dos tópicos

Para a realização do planejamento foi feito o levantamento das necessidades dos alunos; a professora pesquisadora e os aprendizes imaginaram temas que seriam prioritários e necessários para uma interação falante brasileiro/falante da LI.

A seleção dos tópicos foi feita por meio de negociações entre a professora pesquisadora e os alunos observados. Os tópicos selecionados pelos alunos foram: idade, nacionalidade, profissão, namoro e comida.

A professora pesquisadora elaborou um planejamento (anexo 3), contendo o conteúdo programático negociado que foi ministrado e desenvolvido na sala de aula de LI e no laboratório de informática. O conteúdo programático desenvolvido na sala de aula de LI abordava os seguintes tópicos: 1) Apresentação; 2) Identificação pessoal; 3) Aniversário; 4) Características físicas e psicológicas; 5) O que você faz nas suas horas vagas? e o conteúdo programático desenvolvido no laboratório de informática abordava os seguintes tópicos: 1) Noções básicas de informática (entrar/sair da máquina e salvar); 2) Conectar a *internet*/entrar no *chat*; 3) Tópicos ministrados e desenvolvidos do conteúdo programático da sala de aula de LI (interações entre falantes brasileiros e falantes da LI por meio da *internet (chat)*).

O quadro abaixo ilustra os conteúdos que foram abordados nesta fase da pesquisa:

| Conteúdos abordados                       | Conteúdos abordados                                    |
|---|--|
| Sala de aula                              | Laboratório de informática                             |
| 1) Apresentação                           | 1) Noções básicas de informática                       |
| 2) Identificação pessoal                  | 2) Conectar a <i>internet</i>                          |
| 3) Aniversário                            | 3) Tópicos ministrados e desenvolvidos nas aulas de LI |
| 4) Características físicas e psicológicas |  |
| 5) O que você faz nas suas horas vagas?   |  |

O objetivo desse planejamento era motivar e proporcionar uma competência comunicativa minimamente suficiente para os alunos observados interagirem por meio da *internet (chat)* com falantes da LI.

Devo considerar também que o planejamento se concentrava nas quatro habilidades da LI (ler, ouvir, falar e escrever), com predominância da modalidade oral e escrita. As atividades desenvolvidas eram interativas, dinâmicas e diversificadas, sendo geralmente trabalhadas em círculo (a classe toda); em pares, tais como: diálogos e entrevistas ou em grupos, tais como: cartazes e colocar os textos em ordem.

A seguir, trago um breve relato da apresentação e exploração dos tópicos na fase de intervenção pedagógica pela professora pesquisadora.

### **2.9.1 A apresentação e exploração dos tópicos na fase de intervenção pedagógica pela professora pesquisadora.**

O primeiro tópico “Apresentação” começa com a dramatização de um diálogo de apresentação entre a professora pesquisadora e a professora participante. Assumimos os personagens *Bill and Ann* na primeira e segunda dramatizações, e na terceira somos as professoras.

Depois, voluntariamente, solicitamos alunos para dramatizar o diálogo de apresentação na frente da sala de aula. Houve disputa entre os alunos para a escolha dos primeiros.

Dando prosseguimento à aula, os alunos escutam o diálogo três vezes e depois repetem juntos com a fita e as professoras. Partindo das expressões formulaicas já aprendidas: *Nice to meet you.* e *What’s your name again, please?*, a professora pesquisadora conta com a ajuda da professora participante e juntas dramatizam o diálogo de apresentação aumentando, assim, a conversação e, conseqüentemente, ampliando o vocabulário dos alunos. Eles aprendem as novas expressões: *How are you? Fine, thanks, Pretty good, Not so bad.*

Logo em seguida, a professora pesquisadora escreve o diálogo na lousa, ampliando-o com as novas expressões. A professora participante solicita que os alunos as copiem no caderno.

Na segunda aula, os alunos têm ensaio da gincana, sai metade da sala e fica a outra metade. Sendo assim, a confecção de cartazes com diálogos de apresentação foi adiada para a aula da semana seguinte.

Dando prosseguimento ao tópico “Apresentação”, introduzido na aula anterior, a professora pesquisadora, com a ajuda da professora participante, recorda as expressões de apresentação já aprendidas, por meio de dramatizações de diálogos. Logo em seguida, divide a sala em cinco grupos e a professora pesquisadora solicita aos alunos que recortem um casal ou duas pessoas famosas das revistas e colemb nas cartolinas para a confecção de cartazes. Ela também solicita que escrevam um diálogo de apresentação. Os cartazes foram expostos no mural da sala de aula para serem compartilhados com os colegas.

Logo em seguida, começamos a introduzir o tópico “Identificação pessoal”. Mais uma vez, a professora pesquisadora conta com o auxílio da professora participante e juntas introduzem por meio de um diálogo, as novas expressões formulaicas: *Where are you from? I'm from \_\_\_* e *What do you do? I'm a \_\_\_*. Estas expressões são repetidas duas vezes pelas professoras e depois a sala toda as repetem.

Em seguida, ainda nesta aula, os alunos também escutam os diálogos contendo expressões já aprendidas e as novas expressões desta aula. A professora pesquisadora distribui folhas dos diálogos aprendidos para cada aluno colar no caderno. Os diálogos são sobre apresentação e identificação pessoal.

Após o intervalo, os alunos escutam novamente o diálogo da aula passada de identificação pessoal e com o intuito de dar uma maior ênfase nas expressões ainda não aprendidas pelos alunos e mais complexas, a professora pesquisadora pergunta para o

grupo todo: *What does your father do? He's a \_\_\_\_ e What does your mother do? She's a \_\_\_\_* e depois escreve na lousa.

A professora pesquisadora lista as profissões mencionadas pelos alunos na lousa: *mechanic-guard/policeman-unemployed-accountant-hairdresser-housewife e teacher*. Ela confecciona dois cartazes com fotos retiradas das revistas, contendo algumas das profissões mencionadas pelos alunos. Dando prosseguimento à aula, a professora pesquisadora mostra os cartazes para os alunos, reforçando e associando a profissão com a escrita na LI.

Em seguida, a sala que está disposta em círculo é dividida em pares (duplas) e os alunos fazem um *role-play* sendo um deles o entrevistador e o outro o entrevistado. Logo em seguida, os alunos invertem os papéis.

O intuito desta entrevista é recordar as expressões de apresentação/identificação pessoal aprendidas.

No final da aula, a professora pesquisadora propõe que as duplas exponham a sua entrevista para a sala inteira.

Ainda, nesta aula, introduzimos o tópico “Aniversário”, por meio de um diálogo entre as professoras. Elas encenam um diálogo relativo ao tópico “Aniversário”, introduzindo as novas expressões : *It's your birthday today! How old are you? I'm \_\_\_\_ years old.*

Logo em seguida, os alunos ouvem um texto de uma festa de aniversário (*Happy Birthday, Jill*), fazem a repetição das principais expressões aprendidas e copiam o texto da lousa.



Uma maior ênfase foi dada às expressões formulaicas: *How old are you?* e *I'm \_\_\_ years old*. Primeiro, a professora pesquisadora dirige-se a sala como um todo e depois indica alguns alunos para responder a sua idade.

A partir da repetição das principais expressões aprendidas: *It's your birthday today* e *How old are you? I'm \_\_\_ years old*, a professora pesquisadora introduz a expressão: *What do you want for your birthday?* Os alunos falam o presente desejado e a professora pesquisadora lista na lousa o objeto desejado.

Dando prosseguimento à aula, a professora pesquisadora propõe a divisão da sala que está em círculo em seis grupos. A atividade consiste na colocação de textos curtos sobre o tópico “Aniversário” em ordem.

Depois, como atividade final, a professora pesquisadora propõe a confecção de um *birthday card* (cartão de aniversário) e também sugere que escrevam dentro do cartão de aniversário algo do tipo:

*Come to my party:*

*Date:*

*Time:*

*Place:*

*I hope you come.*

Dando prosseguimento à aula, introduzimos o tópico “Características físicas e psicológicas”. A professora pesquisadora apresenta quatro retratos de pessoas famosas retirados de revistas. Em seguida, ela também descreve as características físicas da professora participante e as suas. A professora pesquisadora conta com a ajuda dos alunos

que descrevem as características físicas. Foi bastante explorado a cor da pele, dos cabelos, dos olhos e a altura. Conforme os alunos viam a pessoa famosa, descreviam esta pessoa, e ela listava as características físicas descritas pelos alunos na lousa. A professora pesquisadora também percebeu uma grande dificuldade no vocabulário, já que a maioria dos alunos sabia somente os adjetivos referentes à altura.

Estas são as características físicas levantadas pelos alunos e listadas pela professora pesquisadora.

|                     |  |
|---------------------|--|
| 1- Cor da pele:     | 3- Tipos de cabelo:                    |
| <i>brunette</i>     | <i>straight hair</i> <i>curly hair</i> |
| <i>blond</i>        | <i>long hair</i> <i>short hair</i>     |
| <i>black</i>        | 4- Cor dos olhos:                      |
| 2- Cor dos cabelos: | <i>black eyes</i> <i>brown eyes</i>    |
| <i>black hair</i>   | <i>blue eyes</i> <i>green eyes</i>     |
| <i>blond hair</i>   | 5- Altura:                             |
| <i>red hair</i>     | <i>tall</i>                            |
| <i>gray hair</i>    | <i>short</i>                           |

Nesta aula, introduzimos a expressão: *What are you like?* e a professora pesquisadora descreve a professora participante e vice-versa.

Logo em seguida, os alunos, em duplas, perguntam e respondem sobre suas características físicas e vice-versa. A professora pesquisadora solicita que escrevam as respostas no caderno.

Dando continuidade ao tópico: “Características físicas e psicológicas”, a professora pesquisadora propõe uma atividade em grupo. Esta atividade consiste em recortar ou desenhar pessoas famosas para a confecção de cartazes e descrever suas características físicas.

Nesta aula, introduzimos as características psicológicas com o mesmo procedimento introduzido para as características físicas. A professora pesquisadora mostra as quatro pessoas famosas recortadas das revistas e juntamente com os alunos e a professora participante, imaginam as características psicológicas de cada um dos famosos. Foram listadas na lousa, as seguintes características: *shy/outgoing, friendly/unfriendly, serious, nervous, intelligent*.

Logo em seguida, solicitamos o término dos cartazes e da descrição das pessoas recortadas de revistas, contendo além das características físicas aprendidas na aula anterior, as características psicológicas aprendidas nesta aula.

Nesta aula, introduzimos o tópico “*What do you do on your free time?*” A professora pesquisadora pergunta para a turma toda em LP, o que os alunos gostam de fazer no seu tempo livre. Eles mencionam: ouvir música, jogar futebol e ir ao cinema.

Depois, as professoras encenam o diálogo: *What do you do on your free time? I listen to some music. What Kind of music do you like? I like country music*. A professora pesquisadora escreve o diálogo na lousa e solicita que os alunos copiem no caderno. Eles não compreendem o significado da palavra “*Kind*” na LI e ela menciona as diversas marcas de carro para facilitar a compreensão da palavra pelos alunos.

Dando prosseguimento à aula, a professora pesquisadora pergunta que tipo de música eles gostam e que tipo de esporte, e lista as respostas dos alunos na lousa: *country-jazz-rock-pop-blues-classical*, acrescentando os não mencionados pelos alunos (*jazz-blues-classical*) e os esportes: *I play \_\_\_ soccer- volleyball- basketball-tennis*.

Esta fase da pesquisa é chamada de fase II ou fase de intervenção pedagógica. A intervenção pedagógica ocorreu em dois momentos: o primeiro momento desenvolvido na sala de aula de LI foi de preparação para os alunos observados interagirem com os falantes da LI, sendo essas aulas ministradas na sala de aula de LI pela professora pesquisadora, com o auxílio da professora participante; o segundo momento foi a interação propriamente dita entre alunos brasileiros e falantes da LI no laboratório de informática.

O primeiro momento teve início em maio de 2004 e se estendeu até o mês de agosto de 2004, considerando que o período de 06 de julho à 01 de agosto foi de férias escolares. Foram ministradas dezessete aulas, sendo desconsideradas as aulas do dia 07 de junho de 2004, devido à escolha do concurso de Professor de Educação Básica II (PEB II); a primeira aula do dia 21 de junho de 2004 teve duração de 20 minutos devido à visita dos alunos à feira cultural promovida pela escola; as aulas do dia 28 de junho de 2004 nas quais foram aplicados os questionários e feitas as entrevistas com os alunos; as aulas do dia 05 de julho de 2004 nas quais foi aplicado um questionário e feita uma entrevista com a professora e uma aula do dia 16 de agosto de 2004, na qual ocorreu a negociação do laboratório de informática.

Essas aulas ocorreram todas às segundas-feiras do mês, no horário das 09h às 9h50min e das 10h10min às 11h, totalizando 13h40min.

A seguir, apresentamos um quadro síntese das aulas:

| AULAS MINISTRADAS ENTRE OS MESES DE MAIO E AGOSTO DE 2004 |            |                     |                    |
|---|------------|---------------------|--------------------|
| AULA  | DATA       | HORÁRIO             | DURAÇÃO            |
| AULA 1  | 10/05/2004 | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 2  | 10/05/2004 | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULA 3  | 17/05/2004 | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 4  | 17/05/2004 | Das 10h10 às 11h    | 50 min             |
| AULA 5  | 24/05/2004 | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 6  | 24/05/2004 | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULA 7  | 31/05/2004 | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 8  | 31/05/2004 | Das 10h10 min às11h | 50 min             |
| AULA9eAULA 10   | 07/06/2004 | Não houve aula      | Escolha PEB II     |
| AULA 11   | 14/06/2004 | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 12   | 14/06/2004 | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULA 13   | 21/06/2004 | Das 09h às 9h20min  | 20 min             |
| AULA 14   | 21/06/2004 | Das 10h10min às 11h | 50 min             |
| AULAS 15 e 16   | 28/06/2004 | Questionários e     | Entrevistas-alunos |
| AULAS 17 e 18   | 05/07/2004 | Questionário e      | Entrevista- Prof.  |
| AULA 19   | 02/08/2004 | Das 09h às 9h50min  | 50 min             |
| AULA 20   | 02/08/2004 | Das 10h10minàs11h   | 50 min             |

*Quadro 03- Aulas ministradas pela pesquisadora- Uma turma da sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista.*

No segundo momento da fase II, ou de intervenção pedagógica, ocorreu a interação propriamente dita entre alunos brasileiros e falantes da LI no laboratório de informática por meio da *internet (chat)*.

Esta fase de intervenção pedagógica foi ministrada no laboratório de informática pela professora pesquisadora, que dispunha de uma aula semanal no laboratório; apenas um microcomputador conectado à *internet* e quatorze alunos interessados em participar dessa interação.

Faz-se necessário esclarecer que por ocasião da proposta da pesquisa, o diretor da escola pública nos prometeu onze computadores, ou seja, todos os computadores do laboratório de informática conectados à *internet* para essa fase da pesquisa, mas ao iniciar a intervenção pedagógica constatamos que havia somente um computador em condição real de uso.

A sala de aula escolhida para esta pesquisa possuía trinta e um alunos sendo que todos eles foram preparados pela professora pesquisadora nas aulas de LI para interagirem com falantes da LI por meio da *internet (chat)*. Devido à falta de computadores suficientes conectados à rede, foram selecionados quatorze alunos para participarem das interações. A seleção foi feita pela manifestação de interesse para aprender a LI. Julga-se impossível quatorze alunos trabalharem em um único computador e, tentando sanar este problema, levei duas vezes cada um ao laboratório de informática. Infelizmente, os dados coletados nessas condições foram insuficientes, e sendo assim, decidi desenvolver um estudo de caso com dois alunos escolhidos por mim. Os alunos escolhidos possuíam perfis típicos de alunos da escola pública, contato com a LI somente nas aulas de inglês ministradas na escola e pouco ou quase nenhum conhecimento de como lidar com computadores.

As interações por meio da *internet* ocorreram em dois contextos: no laboratório de informática da escola (aulas 1 a 12) e na residência do aluno J, o aluno responsável pelas filmagens da pesquisa (aulas 13 a 20). Essa mudança de contexto da pesquisa, ou seja, do

laboratório de informática para a casa do aluno J ocorreu devido à impossibilidade de conexão à *internet* do único computador disponível na escola para esta pesquisa.

As aulas da fase II tiveram início no laboratório de informática no final do mês de agosto de 2004 e se estenderam até novembro de 2004. Nessa fase foram ministradas nove aulas pela professora pesquisadora, totalizando 5h05min. Estas aulas geralmente eram ministradas todas as segundas-feiras do mês, no horário das 10h10min às 11h; algumas aulas começaram um pouco mais tarde devido à dificuldade de conexão com a *internet*. Não podemos deixar de mencionar as aulas que foram desconsideradas em virtude de feriados (aulas 3, 8 e 11); por motivo de ocupação do laboratório de informática para projeto de capacitação de alunos oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (aula 4); e impossibilidade total de conexão com a *internet* (aulas 9, 15 e 16).

As aulas 12 e 15 foram ministradas no sábado, no horário das 15h às 17h, sendo que a aula 12 começou com 1h de atraso, devido à dificuldade de conexão com a *internet* e na aula 15 foi impossível estabelecer a conexão. Essas aulas foram ministradas aos sábados em razão da disponibilidade de horário dos participantes desta pesquisa.

As aulas 14 e 16 foram ministradas na quinta-feira, no horário das 10:10h às 12h, tendo a aula 14 sido iniciada com atraso devido também à dificuldade de conexão com a *internet* no laboratório de informática. Nessa aula ocorreu a tentativa de utilizar a sala da coordenadora que dispunha de um computador, não sendo possível também a conexão com a *internet*. Essas aulas foram ministradas nas quintas-feiras em razão da disponibilidade de horário dos participantes desta pesquisa.

A aula 17 foi ministrada na sala do diretor que dispunha de um computador, em virtude da dificuldade de conexão com a *internet* no laboratório de informática.

As interações do estudo de caso tiveram início no laboratório de informática no começo do mês de abril e se estenderam até junho de 2005, terminando na casa do aluno J.

Neste estudo de caso ocorreram vinte aulas, totalizando 9h20min. Essas interações geralmente ocorriam às quintas-feiras, das 16h às 18h. Por solicitação dos alunos participantes, a partir da aula do dia 13/05/05, as interações passaram a ocorrer também às sextas-feiras, permanecendo no mesmo horário. Não podemos deixar de mencionar as aulas que foram desconsideradas em virtude de feriados (aulas 3,10 e11); por problemas técnicos com a filmadora (aula 5); pelo fato de os alunos participantes não terem comparecido à aula (aula 8); pela ausência da professora pesquisadora que foi participar de um congresso; pela impossibilidade de conectar a *internet* no laboratório de informática; e pelo fato de os alunos participantes terem um compromisso inadiável, e por motivo de doença da professora pesquisadora (aulas 9,12,15,18 e19).

A seguir, apresento dois quadros sínteses, um das aulas observadas no laboratório de informática e o outro, do estudo de caso.



| <b>AULAS MINISTRADAS ENTRE OS MESES DE AGOSTO E NOVEMBRO DE 2004</b> |                          |                      |   |
|--|--------------------------|----------------------|---|
| <b>AULA</b>  | <b>DATA</b>              | <b>HORÁRIO</b>       | <b>DURAÇÃO</b>  |
| AULA 1   | 23/08/2004               | Das 10h10min às 11h  | 50 min  |
| AULA 2   | 30/08/2004               | Das 10h10min às 11h  | 50min   |
| AULA 3   | 06/09/2004               | Não houve aula       | ponto facultativo                                     |
| AULA 4   | 13/09/2004               | Não houve aula       | Lab. de informática utilizado para capacitação/alunos |
| AULA 5   | 20/09/2004               | Das 10h25min às 11h  | 30 min  |
| AULA 6   | 27/09/2004               | Das 10h25min às 11h  | 20 min  |
| AULA 7   | 04/10/2004               | Não houve aula       | Conselho de Classe                                    |
| AULA 8   | 11/10/2004               | Não houve aula       | Feriado tranf. do dia 12/10/2004                      |
| AULA 9   | 18/10/2004               | Não houve aula       | Impossível conectar a internet                        |
| AULA 10  | 23/10/2004               | Não houve aula       | Impossível conectar a internet                        |
| AULA 11  | 25/10/2004               | Das 10h25min às 11h  | 35 min.   |
| AULA 12  | 01/11/2004               | Não houve aula       | Feriado transf. do dia 02/11/2004                     |
| AULA 13  | 06/11/2004               | Das 16h às 17h       | 20 min.   |
| AULA 14  | 08/11/2004               | Das 11:15h às 11:45h | 30 min  |
| AULA 15  | 11/11/2004               | Das 11h às 11:40h    | 40 min  |
| AULA 16 e 17   | 13/11/2004<br>18/11/2004 | Não houve aula       | Impossível conectar a internet.                       |
| AULA 18  | 22/11/2004               | Das 11h às 12h       | 1h  |
| <b>TOTAL DE HORAS (Dados parciais)</b>                               |                          |                      | <b>5h05min</b>  |

*Quadro 04- Aulas ministradas pela professora pesquisadora no laboratório de informática – Uma sétima série do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino em um município do interior paulista.*

**INTERAÇÕES OCORRIDAS ENTRE OS MESES DE ABRIL E JUNHO DE 2005 (ESTUDO DE CASO)**

| <b>AULA</b>                           | <b>N. INTERAÇÕES</b> | <b>DATA</b>         | <b>HORÁRIO</b>  | <b>DURAÇÃO</b>                        |
|---------------------------------------|----------------------|---------------------|-----------------|---------------------------------------|
| AULA 1                                | quatro               | 07/04/05            | Das 16h às 18h  | 30min                                 |
| AULA 2                                | quatro               | 14/04/05            | Das 16h às 18h  | 30min                                 |
| AULA 3                                | -                    | 21/04/05            | Não houve aula  | Feriado                               |
| AULA 4                                | seis                 | 28/04/05            | Das 16h às 18h  | 45min                                 |
| AULA 5                                | -                    | 05/05/05            | Desconsiderada  | Problemas técnicos com a filmadora.   |
| AULA 6                                | cinco                | 12/05/05            | Das 16h às 18h  | 45min                                 |
| AULA 7                                | seis                 | 13/05/05            | Das 16h às 18h  | 1h                                    |
| AULA 8                                | -                    | 19/05/05            | Não houve aula  | Alunos ausentes                       |
| AULA 9                                | -                    | 20/05/05            | Não houve aula  | A pesquisadora foi para um congresso. |
| AULAS 10 e 11                         | -                    | 26/05/05 e 27/05/05 | Não houve aulas | Feriados                              |
| AULA 12                               | -                    | 02/06/05            | Não houve aula  | Impossível conectar a internet.       |
| AULA 13                               | nove                 | 03/06/05            | Das 16h às 18h  | 1h20min                               |
| AULA 14                               | uma (MSN)            | 09/06/05            | Das 16h às 18h  | 1h                                    |
| AULA 15                               | -                    | 10/06/05            | Não houve aula  | Compromisso de um dos alunos          |
| AULA 16                               | Seis                 | 16/06/05            | Das 16h às 18h  | 1h30min                               |
| AULA 17                               | uma (MSN)            | 17/06/05            | Das 16h às 18h  | 30min                                 |
| AULAS 18 e 19                         | -                    | 23/06/05 24/06/05   | Não houve aula  | A pesquisadora estava doente.         |
| AULA 20                               | dezenove             | 30/06/05            | Das 16h às 18h  | 1h15min                               |
| <b>TOTAL DE HORAS DADOS PARCIAIS)</b> |                      |                     |                 | <b>9h35min</b>                        |

*Quadro 05- Interações on-line ocorridas no laboratório de informática e na casa do aluno J- Um estudo de caso*

## 2.10 Fases da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Como já afirmado anteriormente, o projeto constou de duas fases: fase I ou fase diagnóstica e fase II ou fase de intervenção pedagógica.

Na fase I, a pesquisadora observou e diagnosticou o interesse/participação dos alunos observados nas atividades propostas pela professora de LI da escola pública.

Nesta primeira fase, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- 1) **Observação de aulas:** Esse meio possibilitou o contato direto com o trabalho realizado pela professora de LI e a atuação/participação dos alunos nas atividades propostas na sala de aula.
- 2) **Realização de diários pela pesquisadora:** Após cada aula observada, foi realizado um diário pela pesquisadora com o objetivo de registrar o trabalho da professora e algumas impressões sobre a aula, focalizando também as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes à prática da professora.
- 3) **Utilização de questionários e entrevistas semi-estruturadas com a professora e alunos** (anexos 4 ,5 ,6 e 7): Quase todos os alunos responderam ao questionário e as entrevistas semi-estruturadas que tinham por objetivo mapear opiniões sobre a motivação prévia para o estudo da LI, eleger as atividades mais motivadoras e a atuação da professora e da pesquisadora em sala de aula.

Nesta fase I da pesquisa, a pesquisadora não gravou e também não filmou nenhuma aula observada da professora de LI. Este fato ocorreu devido à

inexperiência da pesquisadora com este tipo de pesquisa, muito embora tivesse recebido orientação explícita para fazê-lo.

A fase II, chamada de fase de intervenção, ocorreu em dois momentos: o primeiro momento foi de preparação para que os alunos observados pudessem interagir com os falantes da LI; o segundo momento foi a interação propriamente dita entre alunos brasileiros e falantes da LI no laboratório de informática por meio da *internet (chat)*.

Nesta segunda fase, no primeiro momento, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa para a coleta de dados:

- 1) **Observação de aulas:** Esse meio possibilitou perceber e descrever a motivação dos alunos observados e sua atuação/participação nas atividades propostas durante a preparação para o *chat*.
- 2) **Realização de diários pela pesquisadora:** Após cada aula ministrada, foi realizado um diário com o objetivo de registrar a interação/motivação dos alunos observados nas atividades que foram desenvolvidas.

Nesta segunda fase, no segundo momento, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa para a coleta de dados:

- 1) **Observação da interação on-line (estudo de caso):** Esse meio possibilitou perceber e descrever a motivação dos alunos observados e sua atuação/participação na interação por meio da *internet (chat)*.

- 2) **Realização do diário da professora pesquisadora:** Após cada aula observada, foi realizado um diário com o objetivo de registrar a interação dos alunos no laboratório de informática e algumas impressões sobre a aula.
- 3) **Gravações de aulas em áudio e vídeo:** Por meio desses instrumentos pudemos perceber melhor a atuação/discurso e a interação/expressão corporal, e conseqüentemente a motivação dos alunos observados. Com o passar do tempo, muitas informações se perdem, e, por meio das gravações, há a possibilidade de retornar o que foi realizado pela pesquisadora e alunos. Consolo e Viana (1997) questionam o uso desses dois instrumentos de gravação. Para os autores, o gravador de áudio tende a ser o menos ameaçador dos equipamentos e sua utilização na sala de aula pode ser despercebida ou ignorada após curto período de tempo. No entanto, eles consideram que os recursos de imagem visual das gravações em vídeo registram mais informações sobre os fenômenos da sala de aula do que as em áudio.
- 4) **Elaboração de entrevistas semi-estruturadas com a professora e alunos** (anexos 8 e 9 ). A escolha das entrevistas semi-estruturadas deveu-se ao fato de permitir elaboração de novas perguntas a partir das opiniões dos participantes.

A seguir, apresentamos um quadro síntese dos instrumentos utilizados na coleta de dados, suas fases e os objetivos de cada instrumento.

**INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS-FASES-OBJETIVOS**

| <b>Instrumentos</b>                   | <b>Fases</b> | <b>Objetivos</b>   |
|---------------------------------------|--------------|--|
| Observação de aulas                   | I e II       | Levantar tudo o que ocorreu na sala de aula convencional, no laboratório de informática e na residência de J.                                    |
| Diários da pesquisadora               | I e II       | Registrar a interação dos alunos na sala de aula convencional, no laboratório de informática e na residência de J.                               |
| Entrevistas                           | I e II       | Mapear opiniões sobre a motivação prévia dos alunos para o estudo da LI e mapear a motivação no laboratório de informática e na residência de J. |
| Questionários com professora e alunos | I e II       | Mapear opiniões sobre a motivação prévia para o estudo da LI;  |
| Gravações em áudio e vídeo            | II           | Diagnosticar a motivação durante a interação dos alunos no laboratório de informática e na residência de J.                                      |

*Quadro 06-Quadro síntese dos instrumentos utilizados na coleta de dados, suas fases e os objetivos de cada instrumento.*

### **2.11 Procedimentos de análise**

Partindo da observação do que ocorreu na sala de aula e no laboratório de informática, foi possível triangular os dados, utilizando como dados primários os diários e as gravações em áudio e vídeo e como secundários, as entrevistas, questionários e conversas informais.

Os dados foram categorizados para o levantamento dos temas mais recorrentes, a partir dos quais foram construídas asserções. Os dados secundários foram utilizados na triangulação com os dados primários para comprovar ou não as asserções. Nesta pesquisa serão considerados dados primários, na primeira fase, os diários da pesquisadora e, na

segunda, os diários da pesquisadora e as gravações em áudio e vídeo. Os demais dados coletados por meio de entrevistas e questionários foram considerados secundários e utilizados também para a triangulação das perspectivas.

Após a descrição da metodologia da pesquisa, daremos início ao capítulo de análise e discussão dos dados coletados neste trabalho.

# **Capítulo III**

## **Análise e discussão dos dados**



Este capítulo está dividido em cinco partes. A primeira trata da abordagem predominante na prática da professora participante; a segunda, das atividades desenvolvidas por ela em sala de aula e a reação dos alunos; a terceira aborda possíveis justificativas para o desencontro entre o discurso e a prática em sala de aula da professora participante; a quarta, as atividades desenvolvidas pela professora pesquisadora em sala de aula e a reação dos alunos e a quinta parte trata das interações desenvolvidas por meio da *internet (chat)* e a motivação dos alunos.

### **3.1 A Prática da Professora Participante e a Motivação para aprender inglês**

Nesta seção, faremos uma análise da prática de sala de aula da professora participante na fase diagnóstica.

#### **3.1.1 A abordagem predominante na prática da professora participante**

É preciso reconhecer que o termo abordagem tem sido empregado numa profusão de sentidos por autores distintos, dificultando a comunicação científica e profissional no domínio do ensino de línguas. Segundo Anthony (1963, apud Brown, 1994) esse é um problema vivido por ele na hierarquia contrastiva dos termos abordagem, método e técnicas respectivamente. Para este autor, abordagem é um conjunto de hipóteses correlacionadas, que lidam com a natureza da língua e com a natureza do ensino e da aprendizagem de língua. Seu conceito de método consiste num plano geral de apresentação sistemática da língua baseada na abordagem selecionada e técnicas são definidas como atividades

específicas manifestadas em sala de aula que são consistentes com um método e em harmonia com a abordagem.

Algumas décadas depois, Richards e Rodgers (1986) propõem a reformulação do conceito de método proposto por Anthony (op.cit.). Nesta perspectiva, método e técnica são renomeados, respectivamente por abordagem, planejamento e procedimento, com um termo para descrever estes três passos do processo agora chamado de método. O método, segundo Richards e Rodgers (p.48) “é um termo guarda-chuva para a especificação e inter-relação da teoria e prática.” Por meio dessa reformulação, esses autores trouxeram duas contribuições para o nosso entendimento do conceito de método: 1) eles especificam os elementos necessários para o ensino de línguas, a saber: (planejamento, objetivos, critérios para seleção e organização do material lingüístico/conteúdo do assunto, atividades, papéis dos aprendizes, papéis dos professores e o papel dos materiais instrucionais); 2) Métodos são blocos essenciais da construção de uma metodologia, ajudando-nos a pensar em termos de uma abordagem que engloba um planejamento da linguagem, o qual são realizados por vários procedimentos (técnicas).

Para Brown (1994), metodologia seria o estudo das práticas em geral (incluindo fundamentação teórica e pesquisa relacionada). Para este autor, qualquer consideração que envolva “como ensinar” é metodológica. Ele define o termo abordagem como sendo posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza do ensino de línguas, e a aplicabilidade de ambas aos contextos pedagógicos. Para este autor, método é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para a realização de objetivos lingüísticos; planejamento são projetos que empregam um programa de linguagem específico e objetivos matéria-conteúdo, seqüenciação e materiais que vão ao encontro das necessidades do grupo de aprendizes em um contexto definido e técnica são uma variedade

de exercícios, atividades ou dispositivos usados na sala de aula de línguas para realizações dos objetivos de uma lição.

Segundo a perspectiva de Almeida Filho (1993), adotada pela professora pesquisadora nesta pesquisa, a abordagem de ensinar é:

“entendida como um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar LE. A operação global de ensino de uma LE compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes” (p.13)

Sendo assim, constatamos e diagnosticamos nas atividades propostas pela professora participante, o predomínio de uma abordagem tradicional de ensino, caracterizada, segundo Widdowson (1990), pelo conhecimento e internalização de itens gramaticais da língua. A língua é ensinada por si mesma, sem um objetivo, o que pode ser exemplificado com um excerto de uma aula típica da professora participante:

**Excerto 1: (aula do dia 26/04/04)**

| <i>Past Continuous Tense</i>    |                                  |                                     |
|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Affirmative Form</i>         | <i>Interrogative Form</i>        | <i>Negative Form</i>                |
| <i>I was</i>                    | <i>Was I</i>                     | <i>I wasn't</i>                     |
| <i>You were</i>                 | <i>Were You</i>                  | <i>You weren't</i>                  |
| <i>He was reading a book.</i>   | <i>Was he reading a book?</i>    | <i>He wasn't reading a book.</i>    |
| <i>She was reading a book.</i>  | <i>Was she reading a book?</i>   | <i>She wasn't reading a book.</i>   |
| <i>It was reading a book.</i>   | <i>Was it reading a book?</i>    | <i>It wasn't reading a book.</i>    |
| <i>We were reading a book.</i>  | <i>Were we reading a book?</i>   | <i>We weren't reading a book.</i>   |
| <i>They were reading a book</i> | <i>Were they reading a book?</i> | <i>They weren't reading a book.</i> |

Esse foi o conteúdo gramatical oferecido aos alunos nesta aula. A professora participante passou a matéria na lousa, explicou e traduziu. Solicitou que os alunos a

copiassem, mas os aprendizes não estavam interessados em copiar porque o conteúdo proposto e desenvolvido não parecia relevante para eles.

Na opinião da professora pesquisadora, a maneira como a professora participante apresentou o conteúdo aos alunos, desfavoreceu a motivação dos mesmos.

Em seguida, a professora participante passou os seguintes exemplos com *Wh-questions*.

**Excerto 2:**

|   |
|---|
| <i>Wh-questions</i>   |
| <i>What were you doing yesterday morning?/ I was studying math yesterday morning.</i> |
| <i>Where was she going last night?/ She was going to the church last night.</i>       |
| <i>Who was talking to you?/ My mother was talking to me.</i>                          |
| <i>Obligation – have to</i>   |
| <i>I                    have to</i>   |
| <i>He/She/IT    has to</i>  |
| <i>We/You/They have to</i>  |

A professora participante explicou *Wh-questions* e também traduziu os pronomes *what*= o que, *where*= onde e *who*= quem. Ela solicitou que os alunos anotassem a tradução dos pronomes no caderno.

Os excertos reforçam que a concepção de aprendizagem subjacente à prática de sala de aula da professora participante é tradicional. Aprender uma LE é aprender a forma da língua. E, nesta concepção de aprendizagem de LE, aprender significa absorver as informações que são transmitidas pelo professor. O ensino da gramática é dedutivo e implica partir das regras para os exemplos.

A professora participante, na maioria de suas aulas, deixou transparecer sua concepção de ensinar também tradicional. Nessa concepção de ensino tradicional, ensinar uma LE é ensinar gramática. Para ela ensinar uma LE é sinônimo de transmitir conhecimentos, o que já foi constatado no excerto 2 da sua aula.

Na aula do dia 19 de abril seu procedimento foi semelhante, como podemos verificar no excerto 3, a seguir:

***Excerto 3: (aula do dia 19/04/04)***

|                                 |
|---------------------------------|
| <i>Characters (Personagens)</i> |
| <i>Tobby (the boy)</i>          |
| <i>Tobby's family</i>           |
|                                 |
| <i>John (father)</i>            |
| <i>Liz (mother)</i>             |
| <i>Leo (brother)</i>            |
| <i>Catherine (sister)</i>       |
| <i>Fido (the dog)</i>           |
|                                 |
| <i>Tobby's friends</i>          |
| <i>(amigos de Tobby)</i>        |
| <i>Allen</i>                    |
| <i>Carol</i>                    |
| <i>Jim</i>                      |
| <i>Sayuri</i>                   |

Este foi o vocabulário novo oferecido aos alunos nesta aula. A professora participante passou os personagens na lousa e os apresentou aos alunos. Depois, apresentou os personagens novamente no retro-projetor, acompanhado de uma música de curta duração. Aqui, ocorreu a mudança de sala de aula, pois fomos para uma sala reservada e preparada para o uso deste equipamento.

Em conversa informal com a professora participante, ela declarou ser esta a primeira vez que trabalhou com o retro nesta 7<sup>a</sup> série. Além disso, enfatizou as brincadeiras dos alunos de fazer sombra, ou seja, os alunos colocavam as mãos em cima do equipamento com a intenção de atrapalhar a imagem exibida na tela. Ela também analisou essa experiência como frustrante, pois não esperava este tipo de atitude de alguns alunos.

Na opinião da professora pesquisadora, essa brincadeira ou infantilidade ocorreu, mas nem todos os alunos participaram disso. Existiam alunos comportados e interessados. Suponho que esses alunos agiram dessa maneira pela repetição do conteúdo e por se tratar de um tema pouco relevante para eles.

Em seguida, na mesma aula, a professora participante forneceu aos alunos um texto relativo à família de Toby e pediu a tradução para os alunos. Aos alunos não foi oferecido tempo suficiente para traduzir e ela já traduzia na lousa o texto todo.

O excerto a seguir, da entrevista com a professora participante, confirma tais afirmações:

***Excerto 4:***

*O professor espera que um ou outro aluno faça a atividade (+) e(+) às vezes(+) eu até faço a tradução junto com os alunos. É um ou outro aluno que acompanha(+) os outros são copistas(+). Eles querem copiar(+) tudo pronto(+). (dia 05/07/04).*

Em conversa informal, e evidenciado no excerto acima, a professora declarou não pedir a tradução aos alunos e sim, já a fornecer, porque sabe que os alunos não fazem este tipo de atividade, o que revela baixas expectativas com relação ao desempenho dos aprendizes.

Dörnyei (2001), ao discutir sobre a dimensão das expectativas, diz que elas estão associadas à questão: “Eu posso fazer esta tarefa?”. Para o autor, existe um número de diferentes fatores que determinam a expectativa de sucesso, e para o meio educacional, os mais importantes incluem: 1) processamento de experiências passadas (teoria da atribuição); 2) julgamentos de suas próprias habilidades e competência (teoria da auto-eficácia) e 3) tentativa de manter sua própria auto-estima.

Diante da teoria da atribuição, pode-se dizer que tanto as expectativas dos alunos quanto as dos professores podem aumentar ou não a motivação dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem de LE. Portanto, se a professora participante demonstra baixa expectativa com relação aos seus alunos, atribui a eles uma expectativa de fracasso e uma possível desmotivação. Em relação ao julgamento de suas próprias habilidades e competência na LI, a professora e os alunos não se julgam competentes na LI e, conseqüentemente, a tentativa de manter a auto-estima não se prossegue ao longo do processo de ensino e aprendizagem da LI.

Logo a seguir, comento as atividades desenvolvidas pela professora participante em sala de aula e a reação dos alunos.

### **3.1.2 As atividades desenvolvidas pela professora participante em sala de aula e a reação dos alunos.**

As atividades propostas na sala de aula convencional pela professora participante na fase de diagnóstico, caracterizaram-se pelo trabalho de tradução de textos, exercícios gramaticais, vocabulário e compreensão oral, conforme quadro a seguir.

| TIPO DE ATIVIDADE      | CONTEÚDO                       |
|------------------------|--------------------------------|
| Exercícios gramaticais | Verbos regulares ( <i>ed</i> ) |
| Tradução/vocabulário   | <i>Tobby's family</i>          |
| Compreensão oral       | Letra de música                |

Na atividade de recordação dos verbos no passado (verbos regulares), a professora participante enfatizou o acréscimo do *ed* no final do verbo para formar o passado simples. E, logo em seguida, propôs uma atividade conhecida como o jogo da memória. A atividade desenvolvida em grupos de quatro a cinco alunos consistia em recortar a cartolina em pequenos quadrados e escrever o infinitivo e a tradução do verbo em um e o passado e a tradução do respectivo verbo em outro. Uma vez preparadas as peças, o jogo seria realizado da seguinte forma: as cartolinas seriam postas viradas de cabeça para baixo e os grupos deveriam encontrar o infinitivo do verbo e seu respectivo passado.

Os grupos, ao solicitarem a ajuda da pesquisadora, demonstraram um grande interesse e motivação pela atividade desenvolvida, o que pode ter ocorrido devido ao tipo de atividade, conforme pode ser verificado nos excertos extraídos do diário da pesquisadora:

**Excerto 5:**

*“Um aluno de um dos grupos convidou-me para entrar no seu grupo e participar da atividade. Percorri a sala toda, dando atenção a todos os grupos que me solicitavam. Ao auxiliar os grupos percebi o grande interesse e a motivação dos alunos” (dia 05/04/04).*

**Excerto 6:**

*“Os alunos acharam a atividade legal, mas trabalhosa. Não houve tempo suficiente para a brincadeira do jogo da memória” (dia 05/04/04).*



Nos excertos acima, extraídos do diário da pesquisadora, fica evidenciado que, do ponto de vista da maioria dos alunos, a atividade preparatória para o jogo da memória é uma atividade eficiente, mas trabalhosa. Cumpre salientar que não houve tempo suficiente para a brincadeira do jogo. Sendo assim, a atividade não foi completamente desenvolvida e a professora participante não explorou o uso da linguagem. Ela também não aproveitou a motivação dos alunos.

A aluna D sugeriu a música *Offer*, de *Alanis Morissette*, a qual foi acatada por mais duas alunas. Juntas, elas solicitaram-me a letra da música, e então, em comum acordo com os outros alunos e com a professora participante, reservamos uma parte da aula seguinte para a exploração da mesma.

Creio que o fato de os alunos terem escolhido uma música de sua preferência, recente e relevante para eles, levou ao aumento da motivação. Tratava-se de uma canção recente, romântica, de interesse do público adolescente e muito tocada nas rádios locais da cidade, pois várias vezes foi ouvida pelos alunos e também pela professora pesquisadora. A cantora estava também na mídia e era bastante jovem.

O excerto a seguir, extraído do diário da pesquisadora, confirma tal afirmação:

***Excerto 7:***

*“A atenção e o silêncio da sala são grandes. Os alunos estão motivados para aprender e ouvir a música, pois é uma música recente e de interesse relevante para eles. Os alunos estão agrupados.”*  
(dia 03/05/04).

O excerto acima, evidencia a motivação dos alunos observados pelo tipo de música escolhida. Os alunos estavam atentos, em silêncio, envolvidos com a atividade.

Dentre as atividades propostas para o trabalho com a música, a primeira consistia de preenchimento de lacuna com palavras repetidas; a segunda consistia em circular os verbos e a terceira era colocar as estrofes da música na ordem correta. As duas primeiras atividades foram propostas pela professora participante e a terceira atividade, pela professora pesquisadora.

Em conversa informal, vários alunos reclamaram que as duas atividades propostas pela professora participante eram fáceis, e por este motivo gastaram menos tempo que o previsto por ela para a execução da tarefa. Isto evidencia uma certa facilidade de realização da mesma, pois estas atividades estavam abaixo do nível de competência lingüístico-comunicativo dos alunos observados.

O mesmo não ocorreu com a terceira atividade proposta pela professora pesquisadora, que pôde perceber um aumento da motivação dos alunos observados, uma vez que essa terceira atividade estava no nível de competência lingüístico-comunicativo deles, ou seja, era uma tarefa de nível intermediário; conforme a definição de Stipek (1998).

O excerto a seguir, extraído do diário da pesquisadora, confirma tal afirmação:

***Excerto 8:***

*“Pude perceber uma motivação maior neste tipo de atividade, já que um número maior de alunos participou.”(dia 03/05/04).*

Segundo Stipek (op.cit.), tarefas fáceis não produzem nos aprendizes sentimentos de competência porque nenhuma melhora nos níveis de habilidade dos alunos foi necessário para realizar a tarefa proposta. Elas estão abaixo da competência lingüístico-comunicativo dos alunos. Já as tarefas de nível intermediário, relativo ao nível de competência do aluno, permitem aos alunos experienciar melhoras nas suas habilidades e são mais efetivas em produzir sentimentos de competência. Elas estão no nível de competência lingüístico-comunicativo dos aprendizes.

Na mesma aula, uma outra atividade, “*listening and speaking*”, consistia em ouvir e sublinhar a alternativa correta, em testes de múltipla escolha. Neste tipo de atividade podemos perceber um grande interesse pelo “*listening*”, na medida em que a maioria dos alunos exerceu esforço para compreender a mensagem e assinalar a alternativa correta.

Segundo Dörnyei (2001), a motivação é responsável pelo porquê das pessoas decidirem fazer alguma coisa; por quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou expandir a atividade; pela dificuldade que encontrarão para sustentar a atividade ou perseguí-la, ou seja, o esforço expandido nessa escolha.

Diante de todas essas atividades descritas, pudemos perceber uma motivação maior nas atividades que envolviam a língua em uso, tais como: *listening*, jogos e música. O silêncio e a atenção predominaram na sala. O contrário ocorreu com as atividades que enfatizavam as regras gramaticais e a tradução dos textos da LI para a LP. A desordem e o barulho eram predominantes.

A pesquisadora elaborou um questionário que foi dirigido à professora participante, com o intuito de levantar sua perspectiva acerca das atividades propostas por ela em sala de aula.

Na resposta à pergunta n.02 do questionário, em aulas de LI, a professora participante considerou como as mais motivadoras dentre as atividades desenvolvidas: músicas, jogos, entrevistas, criação de diálogos, vídeos e pesquisas.

Na pergunta n.03 do questionário foi perguntado dentre as atividades citadas na pergunta n.02, quais atividades ela trabalhava em sala de aula de LI e quais não eram trabalhadas e o porquê. A professora afirmou que as atividades trabalhadas em sala de aula eram alternadas em vídeo, música, jogos e propostas em grupo, atividades como pesquisas e cartazes.

O excerto a seguir, extraído da entrevista com a professora participante da escola pública, confirma tais afirmações:

***Excerto 9:***

*“ No planejamento de 2004, procurei conciliar o conteúdo programático com atividades que são trabalhadas no decorrer de cada bimestre. Como o aluno se desinteressa muito rápido, as atividades são alternadas em vídeo (desenho animado), música, jogos quando é possível e atividades em grupo (pesquisas e cartazes)”.*

Ao mesmo tempo em que faz tal declaração, a professora participante justifica a escassez dessas atividades em sua prática. Duas razões são apontadas pela participante para justificar a pouca frequência das atividades citadas ao responder a pergunta n.03 do questionário: a futilidade e falta de interesse do aluno e a sua falta de tempo para o preparo das aulas.

***Excerto 10:***

*“O aluno é muito fútil(+) ele se desinteressa muito fácil(+) o jogo da memória foi trabalhado porque foi criado um motivo para isso. (dia 05/07/04)”.*

**Excerto 11:**

*“Difícilmente trabalho com outras atividades devido à falta de tempo para prepará-las”.*

Mais uma vez, verificamos a baixa expectativa da professora participante com relação aos aprendizes da LI.

Com a pergunta n.04, a pesquisadora pretendia levantar quais atividades a professora participante gostaria de trabalhar com seus alunos nas aulas de LI e uma justificativa para sua resposta.

Ela afirmou que gostaria de utilizar a sala de informática, mas encontrava dificuldades como falta de domínio do computador, além de ter o compromisso de cuidar dos equipamentos.

O excerto abaixo, extraído do questionário respondido pela professora participante, confirma tal afirmação:

**Excerto 12:**

*“Gostaria de utilizar a sala de informática. Mas, encontro dificuldades como falta de domínio com o computador; além de ter que assumir responsabilidades como cuidar dos equipamentos porque os alunos quebram ou roubam peças.”*

Evidencia-se, no excerto acima, a vontade da professora participante de utilizar a sala de informática, mas encontrava obstáculos que levavam a sua não utilização. Percebemos o interesse da professora participante pela tecnologia e em contraste, a falta de domínio da máquina.

A pesquisa “O perfil dos professores brasileiros” da *Folha de São Paulo*, sobre professores do ensino fundamental e médio no Brasil, divulgada pela Unesco, mostra que 60% deles nunca usaram correio eletrônico ou navegaram na *internet*. Uma parcela ainda maior não lê jornal todos os dias e tem uma idéia negativa dos valores dos jovens de hoje.

Esta mesma pesquisa considera que o acesso restrito à tecnologia é avaliado pelos pesquisadores como problemático em uma sociedade que depende cada vez mais dos computadores, e tem relação direta com os baixos salários. Um terço dos professores se diz pobre, e 53,1% acreditam pertencer à classe média baixa. “Um professor que não conhece a *internet* tem hoje capacidade limitada de ajudar seu aluno” diz Maria Fernanda Rezende Nunes, pesquisadora da Unirio (Universidade do RJ).

A falta de domínio da máquina e o acesso restrito à tecnologia por parte dos professores do ensino fundamental e médio no Brasil, dificulta a proliferação da tecnologia nas escolas da rede pública de ensino.

No excerto 13, a responsabilidade assumida pela participante em cuidar dos computadores, é mais um fator que dificulta o acesso dos alunos ao laboratório de informática. Muitos deles quebram ou roubam peças e, como a quantidade de alunos é grande, geralmente não se encontra o culpado e o professor tem de assumir a responsabilidade.

Na questão de número 05 foi perguntado o que mais motivava seus alunos e o porquê, e como ela geralmente trabalhava.

Em sua resposta, a professora participante declarou que eram os trabalhos em grupo e os trabalhos na classe como um todo que mais motivavam seus alunos. Afirmou também perceber um maior aproveitamento nas atividades em grupo e, apesar de os alunos conversarem muito, o resultado final é melhor.

Os excertos a seguir, extraídos do questionário e da entrevista respondidos pela professora participante, confirmam tais afirmações:

**Excerto 13:**

*“ Percebo um maior aproveitamento nas atividades em grupo. Apesar deles conversarem muito, o resultado final é melhor”.(questionário)*

**Excerto 14:**

*“Os trabalhos em grupos promovem a interação(+) porém é uma aula tumultuada(++), eles falam muito(+) arrastam carteiras e fazem barulho. O aluno não quer ouvir o que o professor tem a dizer(+) mesmo se for uma explicação do que vai ser a atividade (+) eles já vão tumultuando”.(entrevista)*

Os excertos acima evidenciam que a professora participante parece acreditar que os trabalhos em grupos promovem a interação dos alunos e produzem um resultado melhor, mas durante o breve período em que estive em campo, ela raramente propôs atividades em grupos nas aulas observadas, temendo a indisciplina dos mesmos. Posso perceber um contraste quando dentre as atividades mais motivadoras ela elegeu músicas, jogos, entrevistas, criação de diálogos, vídeos e pesquisas, os quais pouco puderam ser observados em sala de aula. Ressalto, porém, que os meus dados foram coletados em um curto espaço de tempo. Durante o pequeno período de observação, a professora participante não propôs a atividade de música, ou seja, a escolha da música e o pedido partiram do interesse dos alunos observados; e a outra atividade, o jogo da memória, consistiu do estudo do léxico da LI fora de contexto. Os alunos gostaram desta atividade pelo caráter lúdico, no entanto.

Os dados coletados nesse curto espaço de tempo, levam-me a crer que na maioria das atividades propostas pela professora participante há uma ênfase nas regras gramaticais da LI.

Acredito que para trabalhar com atividades mais dinâmicas (vídeo, música e jogos) e atividades em grupo é necessário um planejamento e uma disponibilidade de tempo maior

do que a professora realmente dispõe, já que ministra quarenta aulas semanais. Por este motivo, creio que trabalha mais com atividades que enfatizam as regras gramaticais da LI.

Logo a seguir, discuto o discurso e a prática em sala de aula da professora participante.

### **3.1.3 O discurso e a prática em sala de aula da professora participante.**

Os dados evidenciaram desencontros entre o discurso e a prática da professora participante, o que freqüentemente ocorre em pesquisas que têm por foco a sala de aula. Ressalto novamente que meu período de permanência em campo foi restrito, o que pode talvez justificar tais desencontros.

Em conversa informal com a professora participante, ela afirmou que gostaria de trabalhar em sala de aula de LI com atividades mais dinâmicas e variadas, porém não tem tempo disponível para seu preparo, já que é efetiva na rede estadual e ministra quarenta horas-aula por semana.

Declarou também sentir falta de realizar cursos de formação continuada, o que poderia contribuir para o seu desenvolvimento profissional. O que a impede de fazer cursos voltados para o ensino e aprendizagem da LI e de informática é a questão financeira. No momento, ela não pode trabalhar meio período e no outro, estudar.

No breve período de observação, os dados evidenciaram que a professora possui dificuldades em relacionar a teoria com sua prática de sala de aula, no seu discurso, identifica-se com a abordagem comunicativa, algo que demanda tempo para



experimentação, reflexão e (re)construção e, na sua prática de sala de aula, implementa um ensino com características tradicionais.

Buscando justificativas para as incongruências observadas, levantei as seguintes hipóteses: 1) a professora teve uma formação tradicional, ou seja, aprendeu a LI na escola fundamental e média e na universidade de maneira tradicional, e transfere essa maneira de ensinar para seus alunos; 2) seu único contato e durante apenas um ano com a abordagem comunicativa foi nas aulas de Prática de Ensino; e 3) inúmeros fatores contextuais inviabilizam o seu trabalho.

Na opinião da pesquisadora, pode-se levantar a hipótese de que a professora pode até mesmo crer na validade de uma metodologia comunicativa, mas não se sente apta ou segura para trabalhar dessa forma, e nem tampouco encontra um contexto favorável a tal aplicação, como ela própria declarou.

Enfatizo que a professora mostrou ser uma pessoa receptiva, pois não é fácil receber uma pesquisadora em sala de aula. Saliento também que possui interesse no seu crescimento profissional, aceitando que a pesquisadora assumisse suas aulas na fase II, ou fase de intervenção pedagógica desta pesquisa. A pesquisadora pôde contar também com a sua colaboração na execução das tarefas propostas nesta fase.

Nos dados coletados por meio da entrevista com a professora pôde-se constatar que a motivação dos alunos é caracterizada por ela como intrínseca, pois relata que os mesmos possuem curiosidade para aprender uma LE. Afirma também que o ensino oferecido por ela atinge somente alguns alunos, somente alguns conseguem aprender uma LE. A professora atribui como possíveis justificativas: a facilidade de alguns alunos para aprender

a LI e a falta de maturidade dos que não aprendem a LI e como oportunidades de aprendizagem da LI, menciona *internet* e conhecer pessoas estrangeiras.

Eis o que afirma a professora participante:

***Excerto 15:***

*“Aprender outra língua (+) já é motivação(+) eles querem conhecer (+) aprender as coisas(+) têm curiosidade(+) a facilidade na aprendizagem do inglês para alguns favorece à motivação e outros têm muita infantilidade(+) não amadureceram ainda para querer aprender inglês. Eu falo pra (+) eu falo pra eles (+) vocês lidam com a internet(+) é uma oportunidade de aprender a LI.”(05/07/04)*

Como já foi salientado, ela parece possuir também baixas expectativas com relação ao desempenho de seus alunos, por isso não enfatiza a construção de conhecimento nas suas aulas.

Na entrevista com a professora participante da escola pública, a pesquisadora evidencia também baixas expectativas com relação ao ensino oferecido por ela.

Eis o que ela afirma:

***Excertos 16 e 17:***

*“Não há interesse em aprender (+) o aluno não tem compromisso com o que ele está fazendo em sala de aula (+) inglês é atividade e eles falam mesmo que não têm obrigação nenhuma de entregar nada e nem de fazer nada (+).”*

*“Será mais útil no mercado de trabalho(+) se forem além disso melhor pra ele(+) né”*

Os excertos acima, mais uma vez, levam a crer na baixa expectativa da professora participante com relação aos alunos, pois afirma que não há interesse da parte deles em aprender, o aluno também não tem compromisso com o que ele está fazendo em sala de aula e a LI é marginalizada na rede pública, pois é considerada uma atividade e os alunos não têm obrigação nenhuma de entregar nada e nem de fazer nada. Para a professora participante, esse nada significa que os alunos não querem fazer os trabalhos propostos por

ela, ou seja, não fazem os trabalhos que devem ser feitos fora da sala de aula e nem as tarefas propostas nas aulas de LI. E ela acredita que o ensino da LI oferecido por ela será mais útil no mercado de trabalho para seus alunos, no entanto, se forem além do mercado de trabalho, melhor.

A professora participante revelou possuir também uma visão pessimista do ensino da LI na rede pública.

Eis o que ela afirma:

**Excerto 18:**

*“Depende do professor (++) tudo depende do professor (+) a aula de LÍNGUA INGLESA depende do professor(+) o professor que tem que ir atrás de TUDO(+) não vem NADA(+) NADA NADA NADA (+)Se eu quiser um dicionário não tem(+)NUNCA sobra NADA pra INGLÊS(+) e como o GOVERNO manda material de todas as disciplinas(+) INGLÊS eles também querem receber(+)né’ e eu tento explicar que o GOVERNO não manda verba para INGLES por isso que não tem dicionário(+) nós não temos livros(+) você vê seria muito MELHOR para mim se eu tivesse um material para poder trabalhar(+) igual tem em português(+)né’ e aí e mesmo o DIRETOR eu não quero que peça livro de INGLÊS porque vira um INFERNO de tanto pai que liga aqui reclamando(+) eles reclamam de TUDO(+) é um ou outro que entende(+)”*

Evidencia-se no excerto acima, a visão pessimista, quem sabe realista, do ensino da LI na rede pública pela professora participante, o que é justificado pela falta de materiais para o professor e alunos e pelo descaso das autoridades educacionais.

E ela ainda afirma:

**Excerto 19:**

*“Mas os alunos não dão valor no material fornecido pelo professor e muitos jogam a folha fora, imagina se eu pedir dez centavos para uma folha de XEROX(+) mãe liga aqui querendo saber porque a professora de inglês pediu(+)a gente tem muito GASTO e o professor arca do bolso(+)”* .

O excerto acima, leva a crer que os alunos não valorizam o material trazido pelo professor, e o custo disso é alto para ele. Mesmo se o professor faça algo sem o apoio da escola, eles não o valorizam.

Com relação aos recursos disponíveis na escola pública, a professora participante afirma:

**Excerto 20:**

*“Agora eu preciso comprar um rádio(+) porque aqui na escola tem um rádio UM ou DOIS(+) é um problema danado por que às vezes eu quero usar o rádio e está ocupado(+) eu não posso usar (+) quero dizer (+) eu preparo uma aula NOSSA QUANTAS VEZES eu já passei RAIVA com isso (+) eu preparava minha aula vinha correndo NOSSA agora eu não TRABALHO MINHA AULA QUE EU PREPAREI por que eu não tenho RÁDIO disponível então (+) eu preciso comprar o meu RÁDIO eu preciso ter o meu material na mão(+) porque você não conta com NADA(+)-às vezes você programa uma atividade para vídeo a semana passada MESMO eu tinha programado Dimmy Newton na 6ª série eu não pude usar porque o vídeo estava quebrado eu comecei a passar o desenho animado para eles e não terminei(+)- eu ia terminar o filme na aula seguinte(+)- o vídeo quebrado e eu não pude e aí então é muita COISA(+)- o material quebra muito FÁCIL na escola e tem MUITA GENTE usando(+)”*

O excerto acima evidencia a dificuldade enfrentada pela professora participante pela falta de recursos disponíveis na escola. Esse excerto mostra também a força de vontade dela em preparar aulas mais diversificadas, mas um único rádio não disponível no momento e um vídeo quebrado, não permitiram que sua aula se concretizasse da maneira que realmente esperava.

Para a professora participante os trabalhos em grupos promovem a interação dos alunos, aumentando a motivação dos mesmos, mas no curto período observado pouco propôs esse tipo de atividade. Por outro lado, o interesse e a participação dos alunos

observados nas atividades propostas por ela é pequeno e isso parece favorecer a desmotivação dos mesmos.

Como já foi abordado nesta análise, a motivação de alguns alunos observados é vista pela professora participante como uma motivação intrínseca, ou seja, ela parte do próprio interesse do aluno em aprender uma LE.

Não posso deixar de mencionar também, as tentativas da professora em tentar diversificar suas aulas, e deparar com a falta de recursos disponíveis no momento ou recurso quebrado, bem como, o descaso da política educacional com o ensino na rede pública.

Como possíveis justificativas para o desencontro observado entre o discurso e a prática em sala de aula da professora participante, posso levantar algumas hipóteses: 1) Os dados foram coletados em um curto espaço de tempo; 2) a professora ministra quarenta horas-aula por semana, não havendo tempo suficiente para preparar atividades mais diversificadas; 3) A questão financeira a impede de fazer cursos de formação continuada, ou seja, a baixa remuneração do professor da rede pública que precisa trabalhar dois períodos; 4) a visão pessimista da professora do ensino da LI, pelo provocador descaso por parte das autoridades educacionais e pela falta de materiais e recursos disponíveis na escola.

Todas essas dificuldades enfrentadas pela professora participante e alunos observados parecem favorecer a baixa motivação dos mesmos.

Nesta fase I, ou fase diagnóstica, pude observar e diagnosticar o nível de interesse/participação dos alunos observados nas atividades propostas pela professora participante de LI de uma escola pública, como também observar o predomínio de uma abordagem tradicional de ensino nas atividades propostas por ela.

Cabe salientar que mesmo trabalhando dentro de uma perspectiva tradicional é possível diversificar atividades e recursos, tornando a aula motivadora para os alunos e professor.

A seguir, analisaremos as atividades propostas e desenvolvidas pela professora pesquisadora em sala de aula e a reação dos alunos.

### **3.2 A Intervenção Pedagógica e a Motivação para aprender inglês**

A intervenção pedagógica foi realizada pela professora pesquisadora e contou com o auxílio da professora participante nas atividades que foram propostas e desenvolvidas. Observamos também, a relação entre essas atividades e a motivação dos alunos para aprender inglês.

#### **3.2.1 Atividades desenvolvidas em sala de aula e a reação dos alunos**

Essas atividades foram desenvolvidas em dois momentos e em dois contextos: no momento de preparação para o *chat* em sala de aula de LI e a interação *on-line* no laboratório de informática.

A seguir, abordo o momento de preparação para o *chat* em sala de aula de inglês.

### 3.2.1.1- No momento de preparação para o *chat*

As atividades propostas e desenvolvidas na fase de intervenção pedagógica caracterizam-se pelo trabalho de criação de diálogos, entrevistas, confecção de cartazes e cartão, colocar os textos em ordem e atividades de compreensão oral.

A seguir, apresentaremos as atividades que foram desenvolvidas pela professora pesquisadora e seus respectivos tópicos.

| ATIVIDADES  | TÓPICOS   |
|---|---|
| Dramatização  | Apresentação  |
| Entrevista  | Apresentação/Identificação pessoal  |
| Confecção de cartazes/cartão de aniversário/criação de diálogos | Apresentação/Aniversário/Características físicas e psicológicas/ <i>What do you do on your free time?</i> |
| Ordenação de fragmentos de textos                               | Aniversário   |
| Aquisição lexical   | <i>What do you do on your free time?</i>  |

Na primeira atividade proposta pela professora pesquisadora, que consistiu na dramatização de um diálogo de apresentação, ela percebeu a alta motivação dos alunos. Houve disputa entre alunos para a escolha dos primeiros a se apresentarem.

O excerto a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, confirma tais afirmações:

**Excerto 21:**

*“Houve um interesse/participação muito grandes, pois quase todos os alunos pediram para participar da atividade” (dia 10/05/04).*

O excerto acima, evidencia a motivação dos alunos observados pelo tipo de atividade proposta, pois pôde ser percebido uma grande participação e disputa entre os

alunos para serem os primeiros escolhidos a dramatizar um diálogo de apresentação na frente da sala de aula. Tal fato pode ser comprovado por um excerto extraído do diário da professora pesquisadora:

***Excerto 22:***

*“Percebi que os alunos estavam motivados, a participação nas atividades propostas foi grande e o comportamento (disciplina) melhorou bastante. A motivação foi a maior em todas as aulas já assistidas” (dia 10/05/04).*

O excerto acima leva-me a crer que atividades com ênfase na linguagem em uso parecem favorecer a motivação dos alunos observados e melhora a sua disciplina.

Em conversa informal, um dos alunos observados declarou que a dramatização do diálogo de apresentação pelas professoras favorece o aprendizado da LI, bem como, escutá-lo também.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

*“Quando você ficou sabendo que ia ser preparado nas aulas de Língua Inglesa (LI) para interagir (conversar) com um falante por meio da Internet (chat), o que você imaginava que ia ser ensinado?”*

Foram obtidos os seguintes resultados:



|   |   |
|---|---|
| Não responderam a pergunta                        | 4 |
| Tudo que eu aprendi eu imaginava que ia aprender  | 3 |
| Conteúdo básico da LI para poder falar            | 2 |
| Dialogar  | 1 |
| Não imaginava o que ia ser ensinado               | 1 |
| Aprender gramática                                | 1 |
| Aprender mais e falar uma língua que eu não sabia | 1 |
| Coisas novas                                      | 1 |

Dos quatorze alunos entrevistados, constatamos que quatro não responderam a pergunta; três responderam que “tudo que aprenderam imaginavam que iam aprender”; “dois deles responderam o conteúdo básico da LI” os outros: “não imaginava o que ia ser ensinado”; “aprender gramática”; “aprender mais e falar uma língua que não sabia” e “coisas novas.”

Pelos resultados descritos cinco alunos apresentaram respostas compatíveis com o que estava sendo proposto e desenvolvido na aula de LI, ou seja, a prática da professora pesquisadora ia ao encontro das expectativas dos alunos entrevistados e conseqüentemente, houve um aumento na motivação. Os resultados mostraram que três deles responderam que tudo que aprenderam, imaginaram que iam aprender, e dois deles responderam que imaginavam que aprenderiam o conteúdo básico da LI para poder falar.

Uma outra atividade proposta pela professora pesquisadora consistiu na confecção de cartazes. A professora pesquisadora solicitou aos alunos que recortassem pessoas de revistas velhas e criassem um diálogo de apresentação, baseado no diálogo exposto pelas professoras. A sala foi dividida em cinco grupos, com seis alunos em cada um, para a execução da atividade.

O excerto a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, refere-se ao sucesso da atividade desenvolvida:

***Excerto 23:***

*“Os cartazes ficaram muito bons. A atividade foi um sucesso. Alguns alunos até pediram mais tempo para pintar os cartazes inteiros.”( dia 17/05/04).*

O excerto acima leva a crer em um possível sucesso da atividade, e o desejo de alguns alunos de continuar pintando os cartazes com giz de cera. Não é só isso, mas também trabalho de colagem com revistas velhas e a criação de um diálogo de apresentação é algo novo para esses alunos, contribuindo para aumentar a motivação dos mesmos. Estes cartazes foram expostos no mural da sala de aula e compartilhados com os colegas.

Em conversas informais, vários alunos alegaram preocupação em fazer um cartaz caprichado, pois sabiam que seu trabalho estaria exposto ao público.

Na entrevista com os alunos, após a atividade, foi perguntado:

*“Você se sentiu motivado?”*

Foram obtidos os seguintes resultados:

|                      |   |
|----------------------|---|
| Senti motivado       | 8 |
| Senti muito motivado | 5 |
| Expressa satisfação  | 1 |
| Não sentiu motivado  | 0 |

Dos quatorze alunos entrevistados, confirmamos que oito deles se sentiram motivados; cinco se sentiram muito motivados; um sentiu satisfação e nenhum deles não se sentiu motivado. Devo considerar que a própria mudança de atividade ou mesmo de professor pode ter sido motivadora para os aprendizes.

Uma outra atividade proposta e desenvolvida pela professora pesquisadora consistiu na criação de uma entrevista. A sala foi dividida em duplas e os alunos fizeram um *role-play*, sendo um deles o entrevistador e o outro o entrevistado. Logo em seguida, as duplas inverteram os papéis.

No final desta aula, a professora pesquisadora propôs uma atividade que consistia das duplas exporem a sua entrevista para a sala inteira. Apenas uma dupla aceitou a proposta.

O excerto abaixo, extraído do diário da professora pesquisadora, confirma tal afirmação:

***Excerto 24:***

*“Uma dupla aceitou e um tanto tímida mostrou-nos o seu trabalho” (dia 24/05/04).*

Evidenciei a falta de motivação das duplas neste tipo de atividade. Como possível justificativa para o ocorrido, atribui a extensão, a falta de ferramentas lingüísticas por parte

dos alunos para expor a entrevista na LI, e a complexidade da atividade oral proposta para aquele grupo de alunos.

Um outro aspecto que devo explorar trata-se do psicológico, ou do problema da auto-estima. Geralmente, os alunos não se sentem à vontade para se exporem publicamente na frente da sala de aula. Há uma forte pressão psicológica.

Nesta aula, introduzimos o tópico “Aniversário”, sendo propostas e desenvolvidas duas atividades: a primeira consistia na colocação de textos curtos em ordem; e a segunda, a professora pesquisadora propôs a confecção de um *birthday card* (cartão de aniversário).

Na comparação das duas atividades propostas pela professora pesquisadora, percebeu-se uma alta motivação na confecção dos cartões, já que grande parte dos alunos observados terminou o cartão de aniversário, demonstrando um interesse maior para aprender novas expressões na LI.

Um dos alunos observados levantou o braço e então, percebi que solicitava ajuda. Esse aluno queria saber a expressão: “Quando é seu aniversário?” na LI e eu ofereci o insumo que ele precisava: “*When is your birthday?*” e um outro, em conversa informal, solicitou a palavra computador na LI e eu o ensinei: *computer*.

A professora pesquisadora junto com os alunos observados confeccionou um modelo de *birthday card* (cartão de aniversário) na lousa. Ela também distribuiu papel sulfite, cola e giz de cera para que cada aluno fizesse o seu cartão, embora a classe estivesse disposta em grupos ainda. O cartão depois de pronto seria colado no caderno.

O excerto a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, confirma tais afirmações:

**Excerto 25:**

“ Na segunda atividade, os alunos estavam mais interessados, perguntavam, desenhavam, pintavam, pediam idéias e novas expressões na LI, apenas um dos alunos não terminou o cartão de aniversário.” (dia 31/05/04).

O excerto acima retrata a motivação e a curiosidade dos alunos observados para aprender novas expressões na LI. Ressalto também o capricho empenhado para desenhar e pintar os cartões.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

“O conteúdo oferecido é suficiente para uma interação com um falante da língua-alvo?”

Foram obtidos os seguintes resultados:

|   |   |
|---|---|
| Não responderam                                     | 9 |
| É suficiente  | 3 |
| É suficiente e só teríamos que aperfeiçoar um pouco | 1 |
| Acho legal  | 1 |

Dos quatorze alunos entrevistados, evidenciamos que nove não responderam a pergunta, para três dos entrevistados, o conteúdo oferecido pela professora pesquisadora é suficiente para uma interação e para um deles, é suficiente e só teríamos que aperfeiçoar um pouco e para um deles é legal. Saliento também que os alunos observados nessa faixa etária, dos treze aos quinze anos, parecem não ter muita idéia do que é necessário para uma interação.

Na aula sobre “Características físicas e psicológicas” foram propostas e desenvolvidas duas atividades. A primeira consistia dos alunos, em duplas, perguntarem e responderem sobre suas características físicas e vice-versa. Nesta atividade, a professora pesquisadora evidenciou uma baixa motivação dos alunos. Ela acredita que isso possa ser atribuído ao tipo de atividade proposta por ela, com maior ênfase na escrita da LI, já que solicitou que os alunos escrevessem as respostas no caderno.

O excerto a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, confirma tais afirmações:

***Excerto 26:***

*“ Muitas duplas tentam descrever suas características físicas oralmente, mas se negam a escrevê-las no caderno.”(dia 14/06/04)*

O excerto acima, leva a crer na desmotivação dos alunos pela atividade apresentada.

Creio que para as duplas descreverem suas características físicas oralmente e com a ajuda das professoras é muito mais divertido, mas escrevê-las no caderno, tentando montar frases que é como a professora pesquisadora havia solicitado é um tipo de atividade que leva à desmotivação dos mesmos, pela dificuldade de escrita na LI, pela falta de habilidade em formar frases, e ainda pelo pouco domínio do tópico.

Dando prosseguimento à aula, a segunda atividade proposta pela professora pesquisadora foi uma atividade em grupo. Esta atividade consistia em recortar ou desenhar pessoas famosas para a confecção de cartazes e descrever suas características físicas e psicológicas. Os alunos estavam motivados, mas dois alunos não fizeram a atividade proposta e atrapalharam os outros.

Como possível justificativa para o desinteresse desses dois alunos, levanto a hipótese de pouco conhecimento sobre o tópico em questão.

A professora pesquisadora acredita que o que ocasionou a elevação da motivação dos alunos observados foi o fato de trabalharem com colagem de revistas velhas. O fato de folhearem várias revistas e terem que procurar pessoas famosas, para depois recortarem e confeccionarem cartazes, esses atos parecem favorecer o aumento da motivação dos alunos, já que é uma tarefa diferente para eles.

O excerto, a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, confirma tal afirmação:

***Excerto 27:***

*“Os alunos estão motivados com o tipo de atividade proposta, porém dois alunos não fazem a atividade e ainda atrapalham os outros alunos dos grupos” (dia 14/06/04).*

No excerto acima, mais uma vez, percebemos a motivação dos alunos observados. E como já salientei, estão motivados pelo fato de trabalharem com colagem de revistas velhas, um tipo de atividade pouco proposta em sala de aula de LI, é algo novo para esses alunos.

Foi perguntado aos alunos:

*“ Você se considera mais motivado para aprender LI agora? Sim ou Não?”*

Foram obtidas as seguintes respostas:

|     |    |
|-----|----|
| Sim | 14 |
| Não | 0  |

Evidenciamos que dos quatorze alunos entrevistados todos se consideravam mais motivados para aprender a LI após a intervenção pedagógica. Este resultado leva a crer em uma possível eficácia das atividades propostas e desenvolvidas pela professora pesquisadora na motivação dos alunos.

Foi perguntado:

*“Por que?”*

Foram levantados os seguintes resultados:

|   |   |
|---|---|
| É mais fácil  | 2 |
| Está bem melhor, a classe inteira está aprendendo a LI, os alunos estão em união, fazem grupos. | 2 |
| No futuro eu posso arrumar um trabalho que precise da LI  | 2 |
| Agora eu estou aprendendo mais  | 1 |
| Agora eu aprendi a gostar de inglês   | 1 |
| É muito interessante  | 1 |
| Aprende coisas novas  | 1 |
| Eu não pensava que a LI poderia ser ensinada dessa maneira                                      | 1 |
| Agora eu estou gostando mais da LI do que eu gostava antes                                      | 1 |
| Aulas diferentes, trabalho em grupo   | 1 |
| Não sei   | 1 |



Dos quatorze alunos entrevistados, comprovamos que dois deles se sentiram mais motivados para aprender a LI agora porque “ficou mais fácil”; para dois dos alunos entrevistados “ficou bem melhor, a classe inteira está aprendendo a LI, os alunos estão em união, fazem grupos”; para mais dois, “há a possibilidade de arrumar um trabalho que precise saber a LI”.

Mais uma vez, evidenciamos a motivação dos alunos entrevistados pelo tipo de atividade proposta pela professora pesquisadora.

Foi perguntado aos alunos:

*“Você se sente preparado para interagir com um falante da LI depois das aulas ministradas pela professora pesquisadora?”*

Obtivemos os seguintes resultados:

|     |    |
|-----|----|
| Sim | 14 |
| Não | 0  |

Evidenciamos que os alunos sentiam um possível preparo para interagirem por meio da *internet (chat)*.

Foi também perguntado:

*“Você gostaria de rever ou recordar algum tema aprendido na aula de LI? Sim ou Não?”*

Os seguintes resultados foram obtidos:

|     |    |
|-----|----|
| Sim | 12 |
| Não | 02 |

Embora muitos dos alunos entrevistados não soubessem o que era tema, e a professora pesquisadora precisasse explicar e até mesmo citar os principais temas aprendidos para eles, foi possível crer em uma satisfação dos alunos e no desejo de recordar alguns deles.

A professora pesquisadora introduziu o tópico “*What do you do on your free time?*” Ela propôs e desenvolveu duas atividades: a primeira consistia de aquisição lexical; a segunda foi a confecção de cartazes.

A primeira atividade para aquisição lexical exigia que os alunos, em pares (duplas), ouvissem diversos tipos de música e classificassem o seu tipo. Depois, junto com a fita, as duplas confirmavam o tipo de música, verificando sua resposta com aquela fornecida pela gravação.

Os alunos estavam motivados com a atividade proposta, havia silêncio e grande esforço das duplas para a identificação correta do tipo de música que estava sendo tocada.

O excerto a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, leva a crer em tal afirmação:

***Excerto 28:***

*“Os alunos estão se esforçando bastante para identificarem os diversos tipos de música da atividade proposta. O silêncio é grande.” (dia 09/08/04).*

Na segunda atividade, a professora pesquisadora propôs a confecção de cartazes sobre o tópico “*What do you do on your free time?*” Os alunos estavam agrupados e recortavam e colavam atividades diversificadas das revistas.

Evidenciamos, por meio do excerto a seguir, uma alta motivação dos alunos observados:

**Excerto 29:**

*“ Percebi que o interesse dos alunos é grande e até aqueles que temos que insistir para trabalhar estão motivados e participando da tarefa proposta.” (dia 09/08/04)*

No excerto acima, evidenciamos a motivação da sala pelo tipo de atividade proposta, e até mesmo os dois alunos que não se interessaram pela confecção de cartazes em aulas passadas, nesta aula, já envolveram-se na busca por atividades diversificadas nas revistas e na confecção do cartaz.

Ao serem questionados sobre as atividades propostas nas aulas de LI (cartazes, entrevistas, colocar os textos em ordem, cartão de aniversário), obteve-se os seguintes resultados:

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Muito bom                       | 3 |
| Bom                             | 2 |
| Gostei                          | 2 |
| Muito legal                     | 2 |
| Bem legal, bem motivante        | 1 |
| Muito legal, bem diferente      | 1 |
| Mais fácil, mais divertido      | 1 |
| Muito melhor                    | 1 |
| É um meio de você aprender a LI | 1 |

Dos quatorze alunos entrevistados, os resultados nos levam a crer que todos têm uma visão positiva das atividades propostas e desenvolvidas pela professora pesquisadora. As respostas levantadas mais recorrentes foram: “muito bom”, três alunos;”bom”, dois alunos; “gostei”, dois alunos e “muito legal”, dois alunos também.

Foi perguntado aos alunos entrevistados as razões por terem avaliado as atividades da forma como avaliaram e as seguintes respostas foram obtidas:

|   |   |
|---|---|
| Aprende mais, aprende melhor                        | 5 |
| Facilita o aprendizado                              | 2 |
| Fizemos em grupos                                   | 2 |
| Pode futuramente dar um emprego                     | 1 |
| Aprende a ter mais diálogo, cada uma com seu motivo | 1 |
| Coisa que a gente quase não faz                     | 1 |
| Assim eu aprendi mais a LI                          | 1 |
| É o modo de explicar mais correto                   | 1 |

Dos quatorze alunos entrevistados, evidenciamos que as atividades propostas pela professora pesquisadora levaram a uma aprendizagem maior e melhor para cinco dos alunos entrevistados; para dois deles, facilitaram o aprendizado, e para mais dois, a atividade foi desenvolvida em grupos. Essas foram as principais justificativas apresentadas.

Foi perguntado também se gostariam de rever ou recordar algum tema aprendido na aula de LI.

Quatorze alunos responderam que sim.

Entre os temas sugeridos para revisão estão:

|  |   |
|--|---|
| Características físicas e psicológicas | 7 |
| Formas de apresentação                 | 5 |
| Todos os temas aprendidos              | 1 |
| Aniversário                            | 1 |

Na minha opinião, esses temas abordados na fase de intervenção pedagógica são os principais para uma interação com um falante da LI. A preferência pelo tópico características físicas e psicológicas deu-se devido ao pouco conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto.

A seguir, abordo a avaliação da professora participante sobre o primeiro momento da fase de intervenção pedagógica, apresentada sob a forma de texto escrito enviado por *e-mail* (vide páginas 192 e 193 ), que vem corroborar a análise feita por esta pesquisadora.

Os seguintes pontos foram por ela salientados:

- 1- o trabalho realizado foi satisfatório e relevante por ter sido norteado por uma interação comunicativa;

- 2- a interação nos grupos ocorreu de forma gradativa, considerando-se os limites e conhecimentos de cada um;
- 3- sentiu-se motivada pela motivação dos alunos;
- 4- a abordagem comunicativa promoveu a diversificação das atividades e trouxe melhora ao processo ensino e aprendizagem;
- 5- os alunos foram adquirindo confiança ao longo do processo;
- 6- a maior parte demonstrou motivação e ansiedade para interagir nos *chats*.

Os resultados da fase de intervenção pedagógica evidenciaram que atividades mais dinâmicas e diversificadas, bem como tarefas em grupos, pareceram favorecer o aumento da motivação dos alunos observados trazendo, conseqüentemente, uma melhora no processo de ensino e aprendizagem para esses aprendizes.

Na próxima seção, o segundo momento da fase II desta pesquisa será apresentado.

### **3.2.1.2 No laboratório de informática**

Uma aula antes de darmos início às interações ocorridas no laboratório de informática, eu e a professora participante fomos confirmar a reserva, já feita desde o primeiro semestre no laboratório de informática. Para nossa surpresa, as condições do laboratório continuavam as mesmas desde o começo do ano, ou seja, havia um único computador conectado à *internet* e o horário solicitado pela pesquisadora que seria de segunda-feira das 9 às 11 horas, estava sendo usado para um projeto de capacitação digital

oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE). A única alternativa foi negociar o horário com o professor responsável pelo projeto e conseguimos apenas uma aula.

Assim, era impossível trinta e um alunos em um único computador e a solução encontrada foi selecionar aqueles que mais participaram das atividades propostas e desenvolvidas pelas professoras na fase de intervenção pedagógica. Selecionamos vinte e um alunos. A pesquisadora avisou que se as aulas no laboratório fossem insuficientes, haveria aulas aos sábados à tarde. Neste momento sete alunos reclamaram e desistiram de participar da pesquisa. Restaram quatorze alunos.

É claro que no momento em a professora pesquisadora informou a falta de computadores para todos os aprendizes, a reclamação foi geral, favorecendo, é claro, a desmotivação dos mesmos e a seleção por participação foi inesperada para muitos aprendizes, pois todos achavam que participariam das interações por meio do *chat* no laboratório de informática. Vários deles foram reclamar com o diretor da escola e ele argumentou a falta de recursos para a instalação da *internet* em todos os computadores disponíveis no laboratório. A professora pesquisadora e a professora participante também reclamaram com o diretor da escola e ele alegou o mesmo motivo. As condições do laboratório de informática eram as mesmas que encontrei quando o visitei no começo do ano, e em uma conversa informal com o diretor, explicando minha proposta inicial, ele assegurou os onze computadores conectados à rede. Infelizmente, isso não aconteceu e havia somente um único computador disponível para quatorze aprendizes, o que acarretou um descontentamento geral.

Para tentar sanar este problema, na aula da semana seguinte (dia 23/08/04), a professora pesquisadora e a professora participante levaram todos os alunos da 7ª série A

ao laboratório de informática. Ensinei noções básicas de informática (entrar/sair da máquina), criar uma pasta e salvar, ou seja, foi uma aula no programa *Word*, já que trinta e um alunos conectados à *internet* seria impossível. A experiência foi bastante difícil, pois os alunos sentaram em quatro, ou seja, um micro para quatro alunos é insuficiente.

Em conversa informal com a professora pesquisadora, muitos dos alunos que não foram selecionados mostraram-se satisfeitos por irem ao laboratório de informática, já que mudaram de contexto, ou seja, passaram da sala de aula de LI para o laboratório. Acredito que essa mudança de contexto seja algo diferente para os alunos observados, pois a professora participante possuía vontade de utilizar a máquina, mas encontrava dificuldades em utilizar a mesma, conforme declarou.

Na interação do dia 30/08/04, a professora pesquisadora retomou as noções básicas de informática e ensinou aos alunos selecionados como conectar à *internet* e entrar no *chat*.

Ressalto que embora os dados coletados no laboratório de informática tenham sido insuficientes e superficiais, serviram para um estudo panorâmico da motivação dos quatorze aprendizes, já que essa mudança de contexto favorece a motivação dos mesmos. Nessa interação, estavam presentes três alunos.

**Excerto 30: ( interação do dia 20/09/04)**

*AI = alunos participantes.*

1- C: Hello. What is your name?  
Girl

C= Cafu,, HS= Hunter Storm, L= Lica, TG= Toxic Girl

2-AI: MY NAME IS JESSICA, NAYARA E DOUGLAS (( Houve um problema de identificação dos nomes dos alunos que gostariam de ser chamados de "friends", mas eles são anônimos 1)).

(( Ressalto que foram despendidos quinze minutos tentando conectar a internet)).

((O Cafu perguntou o nome dos alunos observados, mas não prossegue a interação, e então, tentam interagir com Hunter Storm, mas não conseguem também. A Toxic Girl envia uma pergunta e ao mesmo tempo Lica quer interagir com os anônimos 1)).

((os alunos reclamam que ninguém quer conversar com eles, e até alegam que o nickname deles não consta na sala de chat)).



3-AI: HELLO. Welcome. ((a pesquisadora alega que enviar uma mensagem com letra maiúscula no chat significa que estão gritando)).

4-HS: não há resposta.

5-TG: What is your name?

6-L: improving the English? ((os alunos observados não entenderam a mensagem enviada por Lica, e então não responderam a pergunta feita por ela)).

7-AI: (( os alunos estão decidindo com quem desejam interagir)).

8-TG: what is your name?(( a pessoa envia a mesma pergunta e agora há resposta dos alunos)).

9-AI: My name is Jessica, Nayara e Douglas.

10-TG: Hello, are you there? ((os alunos reclamam um para o outro que não sabem, e solicitam a ajuda da professora pesquisadora, e ela os ajuda explicando o significado da palavra "there")).

11-AI: YES

12-AI: How old are you?

13-TG: 15 and you?(( os alunos não responderam a mensagem enviada pela TG e enviam uma pergunta))

(( uma das alunas tem msn e deseja interagir por meio dele, porque a internet é lenta demais)).

14-AI: Do you have a MSN? (( ela faz a pergunta com a ajuda da pesquisadora)).((a pesquisadora solicita que a aluna pergunte se ela entra toda segunda-feira nesse horário e se pode conversar com eles)). (( a pergunta não é enviada pelos alunos)).(( a aluna reclama que a internet é lenta demais e quer interagir pelo MSN, mas é difícil abaixar pelas condições do local)).

15-AI: WHAT IS YOUR E-MAIL?((a aluna faz a pergunta com a ajuda da pesquisadora e em seguida envia o seu e-mail antes da resposta da TG)).

16-AI: jessica@m.terra.com

17-TG: [Palomakisseu@hotmail.com](mailto:Palomakisseu@hotmail.com)

18-AI: Can you put my name in your msn? ((a aluna retoma o assunto, msn e conta com o auxílio da pesquisadora com relação à expressão correta e não ortografia)). (( saliento que a facilidade dessa aluna em lidar com a máquina é grande, pois já tinha conhecimento prévio em interagir por meio da internet. É a única aluna dessa 7ª série que fez curso de inglês, além de uma boa digitação)).

19-TG: Yes.

20-AI: where do you study?

21-TG: I study at international school in Crtba.

22-AI: Where are you from? ((os alunos não compreenderam a mensagem enviada, pois o lugar está abreviado mas é possível ser compreendido, ou seja, Crtba, é Curitiba)).

23-AI: SP and you?(( TG fala reservadamente com AI)) (( Onde ela realmente mora?))

24-TG: SP and you? (( TG fala reservadamente com AI))

25-AI: São José do Rio Preto

((TG demora a enviar uma mensagem e a aluna C novamente reclama da internet e ela insiste em abaixar o MSN, mas a pesquisadora afirma que não há condições locais))(( Ela deseja perguntar

*se a TG está ocupada)). ((a aluna C não sabe escrever a palavra “busy” e ela escreve com o auxílio da professora pesquisadora)).*

26-A1: Are you busy?

27-TG: Yes

28-A1: WHAT ARE YOU DOING?(( enviam a mensagem com a ajuda da pesquisadora)).

29-TG: chat with you, in the msn ((TG conversa reservadamente com os A1))

30-A1: YES. I want to chat with you in the MSN ((a aluna C elabora a pergunta com o auxílio da professora pesquisadora, ela não sabia o verbo querer e a expressão com você))(A pesquisadora afirma que enviar uma mensagem por meio do chat com letra maiúscula, significa que estão gritando com a outra pessoa e sugere que os alunos enviem a mensagem com letra minúscula e eles acataram a sua sugestão)).

31-A1: now i don't have a msn here.i want to talk with you next monday. ((a aluna C elabora a pergunta com o auxílio da pesquisadora)).

32-TG: OK

33-TG: so how old are you?

34-A1: we are 13, 14 and 14 and you?

35-TG: what?(( TG não entendeu como uma única pessoa pode ter três idades distintas, o que ocorreu é que os alunos interagem juntos)). ((os alunos não enviam uma resposta, porque não sabem como responder na LI))

((Neste momento da interação, a aluna C não sabia responder a pergunta enviada e então abre o seu caderninho com as anotações aprendidas na fase de intervenção pedagógica da pesquisa e solicita a opinião dos outros dois alunos que concordam em enviar a expressão seguinte)). (( a pesquisadora afirma que não vai mais auxiliá-los com a LI)).

36-A1: What are you look like?

37-A1: what do you do on your free time?

38-TG: 45 kg, 1,65m brown hair and eyes too and you?

39-TG: a lot of things and you.

40-A1: i have 68 kg, 1m80 blond hair and brown eyes. (( a pesquisadora comenta que o correto seria brown eyes e os alunos corrigem o engano, e não eyes brown como haviam escrito)).(( os alunos riem porque estão mentindo suas características físicas)).

41-A1: see you next monday at 10:15 a.m. (( esta frase é sugerida pela professora pesquisadora, pois a aula estava acabando e eles não podiam passar do horário, já que o professor de matemática não permitia alunos atrasados para a sua aula)). ((Mesmo a professora pesquisadora tendo conversado com ele e explicado que os alunos participavam de uma pesquisa, ele não permitia atrasos)).

42-TG: why?

43-A1: because we are at school and we have classes. (( a professora pesquisadora responde a pergunta, e os alunos retomam a classe, já que o professor de matemática não permite atrasos)).

((Nesta interação, a pesquisadora percebeu pouca interação entre os alunos observados. Creio que o motivo disso seria a grande facilidade da aluna C em interagir por meio do chat, ou seja, ela já possuía experiências prévias que não foram adquiridas somente nas aulas da pesquisadora,

*possuía também um computador em casa, facilidade de digitação e curso de inglês. Os outros dois alunos, não tinham computador em casa e nem experiência em interagir por meio da internet. Não tinham curso de inglês)). ((A interação dos outros dois alunos será na próxima aula, já que não houve tempo suficiente para todos interagirem)).*

Antes de explorar os excertos ressalto que a motivação da aluna C é caracterizada pelo fato de participar dessa pesquisa, já que várias vezes reclamou das condições locais da *internet*, demonstrando vontade de interagir pelo *msn*. Com relação aos outros dois alunos, acredito que eles não reclamaram pelo motivo da falta de experiência prévia com a máquina.

Como pesquisadora, ressalto que nessa interação uma alternativa possível para a manutenção da mesma apesar da não compreensão de uma mensagem enviada é, no caso, os alunos observados enviarem uma pergunta que já sabem sua resposta. (excerto 30, linhas 35 e 36). E enviam duas expressões já aprendidas (excerto 30, linhas 36 e 37). De certa maneira, isto traz uma sensação de conforto e de domínio da interação para os alunos observados. Por outro lado, o fato de trazer o caderno com as expressões que foram ensinadas por mim na fase de intervenção pedagógica da pesquisa e o esforço pela busca de alternativas evidenciam a motivação da aluna C e também dos demais alunos que participam da pesquisa ao caderno (excerto 30, linha 35).

Os excertos a seguir, extraídos do diário da pesquisadora, confirmam tal afirmação:

***Excerto 31:***

*“A aluna C é tão motivada que carregou o seu caderninho com as aulas ministradas por mim em sala de aula de LI e quando quis perguntar a aparência física da outra pessoa, no caso, da Toxic Girl (TG) abriu o caderno e procurou a expressão. Conseguiu perguntar e a TG entendeu” (diário 20/09/04)*

Também o excerto 32, referente às interações do dia 27/09/04, evidenciamos momentos de alta e baixa motivação entre os aprendizes:

**Excerto 32: (interações da aula do dia 27/09/04)**

(( Nessa interação, foram despendidos vinte minutos tentando conectar a internet. O técnico estava presente e mesmo com o seu auxílio muito tempo foi gasto tentando conectar a rede. Sendo assim, a pesquisadora comenta que serão quinze minutos para cada aluno interagir)).

((Os alunos não sabem com quem interagir, e um deles pergunta: Vamos falar com quem? E diante de vários nomes, decidem interagir com Mary Jane, que não responde as suas perguntas, mas a TG2 envia uma pergunta)).

1-TG1: hello

Toxic Girl: TG1 alunos observados

2-TG2: does anybody wanna chat?

Toxic Girl: TG2, Mary Jane: MJ outra pessoa

3-TG1: Yes, i want (( a pesquisadora sugere a resposta e solicita que os alunos interajam))

4-TG1: hello, what is your name

5-TG1: hello, what is your name

6-TG2: Paloma and yours

7-TG1: Nayara (( a aluna não sabe o que perguntar e a outra aluna que está ao seu lado sugere que mande hello e que pergunte como ela vai))

8-TG1: hello (( a aluna envia hello e espera uma resposta, mas o seu tempo acaba)).

((Nesse momento, a aluna C, da interação passada, alega que as respostas são lentas e que ninguém quer interagir hoje)). ((Para a pesquisadora, ela possui um conhecimento maior do que os outros dois alunos e está acostumada a interagir por meio do msn)). ((O tempo disponível é bastante curto, já que foram gastos vinte minutos tentando conectar a rede, e então ela solicita a troca de alunos, ou seja, o outro aluno assume o teclado)).

((Para evitar possíveis constrangimentos, a pesquisadora solicita a troca do nickname(TG) que é feminino por um masculino e o aluno escolhe Doug Li)).

9-DL:HELLO!!!

DL: Doug Li aluno observado

10-TG: Paloma

TG: outra pessoa

11-TG: what's your name? ((a aluna C reclama mais uma vez que ninguém quer falar com eles, e que o tempo vai acabar)).

12-DL: Douglas. ((o aluno tem grandes dificuldades de digitação e a pesquisadora sugere que utilize a barra de rolagem para facilitar, explicando como usa-la)).

13-DL: how old are you?

14-TG2: 13 and you?

15-DL: 14.

16-TG: *what are you like?* ((Por estarem interagindo e felizes com isso, a aluna C sugere enviar uma carinha feliz)).

17-TG: *Do you have a msn?* (( Apesar de estarem interagindo, a aluna C não se conforma com a lentidão das interações, e diz que a pesquisadora tinha que ter abaixado o msn)). ((A pesquisadora comenta com o técnico e ele diz que não há condições locais)).

18-DL: *no.*

19-DL: *good bye.*

20-TG: *by.*

((A aluna C não se contenta em não assumir o teclado e então negocia com Doug Li. Ele permite que no seu tempo, ela assuma o comando do computador)).

21-JB: *Hello. how are you?*

*Girl: G aluna observada*

22-G: *hello! I'm fine and you?*

*Jungle boy: JB outra pessoa*

23-G: *Do you have any brothers or sisters?*

(( A aluna C (G na interação) demonstra conhecimento da gramática da LI quando escreve *brother's*, ou seja, ela usa o caso genitivo, mas a pesquisadora explica que não se trata de caso genitivo e sim de plural de substantivos na LI. A mensagem é enviada corretamente depois da explicação da pesquisadora)).

24-JG: *2 brothers.* ((a pesquisadora sugere que Doug Li interaja, fazendo alguma pergunta, mas ele não quer)).

25-G: *So do I.*

26-JG: *Are you in the USA?*((os alunos não sabem o significado da palavra USA e a pesquisadora os ajuda)).

27-G: *No.*

28-G: *how old are you?*

29-JB: *I'm 13 and you*

30-G: *My name is Jessica and you?*

31-JB: *Bruno.*

32-JB: *Hello girl do you want to talk to me?*

33-JB: *where did you study english?*

34-G: *in the school and you?*

35-JB: *what city?*

36-G: *My city is São José do Rio Preto and you?*

37-JB: *I was to EUA in the last year but my english are so so*

((os alunos observados não compreendem a mensagem enviada e a pesquisadora os ajuda)).

38-JB: *Do you have a boy friend?*

39-G: *I not a boy friend.*

40-G: *do you have msn?*

41-G: *Do you have e-mail?*

42-JB: [bruno@hotmail.com](mailto:bruno@hotmail.com)

43-G: *why did you go to the USA?(( a pesquisadora sugere que Doug Li pergunte algo para JB sobre os EUA, mas o aluno não se manifesta)) (( a pergunta foi sugerida pelas outras duas alunas observadas, e contou com a ajuda da pesquisadora)).*

44-B: *because I liked very match USA, is a very security country and you can live cool.*

*(( os alunos não compreendem as palavras “security” e “cool”, mas um deles arrisca a tradução de “security” como seguro e “cool” a pesquisadora sugere como bem)).*

Nesta interação, parece evidente que a experiência prévia do aluno em interagir por meio da *internet (chat)* é importante.

Collins (2003) julga imprescindível a experiência prévia do aluno para o sucesso de um *chat*. Por este motivo, evidencio momentos de alta motivação e de baixa motivação dos alunos observados.

A aluna C possui momentos de alta motivação quando se sente feliz por interagir e envia uma carinha de felicidade e quando negocia com o outro aluno e assume o teclado.

Ela possui também momentos de baixa motivação quando reclama que as interações são lentas, e que é necessário abaixar o *msn*. Nestes momentos, ocorreram dificuldades técnico-operacionais, ou seja, ocorreram obstáculos na interação. Segundo Collins (op.cit.), as frustrações causadas por problemas com o computador, tais como *internet* lenta e ausência do *msn*, além de interromper o trabalho e de provocar insatisfação pessoal e perda de “auto-eficácia”, tornam o aprendizado mais lento.

Com relação aos outros dois alunos, creio que a falta de uma experiência prévia em interagir por meio da *internet (chat)* dificultou bastante a interação para eles. Além disso, a presença de uma pessoa, no caso a aluna C, que realmente domina a máquina, fez com que os dois alunos se sentissem um pouco recuados, tanto que Doug Li permite que a aluna

C assumiu o comando do teclado e também ele não sugere mais nenhuma pergunta e nem resposta. Ressalto também que Doug Li é de personalidade tímida, e está interagindo com duas meninas.

O excerto a seguir, extraído do diário da pesquisadora, confirma tais afirmações:

***Excerto 33:***

*“Percebi a alta motivação da aluna C quando envia uma carinha feliz por estar interagindo e no momento que negocia com o outro aluno e assume o teclado e em conversa informal deseja interagir em outra aula. Momentos de baixa motivação ocorrem quando as interações são lentas, tem o desejo de abaixar o msn, mas não há condições locais” (diário 27/09/04).*

Depreendo do excerto acima, momentos de alta motivação da aluna C que gostaria de poder interagir mais vezes na *internet*, além de estar feliz por interagir e assumir o teclado nos minutos reservados para o outro aluno, e ao mesmo tempo, a sua baixa motivação com relação às condições materiais do laboratório de informática, ou seja, a lentidão da *internet* e a impossibilidade de abaixar o *msn*.

A tentativa por parte da professora pesquisadora foi válida, mas a *internet* era muito lenta, dificultando todo o trabalho e, muitas vezes, era impossível conectá-la. Sendo assim, os dados coletados nesta fase da pesquisa foram insuficientes, muito embora eu pudesse evidenciar a motivação dos alunos observados por meio das entrevistas.

Saliento a minha participação monitorando as interações dos alunos observados e, depois, no estudo de caso, decido não mais participar para melhor observar as interações dos alunos.

Na entrevista com os alunos foi perguntado:

*“ Você se sentiu motivado?”*

Foram obtidos os seguintes resultados:

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Senti motivado                    | 7 |
| Senti muito motivado              | 4 |
| Não responderam                   | 2 |
| Valorização de ter sido escolhido | 1 |
| Não sentiu motivado               | 0 |

Dos quatorze alunos entrevistados, confirmamos que sete deles se sentiram motivados; quatro se sentiram muito motivados; dois não responderam a pergunta; um deles se sentiu motivado por ser escolhido dentre todos os alunos da sua sala e nenhum deles não se sentiu motivado.

Segundo Gómez (1999), um fator que influencia a motivação dos aprendizes é o computador. Este autor aponta que o aumento da motivação tem sido, ao longo do tempo, um dos fatores decisivos que mais está favorecendo a inclusão dos computadores nos currículos de ensino de línguas modernas.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

*“O que você achou da sua primeira interação (conversa) com um falante da LI por meio da internet (chat)?*

Foram obtidos os seguintes resultados:



|   |   |
|---|---|
| Legal                                     | 4 |
| <i>A internet favorece a aprendizagem</i> | 3 |
| Experiência nova                          | 3 |
| Muito bom                                 | 2 |
| Não responderam                           | 1 |
| Gostei                                    | 1 |

Dos quatorze alunos entrevistados, confirmamos que quatro deles acharam a interação “positiva”; três que a *internet* favoreceu a aprendizagem; três que consideraram uma experiência nova; dois muito bom e apenas um não respondeu a pergunta e um deles gostou. Verificamos que a *internet* é positiva, pois pode favorecer a aprendizagem na LI. Ela foi também uma experiência nova para os alunos.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

*“O que você aprendeu com a interação com o falante da LI?”*

Foram obtidos os seguintes resultados:

|  |   |
|--|---|
| Informações novas                              | 4 |
| Valorização por interagir com um falante da LI | 2 |
| Uso da LI                                      | 2 |
| Vocabulário                                    | 2 |
| Não responderam                                | 2 |
| Expressões prontas                             | 1 |
| A <i>internet</i> favorece a amizade           | 1 |

Dos quatorze alunos entrevistados, quatro responderam que aprenderam informações novas nas interações por meio da *internet*; dois se sentiram valorizados por interagirem com um falante da LI; dois citaram o uso da LI para propósitos comunicativos; dois aprenderam vocabulário; dois não responderam; um aprendeu expressões prontas e um deles declarou que a *internet* favorece a amizade.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no laboratório de informática, as entrevistas dos alunos observados evidenciam que as interações por meio do *chat* parecem favorecer a motivação dos mesmos. Ressalto também que a experiência prévia com a máquina é importante, e que as dificuldades técnico-operacionais, tais como, um computador lento e a ausência de um *msn* causaram frustrações para os alunos observados, provocando insatisfação pessoal e perda de “auto-eficácia”.

A teoria da “auto-eficácia” refere-se ao julgamento da pessoa da sua própria capacidade para cumprir certas tarefas específicas, ou seja, seu senso de eficácia

determinará a escolha das atividades, a quantidade de esforço exercido e a persistência demonstrada. No caso, as dificuldades técnico-operacionais enfrentadas pelos alunos observados, parecem favorecer a perda de “auto-eficácia”.

Uma vez apresentados os resultados do estudo panorâmico, passaremos à apresentação dos resultados obtidos por meio do estudo de caso.

### **3.3 As atividades desenvolvidas por meio da *internet (chat)* e a motivação dos alunos: um estudo de caso**

O estudo de caso envolveu apenas dois alunos (NA e A), foi também possível evidenciar momentos de alta e baixa motivação por parte dos alunos na análise das interações ocorridas por meio da *internet (chat)*.

Começaremos a análise desta fase da pesquisa pelos momentos de alta motivação.

#### **3.3.1 Momentos de alta motivação**

O excerto a seguir, extraído do diário da professora pesquisadora, confirma a alta motivação dos alunos pelas aulas no laboratório de informática, manifestada pelo desejo de terem um número maior de aulas, conforme registrado no excerto a seguir:

***Excerto 34:***

*“ A motivação também é mais alta, que até propuseram termos aulas também às sextas-feiras das 16:00 às 18:00 horas” (dia-28/04/05)*

Segundo Oxford (1996), o foco das atividades está voltado para as técnicas de sala de aula e sua relação com a motivação do aluno. Para esta autora, o interesse pode ser aumentado usando materiais variados, no caso, o computador.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

“ *Você gostaria de ter aulas também às sextas-feiras, além das quintas, e qual o horário preferido?*”

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 35 e 36:***

*A1: sim*

*A1: aluno 1*

*A2: sim (+) e pode ser no mesmo horário.*

*A2: aluno 2*

Os excertos acima constataam que os dois alunos participantes do estudo de caso estavam desejosos de aumentar o número de aulas no laboratório de informática.

As respostas das entrevistas levam a crer que os dois alunos gostariam de interagir mais tempo por meio da *internet (chat)*, confirmando um momento de alta motivação.

Um outro momento de alta motivação é quando os alunos participantes conseguem interagir bem, melhor que B, inclusive. B é a outra pessoa, com quem os alunos participantes estavam interagindo. Na minha opinião, interagir bem ocorre quando os alunos participantes são capazes de compreender uma mensagem e enviar uma resposta coerente.

Segundo Roth (2001), o *chat* se constrói como espaço de interação em que a fluência do uso da língua-alvo é mais importante do que a correção ortográfica ou gramatical das participações.

O excerto a seguir, extraído da interação desta aula, confirma este momento.

**Excerto 37 : (interação do dia 28/04/05)**

1-GB: hi friend

GB: alunos participantes

2-B: hi

B: outra pessoa

3-B: what's your name?

4-GB: nayara

5-B: you and woman?

6-GB: what do you do?

7-GB: are you ignoring me?

8-B: no

9-GB: where are you from?

10-B: am live in USA

11-GB: what's msn?

12-B: na-loirinha@hotmail.com

13-GB: bye (( Acabou o tempo previsto para essa interação))

Evidenciamos no excerto acima, que houve alta motivação dos alunos provocada, provavelmente, pela eficácia do sucesso na interação na língua-alvo. A eficácia do sucesso deve-se ao fato de os alunos participantes conseguirem compreender mensagem (ns), ou seja, eles conseguiram interagir bem e também fazerem-se compreendidos. Observa-se que, a partir do turno 06, eles, passaram a conduzir a interação, por meio da proposição de tópicos conversacionais.

Cumpre salientar que na condução da interação chegaram a utilizar uma pergunta que aprenderam na interação via *chat*: *are you ignoring me?* (excerto 37, linha 07).

Um outro excerto, extraído do diário da professora pesquisadora também confirma a alta motivação dos alunos.

**Excerto 38:**

*“Os alunos participantes (GB) acreditaram que interagiram bem na LI, melhor que a outra pessoa, no caso, B, apesar da interação ser curta e fácil. Isso fez o aluno A arriscar-se mais e o B acompanhá-lo” (dia-28/04/05).*

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

“ *O que você aprendeu com esse bate-papo?*”

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 39 e 40:***

*A1: (+) muita coisa (+) melhora a comunicação em inglês e palavras novas.*

*A2: a se comunicar (+) e mais palavras.*

Os excertos acima levam a crer que, da perspectiva dos alunos, a interação bem sucedida melhora a comunicação e favorece a aquisição de vocabulário na LI, muito embora na interação em questão não tenha aparecido vocábulos desconhecidos para eles.

Um outro momento de alta motivação dos alunos participantes deste estudo de caso é quando percebem que seu desempenho lingüístico está ficando melhor a cada aula, o que fica evidenciado no excerto a seguir:

***Excerto 41: (interações do dia 09/06/05)***

*1-B: what do you like to do?*

*2-N: dance*

*B: outra pessoa*

*3-A: capoeira and you?*

*N/A: alunos participantes*

*4-B: go shopping, swimming, listen to music, watch movie*

*5-N/A: what are you like? (( os alunos participantes enviam um menino fazendo careta)).*

*6-B: sorry, I didn't understand what you mean ((o B envia uma cara chorando)).*

*((os alunos participantes não compreenderam a mensagem enviada, e então, procuram “understand” e “mean” no dicionário)). (( Eles dão risada e a interação fica parada por um tempo, até encontrarem o significado das palavras no dicionário e tentam compreender a mensagem enviada por B)).*

*7-N/A: what is you? (( o aluno J também comenta com um dos alunos participantes, não é isso que você quer saber?))*

*(( Não há resposta de B e então, o aluno J, responsável pelas filmagens auxilia os alunos participantes a enviar a seguinte mensagem)).*

*8-N/A: Você acabou de pedir a atenção!*

*9-B: Second*

10-B: *hold on a second please* (( A interação fica parada por alguns minutos)). (( um dos alunos participantes comenta: Ah... professora eu não estou entendendo e a professora responde: envia uma mensagem explicando que você não entendeu e logo já vem a seguinte mensagem)). .

9-B: *I'm back.*

11-B: *do you want to know about my sexuality?* (( os alunos participantes riem e um deles fala: Nossa! Sexual! E o outro comenta: minha opção sexual é loira)).

12-B: *or another thing???* ((um dos alunos participantes deseja mudar o tópico da interação, mas a professora diz que não, uma vez que queria que os alunos se envolvessem na negociação de significados)).

(( os alunos participantes não sabem o significado das palavras “want” e “know” e o aluno J tenta ajuda-los inferindo seus significados)). (( A interação fica parada por alguns minutos, até que os alunos participantes compreendam a mensagem enviada)). (( um dos alunos comenta: Ah... professora não tem a palavra “thing” no dicionário e eu respondo: tem, sim!)) (( No momento que tentam compreender a mensagem inteira, eles esquecem os verbos “want” e “know” e o aluno J os ajuda))

13-N/A: *no* (( a aluna participante diz: eu não quero saber se ele é gay- todos riem, quero dizer, os alunos participantes e a professora)).

14-N/A: *what is your favorite kind of music?* (( os alunos participantes mudam o tópico da interação)).

#### **Excerto 42:**

1-JA: *are you gays?*

2-N/A/J: *no*

JÁ: *outra pessoa*

3-JA: *or some kind of swinger?*

N/A/J: *alunos participantes*

4-JA: *where r u from?*

5-N/A/J: *são jose do rio preto*

6-N/A/J: *and you?*

7-JA: *r u man or woman?*

8-N/A/J: *nayara=woman artur=man and juan=man*

9-N/A/J: *how old are you?*

10-JA: *I don't like swingers?*

Os excertos acima confirmam que o desempenho lingüístico dos alunos participantes deste estudo de caso, está ficando melhor, uma vez que estão conseguindo comunicar-se e inferir significados.

O envolvimento dos alunos na busca pela compreensão das mensagens por meio da pesquisa no dicionário e a interação entre eles, procurando negociar os significados das palavras desconhecidas, presentes no excerto 41, linhas 06 e 12, demonstram também a alta motivação dos interagentes.

O excerto 43, parte do diário da pesquisadora, pode confirmar tais asserções:

***Excerto 43:***

*“Várias expressões novas foram aprendidas e dentre elas, recordo-me: what do you like to do? Sorry, I didn’t understand- what you mean? Do you want to Know about my sexuality?. Na opinião da professora pesquisadora, esta foi a melhor interação, pois apesar de recorrerem ao uso do dicionário, inferiram e arriscaram mais que nas outras aulas. Os alunos também comentaram que essa interação estava muito boa, a pessoa perguntava e os alunos conseguiam responder em inglês” (dia-09/06/05).*

***Excerto 44:***

*“Os alunos não sabem o significado da palavra “swingers”, mas pelo contexto da conversa, pela pergunta anterior (are you gays?) conseguem inferir ” (dia-09/06/05).*

Os excertos anteriormente citados, comprovam o desempenho lingüístico dos alunos observados, por meio das várias expressões aprendidas, *What do you like to do?; Sorry, I didn’t understand what you mean; Do you want to know about my sexuality?* eles também arriscaram e inferiram mais nesta aula e fizeram bastante uso do dicionário, o que comprova um grande esforço dos mesmos.

Segundo o teórico Dörnyei (2001), o termo motivação diz respeito à direção e magnitude do comportamento humano, que envolve a persistência na escolha e o esforço expandido nessa escolha. No caso, interagir na LI, requer persistência na interação e o esforço dos alunos participantes do estudo de caso foi grande, pois buscaram solucionar suas dificuldades na interação entre eles, além do uso do dicionário. A persistência é caracterizada pela grande vontade de interagir na LI, principalmente, quando os alunos



participantes encontravam dificuldades, no caso, incompreensão da mensagem enviada (excerto 41, linhas 10 e 12) e o esforço é aumentado quando discutem as dificuldades (comentário após linha 12) e procuram palavras desconhecidas da LI no dicionário, no caso, “*understand*”, “*mean*” e “*thing*” (excerto 41, linhas 06 e comentário após linha 12).

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

“*O que você aprendeu com esse bate-papo?*”

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 45 e 46:***

*A1: A (+) palavras novas*

*A2: palavras novas*

Os excertos acima evidenciam que da perspectiva dos alunos o *chat*, mais uma vez, favoreceu a aprendizagem de palavras novas, vocabulário.

Um outro momento de alta motivação dos alunos participantes ocorreu quando interagiam com uma pessoa que possuía um pior domínio da LI do que eles. Ocorreu também a motivação para interação em LI, ou seja, no caso, insistiram em continuar a interação na língua-alvo.

Os excertos a seguir, extraídos das interações das aulas dos dias 16/06/05

e 03/06/05, confirmam tais afirmações:

***Excerto 47: (interação-dia 16/06/05)***

*1-BS: Hi!!!!!!!!!!!! How much year?*

*BS= Britney Spears*

*2-NA/A/J: q????????????????????????????????*

*NA/A/J: alunos participantes*

*3-NA/A/J: ?????????????????????????????????*

*4-BS: não sei falar inglês muito*

*5-NA/A/J: nem eu*

*6-NA/A/J: where are you from?*

7-BS: *eu perguntei quantos anos você tem?*

(( *um dos alunos comentou:oooo!!! Minha filha fala inglês*)).

8-BS: *o que é where are you from?*

9-NA/A/J: *14 three*

10-NA/A/J: *onde você mora?*

11-BS: *13*

12-BS: *RJ*

13-NA/A/J: *são jose do rio preto/sp/brazil*

14-NA/A/J: *When is your birthday?*

15-NA/A/J: *bye, sorry*

16-BS: *Flat*

(( *a interação ficou parada por alguns minutos, porque os alunos participantes estavam interessados no celular novo da aluna NA*)).

17-BS: *sorry please se quiser falar português, tudo bem*

18-NA/A/J: *beautiful and domb*

19-BS: *como você é ?*

20-BS: *bye bye bye bye*

**Excerto 48: (interação dia 16/06/05)**

1-B: *hi*

NA/A/J: *alunos participantes.*

2-NA/A/J: *How are you?*

B: *outra pessoa.*

3-B: *OK*

4-B: *What's your name?*

5-NAA/J

6-B: *where are you from?*

7-NA/A/J: *São José do Rio Preto, sp, brazil.*

8- NA/A/J:*and you?*

9-B: *I'm too far from you*

((*Os alunos participantes não sabiam o significado da palavra "too" e "far" e consultaram o dicionário*)).

10-B: *but are u relatives?*

(( *Um dos alunos queria interagir com outra pessoa porque não compreendeu as palavras "but" e "relatives", mas a outra comentou: vamos olhar no dicionário e então, inferiram significados e compreenderam a mensagem enviada*)).

11-NA/A/J: *no. friends.*

12-NA/A/J: *how old are you?*

13- B: *A pessoa saiu da sala de bate-papo.*

*(( Nesse momento da interação, eles comentam os resultados do simulado que fizeram na escola. Eles estavam altamente motivados com os resultados, pois um deles conseguiu o segundo lugar da sala, e o outro, o terceiro)).*

*(( A pesquisadora solicitou também que o aluno A assumisse o comando do teclado, mas ele se recusou. Acredito que se sentiu um pouco incomodado por interagir com uma menina, além dela possuir um melhor domínio da LI e do uso do teclado do que ele)).*

Os alunos participantes consultaram o dicionário e inferiram os significados das palavras “*too*” e “*far*” (comentário após linha 09) e negociaram entre eles, ou seja, entraram em acordo quando resolveram continuar a interação e inferiram os significados das palavras “*but*” e “*relatives*”, compreendendo a mensagem enviada (comentário após linha 10).

***Excerto 49: (interação dia 03/06/05)***

1-GB: *hi*

GB: *São NA e A alunos participantes*

2-G: *sorry girl*

G: *outra pessoa*

*((os alunos tentaram interagir antes com G, mas não tiveram resposta)).*

3-GB: *what your name?*

4-G: *my name is Gregor and you?*

5-GB: *nayara and artur*

6-GB: *how old are you?*

7-G: *23*

8-G: *hwo is artur?*

*(( Está errado um do alunos comentou: o correto é: who is Artur?))*

9-GB: *my friend.*

10-GB: *14 two*

11-G: *thus you are 28*

12-GB: *yes*

13-GB: *where are you from?*

14-G: *I will you alone not you friend?*

15-G: *is it important?*

(( a internet caiu, mas rapidamente os alunos conseguiram conectá-la)).

16-GB: *no. sorry.*

17-G: *why, sorry*

(( Não responderam a pergunta enviada, e enviaram uma pergunta que já sabiam sua resposta)).

18-GB: *what do you do?*

19-G: *I do nothing now it is free time*

(( Os alunos perceberam a incoerência da resposta enviada por G, linha 19, ou seja, ele confundiu com a expressão: *what are you doing?*))

20- G: *I live alone, I go to cooking mine dinner it is late here 4 hours.*

(( Os alunos disseram que compreenderam a mensagem enviada, mas não responderam)). (( A interação ficou parada alguns minutos, e G, enviou a pergunta)).

21- G: *do you have a boy friend?*

(( Na minha opinião, G, estava interessado na NA, mas sentiu-se incomodado com a presença do aluno A)).

22-GB: *do you have a boy friend?*

(( Os alunos riem e enviam essa mensagem brincando com G. Nesse momento, o aluno A, de personalidade tímida assumiu o teclado e enviou a seguinte mensagem)).

23-GB: *are you ignoring me?*

24-G: *you make a joke, no I am a men and I will know you.*

(( Os alunos procuraram a palavra “joke” no dicionário e inferiram a mensagem enviada)).

25-GB: *no, sorry.*

26-G: *sorry my diner is ready, take your bycycle you can diner with me.*

27- GB: *no, thanks.*

28- G: *why not? (( A aluna comentou: porquê não))*

(( Creio que a minha presença, intimidou a aluna NA de prosseguir na interação com G)).

29-G: *OK..... bye dear*

30-GB: *bye bye*

31- G: *see you around.*

(( Eles começaram a interagir com outra pessoa)).

32- G: *are you still there?*

(( G insistiu na interação com GB)).

33-G: *saiu da sala de bate-papo.*

(( Creio que a minha presença intimidou a aluna NA de prosseguir na interação com G)).

Os excertos acima sugerem momentos de alta motivação quando os alunos participantes interagiram com pessoas que possuíam um pior domínio da LI do que eles, mas mesmo assim estavam desejosos de continuar a interação na LI e não em Língua Portuguesa (LP), ou seja, existia motivação para interagir em LI (excerto 47, linhas 1,7 e 8).

Ressalto também o sentido de auto-eficácia reforçado quando eles conseguem perceber as inadequações do discurso do interagente ( excerto 49, linhas 8 e 19).

Saliento o problema com insumo inadequado quando o nível de competência comunicativa do interagente é baixo.

Os excertos a seguir, extraídos do diário da professora pesquisadora, também confirmam tais afirmações:

***Excerto 50:***

*“A aluno A fica altamente motivada quando encontra uma pessoa que sabe menos inglês do que ela. A Britney Spears (BS- com quem a aluna A interagiu) tinha muito pouco conhecimento da LI. A aluna A sente sua melhora a cada aula e o aluno B vence a timidez e revira o dicionário procurando as palavras “beautiful” and “dumb”, discutindo a mensagem que vão enviar para BS. Ela também queria interagir na LP porque reconhece que sabe pouco inglês, mas os alunos não quiseram” (dia-16/06/05).*

***Excerto 51:***

*“A outra pessoa que estava interagindo não soube responder a pergunta feita pelos alunos participantes. Ela respondeu: I do nothing now it is free time. Ela realmente confundiu com a expressão: what are you doing? Os alunos estão mais animados, principalmente a aluna A porque percebeu que sabia mais inglês do que a outra pessoa “(dia-03/06/05).*

Os excertos acima registram a existência de alta motivação dos alunos participantes quando percebem que possuem um melhor domínio da LI do que a outra pessoa, e continuam desejosos de manter a interação na LI.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

“ *Você se sentiu motivado?*”

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 52 e 53:***

*A1: sim*

*A2: sim*

Os excertos acima, levam a crer que os dois alunos participantes sentem-se altamente motivados por possuírem um melhor domínio da LI.

Na entrevista com os alunos, uma outra pergunta foi feita:

“ *Por que?*”

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 54 e 55:***

*A1: estou aprendendo mais (+)*

*A2: porque está cada vez melhor e estou aprendendo mais que os outros*

Os excertos acima, evidenciam mais uma vez que, os alunos participantes sentem-se mais seguros quando interagem com uma pessoa que possui um pior domínio da LI do que eles, o que não é bom do ponto de vista da aprendizagem, pela má qualidade do insumo.

Um outro momento de alta motivação dos alunos participantes, ocorre quando há condições propícias da internet, *speedy* e *msn*.

Os excertos a seguir, extraídos das interações das aulas dos dias 09/06/05 e 17/06/05, confirmam tais afirmações:

***Excerto 56: (interação dia 09/06/05)***

1-N/A: *hello*

2-B: *what's your name?*

N/A: *alunos participantes*

3-B: *Breno and yours?*

B: *outra pessoa*

4-B: *sorry*

5-N/A: *nayara e artur*

6-B: *it's Okay*

7-B: *so, where are you from?*

8-N/A: *I'm from Itabira, minas gerais.*

9-B: *how old are you? I'm 13*

10-B: *what about you?*

11-N/A: *((enviam a foto de um bebê mandando beijinhos)) (( a intenção é ganhar tempo na interação, ou seja, para tentar compreender a mensagem ou esperar que a outra pessoa envie uma mensagem que consigam entender sem ajuda do dicionário ou inferir)).*

12-B: *whose?*

13-B: *who is this Kiss?*

14-N/A: *nayara (( ela sorri)).*

14-B: *one little by artur*

15-N/A: *do you have a brother/sister?*

16-B: *yep*

17-B: *I have two brothers and a sister*

18-B: *do you?*

19-N: *no*

20-A: *four (( a aluna fala: caraca e ri)).*

21-B: *Wow!*

22-B: *how old are they ? What do they do?*

23-N/A: *(( enviam uma carinha feliz)) (( demonstra satisfação na interação, e ao mesmo tempo, tem o intuito de conseguir tempo suficiente para pensar na resposta e interagir com o colega, já que são quatro idades distintas, além da profissão de cada uma)).*

24-A: *two four six sixteen*

25-B: *hum... I thought all they were older than you.*

**Excerto 57: (interação dia 17/06/05)**

1-NA/A/J: *hi*

2-L: *hello*

3-L: *what's your name?*

NA/A/J: *alunos participantes*

4-L: *oh cool!*

L: *outra pessoa.*

5-L: *how are you doing?*

6-NA/A/J: *I'm fine thanks*

7-NA/A/J: *and you?*

8-NA/A/J: *so am I, thank you*

9-L: *news?*

10-NA/A/J: *yes Juan happy*

(( *Um dos alunos comentou: Lá vai ele com essas carinhas*))

(( *A outra pessoa, L, enviou várias carinhas: chorando, rindo e brincando*)).

11-NA/A/J: *we no*

12-L: *next friday I'm traveling to the beach.*

((*Neste momento, o aluno A, de personalidade tímida, procurou e encontrou o significado da palavra "travel" no dicionário e a pesquisadora o elogiou*)).

13-NA/A/J: *where?*

14-L: *ES*

15- L: *it isn't that good, but it's better than go to school.*

(( *Eles demoraram alguns minutos para responder, pois não compreenderam a mensagem enviada*)).

16- NA/A/J: *when you go....*

(( *Não conseguiram terminar a pergunta: Quando você vai para a praia?*))

17- L: *I've just woke up... I'm still sleepy.*

18- L: *and hungry*

(( *L envia uma carinha dormindo, e a outra, comendo*))

19- L: *woken*

20-NA/A/J: *when is your birthday?*

21-L: *November, 23th. And yours?*

(( *professora, o que é o th em cima do número 3, perguntou o aluno J, e eu respondi: é um número ordinal e o correto é rd (third)* ))

22-NA: *September, 2nd*

A: *September, 17th*

23-L: *my mother's birthday is on September 2nd, too.*

(( *Envia uma carinha sorrindo*)).

24-NA: *what does your mother do????*

25-L: *I told you, she has a driving school.*

26- NA/A/J: *what does your father do?????*

27- L: *he's a supervisor in a company*

28- L: *and yours?*



29-NA: *my father: doordeeper my mother: housewife*

A: *my father: mechanic*

(( *E a sua mãe, perguntou a pesquisadora para o aluno A. Ele falou que não tinha mais a mãe, ela era falecida*)).

(( *Houve um problema na linha telefônica, não sendo possível prosseguir na interação*)).

Os excertos acima, extraídos das aulas com interações pelo *msn*, confirmam momentos de alta motivação dos alunos participantes deste estudo de caso, evidenciados pela vantagem da interação com uma única pessoa, o que facilita a troca de turnos e a rapidez na comunicação (excerto 56, linhas 22, 23 e 24 e excerto 57, linhas 26, 27 e 28).

Os excertos a seguir, extraídos do diário da professora pesquisadora, confirmam também tais afirmações:

**Excerto 58:**

*“Essa interação ocorreu na casa do J e foi pelo msn. Tem a vantagem da interação apenas com uma pessoa, o que facilita a troca de turnos, rapidez na comunicação, o aprofundamento da interação” (dia-09/06/05)*

**Excerto 59:**

*“Essa interação foi muito curta, mas bastante proveitosa para nossos alunos. Pude perceber que preferem interagir pelo msn, uma pessoa facilita bastante a interação para os alunos. Esse menino, amigo do J, tinha também um bom conhecimento da LI” (dia-17/06/05)*

Comprovamos nos excertos acima, a alta motivação dos alunos participantes quando há condições favoráveis da *internet* e uma só pessoa para interagir.

O *chat* é a forma mais interativa de CMC (Comunicação Mediada pelo Computador). Ele é caracterizado por um tipo de interação na qual os participantes trocam mensagens em tempo real, geralmente essas mensagens são curtas, e requerem *feedback*

imediatos. Trata-se de uma modalidade de CMC na qual o discurso produzido é particularmente passível de comparações com a interação face a face (Souza, 2001).

A comunicação sincrônica, representada pelo *chat* abre grandes possibilidades tanto de exposição ao insumo lingüístico quanto de interação na língua-alvo aos aprendizes. Neste meio virtual, há também grandes oportunidades para a prática da LI.

Na entrevista com os alunos, foi perguntado:

*“ Como foi a sua interação no chat?”*

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 60 e 61:***

*A1: bom (+) só tinha uma pessoa (+)*

*A2: legal (+) porque só tinha uma pessoa para conversar*

A mesma pergunta foi feita na interação da aula do dia 17/06/05, sendo obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 62 e 63:***

*A1: boa (+) mesmo sendo curta*

*A2: (+) legal (+) porque só tinha uma pessoa para conversar*

Os excertos acima constatarem que nestas aulas que a interação foi positiva, devido a facilidade de interação com uma única pessoa, além de constatarmos também que mesmo a interação da aula do dia 17/06/05 ter sido curta, ela foi bem sucedida.

Estes foram os principais momentos de alta motivação dos alunos participantes deste estudo de caso.

A seguir, os principais momentos de baixa motivação destes alunos.

### 3.3.2 Momentos de baixa motivação

Ao analisarmos os dados, comprovamos momentos de baixa motivação dos alunos participantes quando encontram dificuldade de compreensão da mensagem enviada na LI e, ao invés de buscarem negociar significados, enviam uma pergunta cuja resposta conseguem compreender ou buscam interagir com outra pessoa.

Os excertos a seguir, extraídos das interações da aula do dia 28/04/05 confirmam tais afirmações:

#### ***Excerto 64: (dia 28/04/05)***

1-X: *Nice meet u*

2-GB: *two*

X: *outra pessoa*

3-X: *lol... u r here about e looking for?*

GB: *alunos participantes*

4-GB: *nice me to to*

5-X: *what's your name?*

6-GB: *nayara e artur*

7-X: *like trio?(( Um dos alunos comenta: Não, é dois)).*

8-GB: *prazer*

9-X: *prazer...*

10-X: *sorry kd*

11-GB: *what's msn?*

12-GB: *how old are you?*

13-X: *are you there?*

14-GB: *how old are you?*

15-GB:bye bye friend

Os alunos não negociaram significados e também não compreenderam a mensagem enviada (excerto 64, linha 13), sendo mais fácil enviar uma pergunta que já sabem sua resposta (linha 14) ou tentar interagir com outra pessoa (linha 15).

**Excerto 65: (dia 28/04/05)**

1-GB: what´s your name?

GB: alunos participantes

2- G: Eduardo

G: outra pessoa

3- G: and you?

4- GB: nayara and artur

5-G: two for one

(( Os alunos riem))

6- GB: two

7-G: hummmm... why did you choose me to chat?

((Os alunos não compreenderam muito bem a mensagem enviada e começaram a rir.))  
Arriscaram uma resposta sem compreender muito bem a mensagem que foi enviada).

8-GB: why yes

9-GB:How are you?

10-G: I am OK.

11-G: How old are you?

12-GB: 14 two. And you?

13-G:new! I´m 39!

(( Nossa! Que velho! Os alunos comentaram)).

14-G: and if you read my nickname you may realize that I am not good to take as friend.

(( Os alunos já sabiam algumas palavras, e inferiram seu significado na mensagem enviada, mas eles não conseguiram a compreensão completa da mesma)).

(( Um dos alunos comentou: Tem mais, ele fala: eu não)).

15- GB: bye bye friend

Os alunos não compreenderam muito bem a mensagem enviada (linha 7 e comentário após linha 7), mas arriscaram uma resposta (linha 8). O mesmo aconteceu na

(linha 14 e comentário após linha 14), ou seja, eles já conheciam o significado de algumas palavras, inferiram, mas não conseguiram a compreensão total da mensagem, e então, tentam interagir com outra pessoa (linha 15).

Os excertos acima, comprovam a baixa motivação dos alunos quando encontram dificuldades de compreensão da mensagem enviada na LI, não respondem a mensagem enviada na LI, sendo mais fácil enviar uma pergunta que já sabem sua resposta (excerto 64, linhas 13 e 14 ) ou tentar interagir com outra pessoa (excerto 64, linha 15 e excerto 65, linha 15).

Os excertos a seguir, extraídos do diário da professora pesquisadora, confirmam tais afirmações:

***Excerto 66:***

*“Nestas interações, percebi também que as mensagens enviadas pelos alunos participantes eram referentes aos tópicos aprendidos na fase de intervenção pedagógica desta pesquisa, a saber: identificação pessoal e greetings” (dias 28/04/05 e 12/05/05).*

***Excerto 67:***

*“ Percebi que a cada aula, os alunos arriscam mais. É claro que quando a mensagem é de difícil compreensão, eles querem desistir e começar a interagir com outra pessoa. Mas, isto está ficando melhor a cada aula” (dia 12/05/05).*

Os excertos acima, comprovam a dificuldade de compreensão de algumas mensagens enviadas na LI, e os alunos participantes enviam uma mensagem ou pergunta cuja resposta conseguem compreender, ou seja, referente ao conteúdo aprendido na fase de intervenção pedagógica desta pesquisa.

Ressalto também que o desempenho lingüístico dos alunos participantes deste estudo de caso, limitou-se às expressões aprendidas na fase II da pesquisa, ou seja, às

expressões formulaicas e que as interações evidenciadas foram curtas e limitadas, devido ao nível de competência lingüístico-comunicativo dos alunos.

Na entrevista com os alunos foi perguntado:

*“Como você conseguiu resolver seu(s) problema(s) de comunicação?”*

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 68 e 69:***

*A1: com a ajuda do dicionário e de algumas expressões aprendidas*

*A2: com a Nayara ou outra pessoa*

Os excertos acima evidenciam que um dos alunos resolve seu(s) problema(s) de comunicação com a ajuda do dicionário, já o outro, com a ajuda da companheira. No caso do aluno 2, ressalto aqui, a teoria vygotskiana, ou seja, o auxílio que a companheiro (a) mais capaz pode oferecer ao menos experiente.

---

Figueiredo (2006, apud Wells, 1999 b) afirma que o fato de os alunos trabalharem em grupos, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam caso o fizessem sozinhos.

Um outro momento de baixa motivação ocorreu quando encontramos problemas com a *internet*; as pessoas entravam e saiam da sala de bate-papo muito rápido e houve grande dificuldade para encontrar alguém que quisesse interagir conosco.

Segundo Collins (2003), as dificuldades técnico-operacionais tais como *internet* lenta ou obstáculos na interação, em princípio pode irritar o usuário, fazendo-o abandonar o computador.

O excerto a seguir, extraído da aula do dia 13/05/05, confirma tais afirmações:

***Excerto 70:***

*1-N/A/J: hi brother*

*2-N/A/J: what's your name?*

*Não há resposta e tentam interagir com Victor London=VL*

*3-N/A/J: hi*

*4-N/A/J: what's your name?*

*Ele sai da sala de bate-papo.*

*Tentam interagir com Edu*

O excerto acima, sugere momentos de baixa motivação dos alunos participantes, a *internet* nesta aula está lenta demais e caindo muito. As condições de interação são difíceis. Além disso, as pessoas entram e saem da sala de bate-papo muito rápido e grande dificuldade para encontrar alguém que quisesse interagir.

Os excertos a seguir, extraídos do diário da professora pesquisadora, confirmam estes momentos de baixa motivação dos alunos.

**Excerto 71:**

“ Não houve interação porque a internet caiu três vezes e perdemos muito tempo da aula tentando conectá-la. Quando conseguimos entrar, estava difícil encontrar alguém que quisesse interagir conosco. As pessoas entravam e logo saíam da sala de bate-papo” (dia-13/05/05)

**Excerto 72:**

“ Os alunos não compareceram à aula prevista da semana seguinte, o que comprova a baixa motivação deles ” (dia-19/05/05)

Comprovamos momentos de baixa motivação dos alunos participantes deste estudo de caso, quando não há condições favoráveis da *internet*, e não encontram alguém para interagir.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino de Rio Preto, nas 64 escolas da rede pública, 41 delas têm laboratório de informática. Apesar da escola abrigar um laboratório de informática, isto não significa, necessariamente inclusão, pois muitas vezes, há uma única máquina conectada à rede, caso ocorrido nesta pesquisa. Esse mesmo problema ocorre na escola estadual, onde a professora pesquisadora ministra aulas de LI. Nessa escola, a situação é ainda pior, pois não há nenhum computador conectado à *internet*. Os computadores são também obsoletos e em muitas escolas o laboratório está fechado porque os computadores não funcionam; a sala também não é usada com frequência porque são poucas as máquinas para muitos alunos.

A rede pública de ensino, conforme constatado nesta pesquisa, não oferece condições favoráveis para àqueles alunos que mais necessitam de acesso à tecnologia, pois, a maioria deles são de famílias de baixa renda e não possuem condições financeiras para adquirir seu próprio computador e para fazer cursos de informática. Sendo assim, diante



do exposto, as autoridades educacionais estão favorecendo a exclusão sócio-econômica que desencadeia a exclusão digital, ao mesmo tempo que a exclusão digital aprofunda a exclusão sócio-econômica.

Na entrevista com os alunos foi perguntado:

*“Você sentiu alguma dificuldade?”*

Foram obtidas as seguintes respostas:

***Excertos 73 e 74:***

*A1: sim*

*A2: não*

Dos dois alunos entrevistados, confirmamos que um deles sentiu dificuldade e o outro, não.

Dando prosseguimento à pergunta:

*“Qual?”*

***Excertos 75 e 76:***

*A1: sim (+) porque praticamente não houve interação*

*A2: não (+) a internet caía (+) e tinha gente que não queria falar conosco*

Neste capítulo, abordamos os principais momentos de alta motivação e de baixa motivação dos alunos participantes deste estudo de caso.

Os principais momentos de alta motivação ocorreram quando os alunos participantes conseguiram interagir bem, ou seja, compreenderam as mensagens enviadas e fizeram-se compreendidos também; eles interagiram com uma pessoa que possuía um pior domínio da LI, elevando o senso de eficácia dos mesmos, ou seja, trataram as situações com confiança para manter a tarefa e quando encontraram condições favoráveis da

*internet*, *speedy* e *msn*, ou seja, a *internet* era eficaz e rápida e o *msn* tinha a vantagem de interagir com uma única pessoa.

Os principais momentos de baixa motivação ocorreram quando os alunos participantes encontraram dificuldades de compreensão das mensagens enviadas na LI e problemas com a *internet*. Diante das incompreensões das mesmas, uma das alternativas encontradas pelos alunos foi enviar uma pergunta que já sabiam sua resposta, ou seja, utilizaram as expressões formulaicas, como: *How old are you?*; *Where are you from?* ou interagiram com outra pessoa: *bye bye friend*.

Saliento também que o desempenho lingüístico dos alunos participantes, limitou-se às expressões formulaicas aprendidas na fase de intervenção pedagógica e que as interações evidenciadas foram curtas e limitadas, devido ao nível lingüístico-comunicativo desses alunos, ou seja, de uma 7<sup>a</sup> série de uma Escola Pública.

Os problemas com a *internet* enfrentados pelos alunos ocorreram quando a mesma era (ig) e caía muito, e quando as pessoas da sala de bate-papo entravam e saíam muito rápido, ou seja, quando eles encontraram dificuldades para encontrar alguém disposto a interagir.

Após a análise dos dados, abordaremos as principais dificuldades enfrentadas pela professora pesquisadora, no laboratório de informática, para a execução desta pesquisa.

# **Capítulo IV**

## **Considerações finais e encaminhamentos**

Na tentativa de alcançar os objetivos pretendidos, formulei duas perguntas de pesquisa para nortear esta investigação, as quais retomo neste capítulo final.

São elas:

- 1- Como se caracteriza a motivação para aprender inglês na sala de aula convencional e no laboratório de informática?
- 2- Qual a relação entre as atividades propostas e desenvolvidas pelo professor e a motivação dos aprendizes?

Para respondê-las, retomo as atividades que foram consideradas como as mais motivadoras e as menos motivadoras, sendo propostas e desenvolvidas pela professora participante (fase I dessa pesquisa, fase de diagnóstico) e por mim (fase II dessa pesquisa, fase de intervenção pedagógica) e os principais momentos de alta motivação e baixa motivação dos alunos nas interações ocorridas no laboratório de informática. É importante retomar também os fatores que foram considerados como os mais ou menos motivadores para nossos alunos.

O quadro abaixo sintetiza as atividades desenvolvidas na fase de diagnóstico e na fase I da intervenção pedagógica.

| <b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA FASE DE DIAGNÓSTICO</b> | <b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA FASE I DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>    |
|--|--|
| <b>Exercícios gramaticais</b>                          | <b>Dramatização</b>  |
| <b>Tradução/vocabulário</b>                            | <b>Entrevista</b>  |
| <b>Compreensão oral</b>                                | <b>Confecção de cartazes/cartão de aniversário/criação de diálogos</b> |
|  | <b>Ordenação de fragmentos de textos</b>                               |
|  | <b>Aquisição lexical</b>   |

Durante minha investigação, pude perceber que os tipos de atividade/tarefa propostas pela professora participante contribuíam para a diminuição da motivação dos alunos observados. Surgiu também a hipótese de que a professora era a maior responsável por influenciar a motivação dos alunos dentro da sala de aula, por meio de sua atuação enquanto docente e pelas atividades que desenvolvia, ou seja, a motivação intrínseca que os alunos tinham para o aprendizado da LI sofria influências de forças externas, no sentido de que essas forças pudessem aumentá-la ou minimizá-la no decorrer do processo. Portanto, o trabalho que estava sendo proposto e desenvolvido pela professora participante parecia não motivar os alunos pelo fato de priorizar o ensino da estrutura gramatical da LI e por não implementar atividades que fossem relevantes para eles. Ressalto também que a LI é uma disciplina obrigatória do currículo escolar no contexto dessa pesquisa, Escola Pública.

Não posso deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas pelos professores da rede estadual pública, e em especial, pela professora participante, que não possuía tempo suficiente para o preparo das aulas, já que, como disse, ministrava quarenta horas semanais; a própria insegurança dela em lidar com o inesperado; os baixos salários que a impedem de fazer cursos de formação continuada, dentre outros.

Enfocando o primeiro aspecto relacionado às atividades/tarefas que eram desenvolvidas pela professora participante, o que pôde ser observado foi um contraste entre o que ela dizia e o que foi evidenciado em sala de aula, durante o período de coleta de dados. Enquanto seu discurso se alinhava com uma postura comunicativa de ensino, a prática observada era predominantemente tradicional.

O outro aspecto trata da baixa motivação dos alunos observados e da professora participante. A professora possuía baixas expectativas tanto em relação ao contexto-escola pública quanto aos seus alunos. Essas baixas expectativas refletiram-se no modo como ela trabalhava em sala de aula, o que pode ter influenciado a motivação dos aprendizes.

Vimos também que a professora participante estava descrente por trabalhar no Estado, enfocando que este não fornecia condições adequadas para que se pudesse viabilizar um ensino de qualidade. Do mesmo modo, acreditava que seus alunos não eram motivados para estudar a LI, alegando que eles fizeram com que sua própria motivação fosse minimizada com o decorrer do processo devido ao pouco reconhecimento que tinham pelo seu trabalho, pela marginalização da língua pela SEE e por não se motivarem com as atividades que ela desenvolvia. Assim, trabalhava sempre do mesmo modo, ou seja, o que notamos é que houve uma certa acomodação da professora participante, que era refletida nas suas aulas, principalmente por desenvolver sempre as mesmas atividades. Essa certa acomodação pode ser justificada pelas dificuldades enfrentadas na rede pública pela professora participante, como já salientado na página anterior.

Essas repetições nas aulas podem ter levado à desmotivação dos alunos observados, pois na fase de intervenção pedagógica, quando a professora pesquisadora assumiu as aulas de LI da professora e desenvolveu um trabalho voltado para o uso da LI, além de prepará-los melhor para interações com falantes da LI por meio da *internet (chat)*, percebemos a elevação do interesse do aluno, o que foi também reconhecido pela professora participante. É importante mencionar que nesta fase da pesquisa, havia um objetivo de uso da LI bem definido e concreto, que era preparar os alunos para interagirem com falantes na língua-alvo, o que pode ter feito diferença.

Ressalto que ocorreu uma mudança na abordagem de ensinar, já que a professora participante trabalhava a língua de forma estrutural, ou seja, seguia uma abordagem mais tradicional e a professora pesquisadora desenvolvia atividades mais dinâmicas e diversificadas, conforme o quadro da página 187.

Atividades mais diversificadas e desenvolvidas em grupos, com uma maior ênfase na linguagem em uso, favoreceram o aumento da motivação dos alunos observados, além de

contribuírem para uma melhora no processo de ensino e aprendizagem e uma maior facilidade para aprender a LI.

Essa mudança na abordagem de ensinar contribuiu para elevar a motivação dos alunos observados, além de prepará-los na LI para interações na *internet (chat)*. Devemos ressaltar, que a maioria dos alunos da escola pública possuía pouco ou quase nenhum conhecimento do uso de computadores, sendo necessário a professora pesquisadora prepará-los também para o uso da máquina. A professora participante possuía pouco conhecimento desta máquina, apesar de desejar fazer cursos na área da informática.

No estudo panorâmico, apesar das dificuldades enfrentadas no laboratório de informática, as entrevistas dos alunos observados evidenciaram que as interações por meio da *internet (chat)* parecem favorecer a motivação dos mesmos. Saliento também que a experiência prévia para o sucesso de um *chat* é importante, e que dificuldades técnico-operacionais causaram frustrações para os alunos observados.

No laboratório de informática, apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a execução dessa pesquisa, ocorreram momentos de alta motivação e de baixa motivação dos alunos.

Os momentos de alta motivação foram evidenciados quando os alunos sugeriram o aumento do número de aulas, conseguiam manter interação em LI e quando houve condições técnicas favoráveis para as interações por meio da *internet*. O uso da *internet*, muito embora não tenha havido uma avaliação formal, parece ter favorecido também o desempenho lingüístico dos alunos, nesse estudo de caso.

Os momentos de baixa motivação ocorreram quando os alunos encontravam dificuldades de compreensão da mensagem enviada na LI e quando não existiram condições favoráveis para a interação por meio da *internet*.

Diante do exposto, acredito ser importante para aqueles professores que querem tornar seus alunos mais motivados para aprender a LI, nos dois contextos dessa pesquisa, levar em consideração o que é esperado por eles, ou seja, que expectativas prévias esses alunos possuem principalmente quanto ao trabalho que irá ser desenvolvido. É importante também que procurem saber quais tipos de atividades/tarefas acreditam ser mais interessantes, para então planejar suas aulas, a fim de que seu trabalho não se torne desmotivador para os alunos.

Talvez um trabalho de conscientização e negociação pudesse ser feito com os alunos, a fim de se definirem as diretrizes do processo a ser desenvolvido em sala de aula. Deste modo, tanto os professores quanto os alunos se tornariam satisfeitos com o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, aumentariam a motivação para aprender e ensinar uma língua, caso essa se encontre minimizada. Os professores, nesse processo de conscientização, poderiam negociar com os alunos os tipos de atividades e os temas que eles gostariam que fossem trabalhados.

É importante também que haja um processo de conscientização dos próprios professores, a fim de que se tornem mais confiantes e mais bem preparados para ministrar aulas de LI e no laboratório de informática. Sabemos que, em muitas escolas públicas, faltam “equipamentos”, mas isso não implica que não possam desenvolver um ensino de qualidade. Nessa era tecnológica, não basta apenas o professor conhecer algumas ferramentas disponíveis no computador, ou fazer um curso de computação. É necessário contar com um laboratório de informática em condições favoráveis de uso, com os principais programas e acesso mais rápido à *internet*. Não basta também o professor saber utilizar a máquina, é necessário e importante contar com a ajuda de uma pessoa especializada na área da informática, por exemplo, um técnico que o ajude nos problemas que possam ocorrer durante sua aula. Só assim, estaremos propagando a inclusão digital daqueles alunos que mais



precisam, ou seja, os da escola pública, e não favorecendo sua exclusão digital. Nessas condições, acreditamos ter muito mais momentos de alta motivação dos alunos.

Cabe ressaltar, que nosso objetivo não é dar nenhuma receita pronta para ser aplicada em todo e qualquer contexto, pois acreditamos que um contexto difere do outro, por possuir características e necessidades diferentes a serem alcançadas. O importante é que os professores procurem conhecer melhor o contexto em que estão inseridos, para, a partir daí, poderem descobrir qual o melhor caminho que poderão seguir para tornar em alunos mais motivados para a aprendizagem de uma LE.

Acreditamos também que muitas outras pesquisas que abordem a motivação na aprendizagem de uma LE merecem ser desenvolvidas, pois a motivação para a aprendizagem é um assunto muito complexo e que envolve muitas variáveis importantes para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Nessa investigação, abordamos apenas algumas dessas variáveis, como também uma maneira de utilização mais adequada do laboratório de informática, tanto no conteúdo a ser desenvolvido na LI, quanto nas condições favoráveis ao uso das máquinas. Deixamos aberto o leque para que outros pesquisadores possam se interessar pelo tema, podendo, assim, enriquecer os estudos em motivação.

Finalizando estas considerações finais, trago as próprias palavras da professora participante acerca do trabalho de intervenção desenvolvido:

“ O trabalho desenvolvido pela professora pesquisadora foi satisfatório e relevante no processo de ensino e aprendizagem do grupo, pois foi norteado pela interação comunicativa.

Foi possível então, observar que a interação comunicativa no grupo foi de forma gradativa considerando-se os limites e conhecimentos já adquiridos de cada aluno.

Como professora participante nesse processo de ensino-aprendizagem também fiquei motivada pela interação dos alunos. Verifiquei que a abordagem comunicativa aplicada nas

atividades propostas foi diversificada e propiciou aos alunos uma melhora no processo de aprendizagem.

Outro fator importante nesse processo foi a oportunidade dos alunos se organizarem em grupos.

Percebeu-se que eles foram adquirindo auto-confiança no decorrer do projeto e a maior parte deles demonstrou motivação e ansiedade para chegar ao objetivo final do curso que era uma interação comunicativa via *internet* com um falante da LI.

A partir dessa experiência foi importante reavaliar meu papel como professora em sala de aula e concluí que a abordagem comunicativa é o meio para se chegar a melhores resultados de aproveitamento em LE. É necessário, portanto, que o professor adote uma postura de orientador e facilitador do conhecimento e valorize o aluno buscando elevar sua auto-estima como aprendiz de LE.”

Com relação à possível influência do trabalho desenvolvido em 2004 na prática atual da professora participante, ela teria declarado que as atividades trabalhadas haviam sido motivadoras e que a professora pesquisadora havia trazido novas propostas de atividades para a sua prática. Salientou como interessante a criação de diálogos em cartolina.

Apesar disso, continuou afirmando ser baixa a motivação dos alunos e que nem mesmo a introdução de atividades diversificadas modificava o quadro existente.

A seguir, abordo as principais dificuldades enfrentadas pela professora pesquisadora e alunos observados para a execução desta pesquisa.

#### **4. Dificuldades enfrentadas para a execução desta pesquisa**

Apresento, a seguir, algumas limitações da pesquisa, dando especial relevância às condições desfavoráveis do laboratório de informática.

##### **4.1 Limitações da pesquisa**

Saliento que as interações *on-line* evidenciadas no estudo panorâmico e no estudo de caso foram, de certa forma, limitadas, devido ao nível de competência lingüístico-comunicativo dos alunos observados, ou seja, de uma 7ª série de uma Escola Pública.

O meu planejamento tinha como propósito específico motivar e proporcionar uma competência comunicativa minimamente suficiente para os alunos observados interagirem por meio da *internet (chat)* com falantes da LI. Ele foi elaborado por tópicos, baseado em funções comunicativas e em expressões formulaicas e foram essas funções e expressões formulaicas que predominaram nas interações *on-line*.

Uma outra limitação foi o fato de não termos encontrado falantes nativos que pudessem interagir com nossos alunos, muito embora tivéssemos procurado ajuda do Rotary internacional de SJ Rio Preto; da multinacional *Hi-Line* e enviado várias cartas ao diretor da escola americana *Fitch High School*, não recebendo respostas. O fato de buscarmos interagentes *on-line*, levou os alunos à interação com alguns falantes com nível baixo de proficiência, ou seja, colocou-os frente a insumo e modelos inadequados, se levarmos em consideração a aprendizagem/aquisição da LE.

Não se pode deixar de mencionar também a importância da experiência prévia para o sucesso de um *chat*. No caso desta pesquisa, apenas uma aluna já possuía uma maior familiaridade com o *chat*, e com a máquina também.

A seguir, abordo as condições desfavoráveis do laboratório de informática da escola pública.

#### **4.2 Condições desfavoráveis do laboratório de informática da escola pública**

Antes de iniciar a primeira fase desta pesquisa, chamada de fase I, de diagnóstico, visitei o laboratório de informática acompanhada de um técnico de minha confiança. Ao adentrarmos a sala, percebemos que a porta estava sem fechadura e um pequeno furo improvisado abriria a porta. Já no laboratório de informática, as condições de uso das máquinas estavam deploráveis. Havia onze computadores, sendo um único conectado à *internet*, com conexão impossível no momento; três deles sem condições de uso com problemas no teclado, ausência do *mouse* e também placa de *modem*. Para mim foi decepcionante encontrar o laboratório de informática neste estado, pois os estragos foram causados pelos próprios alunos. Estas informações foram obtidas em conversa informal com o diretor da escola.

Após verificar as instalações do local, o técnico alertou-me que seria muito difícil a conexão da rede para todos os computadores. Aconselhou também a escolha de um outro local para a execução da pesquisa.

O cenário encontrado minou minhas expectativas, pois para esta pesquisa um laboratório de informática em condições favoráveis de uso era essencial, principalmente com todos os computadores conectados à *internet*.

Como estava ainda na fase I desta pesquisa e eu utilizaria o laboratório de informática somente no segundo semestre, na fase II, chamada de intervenção pedagógica, em conversa informal com o diretor, expliquei minha proposta inicial (que era levar os trinta e um alunos da sétima série do ensino fundamental ao laboratório de informática) e a importância das condições propícias de uso das máquinas para a execução desta pesquisa.

O diretor da escola pública mostrou-se muito prestativo e interessado nesta investigação, e então, assegurou os onze computadores interligados à rede. Solicitou também a ajuda de um técnico em informática para solucionar os problemas encontrados.

Após várias tentativas sem êxito, o técnico em informática não conseguiu a conexão à rede de todos os computadores disponíveis no laboratório de informática e o diretor da escola alegou falta de recursos para a instalação de uma *internet* mais eficiente.

Ao iniciar a intervenção pedagógica, constatei que somente havia um computador conectado à *internet*, ou seja, as condições continuavam as mesmas. Além disso, a *internet* era de difícil conexão (lg), lenta e caía muito. Solicitei também ao diretor da escola, o uso do laboratório de informática todas as segundas-feiras, das 9h às 11h, durante um semestre. Porém, ao iniciar minhas aulas no laboratório de informática, encontrei o meu dia(s) e horário(s) ocupados por um curso de informática oferecido pela SEE, tendo que negociar o horário com o professor. Foi possível somente uma hora de uso da máquina.

Como não existiam computadores suficientes para os trinta e um alunos, conforme minha proposta inicial, a alternativa encontrada foi escolher os alunos que mais participavam das atividades propostas e desenvolvidas por mim, no primeiro momento, da fase II desta pesquisa. Foram selecionados quatorze alunos e, em duplas, foram levados duas vezes cada um ao laboratório.

Estas condições dificultaram e muito a coleta de dados da pesquisa. Os dados coletados nestas condições mostraram-se insuficientes, mas serviram para um estudo panorâmico da motivação destes alunos.

Frente a tantos problemas de difícil solução, a alternativa foi fazer um estudo de caso com dois alunos típicos da escola pública e escolhidos por mim. As interações tiveram início no laboratório de informática e terminaram na casa de um dos alunos, o responsável pelas filmagens, pois a conexão da *internet* estava cada vez mais complicada.

Diante das dificuldades vivenciadas para a execução desta pesquisa, na minha opinião, não basta o governo implantar laboratórios de informática nas escolas e enchê-los de computadores, como não basta também oferecer cursos de informática para a capacitação dos professores da rede estadual pública. É necessário muito mais do que isto. Faz-se necessária a presença de técnicos em informática efetivos para cuidarem do laboratório e para solucionarem os problemas que possam surgir com a(s) máquina(s) quando as mesmas estiverem em uso. Os computadores existentes nos laboratórios das escolas públicas devem ser em quantidades suficientes e modernos, para serem utilizados em duplas ou por um único aluno, além da conexão de todos eles à *internet*, numa rede mais eficaz e veloz.

Faz-se necessário também um trabalho de conscientização dos alunos e professores sobre a importância de se preservar um patrimônio público, no caso, o laboratório de informática, para que um número cada vez maior de pessoas possa utilizá-lo de maneira eficiente. Caso contrário, infelizmente, se continuar nas condições encontradas nesta pesquisa, as autoridades responsáveis pela educação estarão propagando cada vez mais a exclusão digital, e não favorecendo a inclusão digital, tão divulgada pela SEE.

Outro aspecto importante seria o domínio da máquina pelos professores, já que grande parte deles, conforme constatado nas pesquisas, nunca usaram correio eletrônico ou navegaram na *internet*.

A inclusão digital ainda está só no papel. Há vários fatores que impedem a sua propagação de maneira eficiente, principalmente para os alunos menos favorecidos, os da escola pública.

## **Referências bibliográficas**



- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D.A de **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, pp.30-31.
- ATKINSON J. W. and BIRCH D. The dynamics of achievement-oriented activity. In Atkinson J W and Raynor J O (eds) **Motivation and Achievement**. Winston & Sons, Washington, DC pp. 271-325,1974.
- BANDURA, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory** Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986.
- BAGHIN, D. C. M. A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar. **Dissertação de mestrado**. Campinas: Unicamp, 1993.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needhan Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BONILLA, M. H. S. A internet vai à escola. **Dissertação de mestrado**. Ijuí: Unijuí, 1997.
- BROWN, D. H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999.
- CENTURION, M. Exclusão digital- **Diário da Região**, S J Rio Preto, 24 out. 2004, Cidades, p.2<sup>A</sup>
- COLLINS; H. et al. Por que é difícil participar de chats? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 3, n. 2, p.41-71, 2003.
- CONSOLO, D. A e VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado In: **APLIEMGE- Ensino e Pesquisa**, vol.1, Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997.
- COSTA, R. B. Obras de arte em sala de aula: Por uma pedagogia de escrita em língua estrangeira. **Dissertação de mestrado**. Fortaleza: UECE, 2004, 1 CD-ROM.
- CROOKES, G. & SCHMIDT, R.. **Motivation: reopening the research agenda**. University of Hawaii working papers in ESL. 8:1:pp. 217-256, maio de 1989.
- DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation**, Longman, 2001.
- DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.
- FIGUEIREDO; F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas**, p.12-45, Editora UFG, 2006.
- FREIRE, P & SHOR, I **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILLHAM, B. **Case Study Research Methods**. British Library, 2000 pp.1-36.

GÓMEZ, P. C. A motivação no processo de ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner & Lambert. Trad: FERNÁNDEZ, G. M. E. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (34):53-77, Jul./Dez.1999.

GRAHAM, S. Classroom motivation from an attributional perspective. In O' Neil H F Jr and Drillings M (eds) **Motivation: Theory and research**. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ pp. 31-48, 1994.

JACOB, L. K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. **Dissertação de mestrado**, UNESP, 2002.

KELLER, J. M. Motivational Design of Instructions, in C.M. Reigeluth (ed) **Instructional Design Theories and Models**, Hillsdale: Erlbaum, 1983.

LOBATO, E. Inclusão digital é cara, lenta e ineficiente- **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 2005, Dinheiro, p.B3.

MASGORET, A.M. e GARDNER, R.C. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates, **Language Learning**, 53, 01, 2003, pp.167-211.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. 3<sup>a</sup> ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNES, S. M. O perfil dos professores brasileiros- **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2004, Cotidiano, p.4.

OXFORD, R. New Pathways of Language Learning Motivation. In: **Language Learning Motivation: Pathways to the new century**. University of Hawaii, 1996.

PARREIRAS, V. A. **Reações de aprendizes de EFL ao uso da internet na sala de aula convencional** In: **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**, São Paulo, Humanitas, USP, 2001.

PINTRICH, P. R. e SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

RICHARDS; J. C. and RODGERS; T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**, Cambridge University Press, 1986.

ROTH; D. M. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso do chat no ensino de inglês para formando de Letras. **Interação e Aprendizagem em ambiente virtual**, FALE- Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SOUZA, R. A. O chat em língua inglesa: interações nas fronteiras da oralidade e da escrita. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SOUZA, R. A. Considerações sobre a interação no chat como fonte de insumo In: **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo, Humanitas, USP, 2001, pp.229-243

- STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. Los Angeles: Universidade da Califórnia, 1998.
- TANCREDO, L. O. **Novas Tecnologias Digitais**: curso de Sistemas de Informação, 5-10 de mar. de 2002. 35f. Notas de Aula.
- TATIZANA, C. E-learning com E-moção. **E-learning Informática e Educação**. São Paulo, no.7 pp.34-37, 2001.
- TERZIAN, G. M. Negociações em chats educacionais. **Dissertação de mestrado**. São Paulo: Puc-SP, 2004.
- TOYODA, E. e HARRISON, R. Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. In: **Language Learning & Technology**, 6,1, January, 2002, pp.82-99.
- VIANA, N. Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. **Dissertação de mestrado**. Campinas: Unicamp, 1990.
- WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL**: Defining the Essentials. University of California, Davis, 1988.
- WILLIAMS, M. e BURDEN, R. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1997.
- WIDDOWSON, H. G. The problems and principles of syllabus design. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

## **Anexos**

## **ANEXO 1**

### **Diário da pesquisadora sobre uma aula típica da professora participante**

A professora participante pede silêncio para a sala e então começa a apresentar os personagens de um livro de inglês, chamado Start up da Editora Ática. Ela apresenta-os na lousa.

Em seguida, ela apresenta os personagens listados na lousa no retro-projetor, junto com uma pequena música. Não houve motivação da maior parte dos alunos. A bagunça e o barulho são grandes. Dando prosseguimento a esta aula, a professora participante fornece um texto relativo aos personagens apresentados, família do Toby, “What were you doing last night?”.

Os alunos não tentam a tradução, ela já traduz na lousa o texto todo. Em conversa informal, a professora participante não pede a tradução aos alunos, e sim, já a fornece, porque sabe que os alunos não fazem este tipo de atividade proposta.

Nesta aula, assim como na maioria das aulas observadas da professora participante, os alunos não se agruparam, cada um está na sua carteira. Não há interação professor/alunos e alunos/alunos. A aula é ministrada em LP.

## **ANEXO 2**

### **Diário sobre uma aula típica da professora pesquisadora**

Demos início ao planejamento (preparo para os alunos interagirem com os falantes da LI).

Primeiro, expliquei meu objetivo; segundo dramatizamos (eu e a professora participante) o diálogo de apresentação (anexo 1 do planejamento) duas vezes e depois foi a vez dos alunos (voluntariamente). Neste momento, houve um interesse/motivação muito grande, pois quase todos os alunos pediram para participar da atividades; terceiro, escutaram a fita, três vezes, e repetiram junto com a fita e a professora pesquisadora.

Depois, revisei e ampliei o vocabulário, ou seja, revisei as principais expressões de apresentação (já aprendidas na lousa) e ampliei o vocabulário (Fine, thanks; Pretty good; Not so bad) perguntei também se estivessem conversando com um falante da LI, quais assuntos ou temas conversariam, e eles elegeram: idade-nacionalidade-profissão-namoro e comida. Os tópicos escolhidos foram negociados entre os alunos e a professora pesquisadora.

Em seguida, pedi para colarem o diálogo no caderno e que também copiassem as principais expressões aprendidas no caderno. Percebi que os alunos estavam motivados, esta foi a maior motivação deles em todos as aulas ministradas pela professora pesquisadora, a participação nas atividades propostas foi grande e o comportamento (disciplina) melhorou bastante. Tudo isso, foi muito bem até o final da primeira aula. Já na segunda aula, mais da metade dos alunos da sala, dezoito deles foram ensaiar para a gincana e ficaram apenas treze alunos na aula de LI. Então, como havia poucos alunos na

sala, coloquei a música Offer, escolhida por eles e trabalhada na aula passada para os alunos ouvirem. Eles insistiram na tradução.

A confecção de cartazes com diálogos de apresentação será uma atividade desenvolvida na próxima aula.

**ANEXO 3**

**PLANEJAMENTO PARA A 7<sup>A</sup> SÉRIE**

Pesquisadora: Cristiane Rocha Mendes Costa

AGOSTO/2004



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO
2. OBJETIVOS DO CURSO RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS
3. JUSTIFICATIVA
4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
5. AVALIAÇÃO
6. ANEXOS

## 1. INTRODUÇÃO

Viso, com este planejamento, preparar os alunos da 7<sup>a</sup> série para interagirem na língua alvo (no caso, Língua Inglesa) com falantes da LI por meio da *Internet (chat)*.

Este curso será realizado todas as segundas-feiras, das 9:00 às 11:00 horas, orientado e supervisionado pela professora Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, integrando, assim, o planejamento de ensino que constituirá o cenário para a realização da pesquisa a ser desenvolvida, como parte da exigência da obtenção do título de mestre pela aluna Cristiane Rocha Mendes Costa. O curso terá início no dia 10 de maio de 2004, sendo o período de 06/07 à 01/08 férias escolares, retornando no dia 02/08 e terminando no dia 16 de agosto de 2004 (sala de aula). O período no laboratório de computação começará no dia 23/08 e terminará no dia 22/11, sendo todo este período ministrado pela pesquisadora.

## 2. OBJETIVOS DO CURSO RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS

Busco com este planejamento motivar os alunos que estão sendo observados para aprenderem e posteriormente interagirem com falantes da LI.

Necessito, assim, da especificação clara de uma abordagem de ensinar. Ressalto, então, que isto se torna difícil uma vez que “abordagem”, a meu ver, é um “processo inerente ao professor”.

Contudo, tento ao longo do curso, seguir no preparo e desenvolvimento das aulas um tipo de abordagem comunicativa, que na minha concepção de ensino significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LI.

Segundo Almeida Filho (1993 p.13) abordagem “ é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, níveis estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de outra língua.”

Sendo assim, engloba uma concepção de linguagem que, a meu ver, seria propor atividades que envolvam situações comunicativas de uso real da língua; uma concepção de aprender que irá ao encontro dos interesses e necessidades dos aprendizes (centro do processo de ensino e aprendizagem de LI); uma concepção de sala de aula que é vista não mais como um local de simples transmissão de informações, mas como um ambiente propício de ensino e aprendizagem, onde o conhecimento é construído por professores e alunos.

Pretendo assim, criar condições para uma melhor compreensão da LI através de situações comunicativas autênticas.

Devo considerar que o meu trabalho se concentra nas quatro habilidades da LI (ler, ouvir, falar e escrever), com predominância da modalidade oral e escrita nas atividades propostas. Pretendo, então, com isto, fazer com que os aprendizes possam adquirir uma competência comunicativa básica suficiente para interagirem por meio da *Internet (chat)* com falantes da LI.

### **3. JUSTIFICATIVA**

Julga-se relevante e necessário o planejamento por acreditar na necessidade de preparar os aprendizes para interagirem em situações comunicativas reais por meio da *Internet (chat)* com falantes da LI.

Sendo assim, essas aulas podem auxiliar na interação aprendizes brasileiros e falantes da LI, contribuindo para que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa básica, visando atingir objetivos específicos do conteúdo programático, propiciando atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos aprendizes para o ensino e aprendizagem da LI.

#### 4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (sala de aula)

| <i>DATA</i>   | <i>UNIDADE</i> | <i>TEMA</i>   |
|---------------|----------------|---|
| 10/05         | Unidade 1      | Apresentação  |
| 17/05         | Unidade 2      | Identificação pessoal                               |
| 24/05         | Unidade 2      | Identificação pessoal                               |
| 31/05         | Unidade 3      | Aniversário   |
| 07/06         | Não houve aula | Escolha PEBII                                       |
| 14/06         | Unidade 4      | Características físicas e psicológicas              |
| 21/06         | Unidade 4      | Características físicas e psicológicas              |
| 28/06         |                | Questionário e entrevista com os alunos (anexo 6)   |
| 05/07         |                | Questionário e entrevista com o professor (anexo 7) |
| 06/07 à 01/08 |                | Férias escolares                                    |
| 02/08         | Unidade 4      | Características físicas e psicológicas              |
| 09/08         | Unidade 5      | What do you do on your free time?                   |
| 16/08         | Unidades (1-5) | Revisão   |

#### 4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO ( laboratório de informática)

| DATA          | UNIDADE   | TEMA  |
|---------------|---|---|
| 23/08         | Unidade 1   | Noções básicas de informática (entrar / sair da máquina e salvar)             |
| 30/08         | Unidade 2   | Conectar a internet/entrar no chat  |
| 06/09         | Não houve aula-suspensão das atividades (data comemorativa-07/09) | Não houve aula-suspensão das atividades (data comemorativa-07/09)             |
| 13/09         | Não houve aula no lab- problema de horário                        | Não houve aula no lab- problema de horário                                    |
| 27/09 a 22/11 |   | Interação aprendizes brasileiros e falantes da LI por meio da Internet (chat) |
|               |   |   |

**UNIDADE 1****TEMA:** Apresentação**TÓPICO:** Nice to meet you.**FUNÇÕES COMUNICATIVAS:**

Apresentar pessoas

Expressar diálogos

Cumprimentar

**POSSÍVEIS REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS:**

Nice to meet you.

Hi, I'm...

What's your name?

My name is ....

How are you?

Fine, thanks.

Pretty good.

Not so bad.

**POSSÍVEL LÉXICO:** Expressões de apresentação.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Os alunos se dispõem em círculo na sala de aula. As professoras se apresentam informalmente por meio de um diálogo. Em seguida, os alunos ouvem uma fita contendo um diálogo de apresentação (anexo 1), fazem a repetição em grupo e a partir dessa apresentação e juntamente com as professoras, construímos o conhecimento necessário para uma interação de apresentação falante brasileiro/falante da LI.

Depois, os alunos se dividem em seis grupos com cinco alunos em cada grupo e recortam pessoas numa situação de apresentação confeccionando, então, um cartaz, introduzindo um texto de apresentação na modalidade escrita.

Os cartazes são expostos no mural da sala de aula para serem compartilhados com os colegas.

## UNIDADE 2

TEMA: Identificação pessoal.

TÓPICO: Where are you from?/ What do you do?/ What does your father do?/  
What does your mother do?

### FUNÇÕES COMUNICATIVAS:

Identificar-se.

### POSSÍVEIS REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS:

|                     |                              |
|---------------------|------------------------------|
| Where are you from? | What does your father do?    |
| I'm from...         | He's a ...                   |
| Brazil              | What does your mother do?    |
| The USA             | She's a ...                  |
| What do you do?     | mechanic/salesman/accountant |
| I'm a ...           | driver/hairdresser/housewife |
| Teacher/student.    |                              |

POSSÍVEL LÉXICO: Expressões de identificação.

Brazil The USA Canada

Teacher student musician accountant housewife

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Os alunos se dispõem em círculo na sala de aula. As professoras se apresentam informalmente por meio de um diálogo, recordando as expressões de apresentação e introduzindo as expressões de identificação pessoal. Em seguida, os alunos ouvem uma fita contendo um diálogo de identificação pessoal (anexo 2), e fazem a repetição em grupo, e a partir dessa apresentação e juntamente com as professoras, construímos o conhecimento necessário para uma interação de identificação pessoal/apresentação falante brasileiro/ falante da LI.

Depois, a sala será dividida em duplas (pares) e os alunos farão um role-play (entrevista) sendo um deles o entrevistador e o outro o entrevistado. Logo em seguida, os alunos invertem os papéis. O intuito dessa entrevista foi recordar as expressões de apresentação/identificação pessoal aprendidas. Voluntariamente, a dupla de alunos que desejar apresentará sua entrevista, ampliando o conhecimento da classe como um todo.



### UNIDADE 3

TEMA: ANIVERSÁRIO

TÓPICO: How old are you?

FUNÇÕES COMUNICATIVAS:

Expressar sua idade.

POSSÍVEIS REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS:

When is your birthday?

It is in ...

|          |       |           |          |
|----------|-------|-----------|----------|
| January  | April | July      | October  |
| February | May   | August    | November |
| March    | June  | September | December |

How old are you?

I'm ...

I'm ... years old.

POSSÍVEL LÉXICO: Expressões de aniversário.

How old are you?

When is your birthday?

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Os alunos se dispõem em círculo na sala de aula. As professoras encenam um diálogo relativo ao tema Aniversário, introduzindo as expressões: It's your birthday today! How old are you? Em seguida, os alunos ouvem uma fita contendo um diálogo de uma festa de aniversário (anexo 3), fazem a repetição em grupo, e a partir dessa repetição e juntamente com as professoras, construímos o conhecimento necessário para uma interação de aniversário falante brasileiro/falante da LI.

Depois, os alunos se dividem em seis grupos com cinco alunos em cada grupo e colocam textos diversos sobre o tema aniversário em ordem, dando uma seqüência nos acontecimentos do desenrolar da estória. Em seguida, cada aluno faz o seu birthday card.

**UNIDADE 4**

TEMA: Características físicas e psicológicas

TÓPICO: What do you look like?

FUNÇÕES COMUNICATIVAS: Perguntar e responder sobre os vários “tipos humanos”.

**POSSÍVEIS REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS:**

I'm tall and ...

You are ...

Is she ...?

She is ...

**POSSÍVEL LÉXICO: Descrição física e psicológica**

Tall/short

shy

Long/short/curly/straight hair

friendly/unfriendly

Blond/brunette

serious

Funny

Smart

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** Os alunos se dispõem em círculo na sala de aula. As professoras apresentam diversos atores famosos, retirados de uma revista. Elas vão perguntando aos alunos e descrevendo suas características físicas e imaginando (inferindo) suas características psicológicas (anexo 4). Em seguida, os alunos fazem a repetição em grupo, e a partir desse conhecimento das características físicas e psicológicas e juntamente com as professoras, construímos o conhecimento necessário para uma interação falante brasileiro/falante da LI.

Depois, os alunos se dividem em seis grupos com cinco alunos em cada grupo e recortam pessoas famosas ou desenham pessoas, colocando suas características físicas e psicológicas, confeccionando, então, um cartaz.

Os cartazes são expostos no mural da sala de aula para serem compartilhados com os colegas.

## UNIDADE 5

TEMA: What do you do on your free time?

TÓPICO: What is your favorite kind of music?

FUNÇÕES COMUNICATIVAS: Perguntar/responder sobre o que faz nas horas vagas.

POSSÍVEIS REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS: What do you do on your free time?

What is your favorite kind of music?

What is your favorite group?

It's ...

POSSÍVEL LÉXICO: Jazz rock reggae country music

Pop music classical music

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Os alunos se dispõem em círculo na sala de aula. As professoras informalmente introduzem a pergunta: What do you do on your free time? encenando as duas no primeiro momento e introduzindo as expressões: Who likes to listen to music?/What kind? Em seguida, em pares os alunos ouvem uma fita contendo diversos tipos de música (anexo 5) e identificam que tipo de música está sendo executada e depois verificar juntamente com a fita se sua resposta está correta. Essa atividade conta com o apoio das professoras.

Depois, ouvem um diálogo entre Wendy e Pete introduzindo as principais expressões: Do you like country music?/They're my favorite group. A atividade proposta é que os alunos em grupos imaginem um diálogo contendo as principais expressões aprendidas nessa aula, confeccionando um cartaz.

Os cartazes são expostos no mural da sala de aula para serem compartilhados com os colegas.

## **5. AVALIAÇÃO**

É importante dizer que o papel exercido pela pesquisadora na sala de aula de LI é de uma verdadeira observadora. Explicando melhor, pretendo observar atentamente o desenvolvimento e o progresso contínuo dos aprendizes no ensino e aprendizagem da LI, bem como sua motivação ou desmotivação nas atividades propostas, detectando eventuais falhas que possam impossibilitar ao pleno alcance de meus objetivos.

Portanto, intenciono não ser somente mera comunicadora ou controladora de conhecimentos, porém ser moderadora e facilitadora propiciando situações de aprendizagem que permitam com que os alunos pensem, induzam, interajam e procurem, assim, construir seu próprio conhecimento em LI.

## 6. ANEXOS

EXPLORATIONS 1- OXFORD- UNIT 1 (ANEXO 1)

EXPLORATIONS 1- OXFORD- UNIT 3 E 5 (ANEXO 2)

POPCORN 3- LONGMAN- UNIT 7, 26-27 pp. (ANEXO 3)

INTERCHANGE- CAMBRIDGE-UNIT 11, 73 p. (textos 3,4,6 e 7) (ANEXO 3)

POSTER PESSOAS FAMOSAS (ANEXO 4)

EXPLORATIONS 1- OXFORD-UNIT 11,70-71 pp. (ANEXO 5)

## ANEXO 4

### Questionário elaborado para a professora da Escola Pública

1- Você acredita que o interesse/motivação pelo estudo da LI aumentou ou diminuiu no decorrer do curso? E que fatores contribuíram para essa mudança?

2- Dentre as atividades abaixo, geralmente desenvolvidas em aulas de LI, quais você considera mais motivadoras?

- músicas                       entrevistas                       vídeos  
 traduções                       criação de diálogos                       pesquisas  
 jogos                       interpretação de textos                       outras

Se você assinalou “outras”, especifique quais são e por que você as considera motivadoras.

3-Dentre as atividades citadas em 3, quais você trabalha na sala de aula de LI e quais não são trabalhadas? Por que?

4-Quais atividades você gostaria de trabalhar com seus alunos nas aulas de LI? Justifique sua resposta.

5- O que mais motiva seus alunos:

- trabalhos individuais                       trabalhos em grupos                       trabalhos em pares  
 trabalhos em classe como um todo

Por que? Como você geralmente trabalha?

6- Na sua opinião, como deve ser a atuação da professora, na sala de aula de LI, para que haja maior interesse/motivação dos alunos pelo estudo da LI?

7- Como você vê a sua atuação nas aulas de LI, no que diz respeito a aumentar ou diminuir o interesse/motivação dos seus alunos para o aprendizado?

**ANEXO 5****Roteiro para entrevista com a professora da Escola Pública**

1- Você tem motivação para ensinar Língua Inglesa (LI)? Sim ou Não? Justifique sua resposta.

2-Você acredita que seus alunos (7 série A) vieram motivados para o estudo da LI?

3- Que expectativas você acredita que seus alunos tinham? Na sua opinião, o ensino por você oferecido atendeu a essas expectativas?

4-No futuro, o que você acha que será cobrado desses alunos com relação à aprendizagem da LI? O ensino que você vem oferecendo tem condições de atingir essas expectativas?

5- É possível oferecer e manter um ensino de qualidade na rede pública?

6- Você acredita que os exercícios gramaticais e as traduções eram atividades motivadoras para seus alunos?

7- Você propôs uma atividade (jogo da memória) em grupos. Por que você não trabalhou em grupos ou em pares com maior frequência nas suas aulas?

8- Por que você não deu prioridade para a produção/compreensão oral em suas aulas?

9- Por que você acha que alguns alunos não realizavam/ou recusavam as atividades que você propunha nas aulas de LI?

## ANEXO 6

### Questionário elaborado para alunos da Escola Pública

- 1- Você trouxe alguma motivação/interesse para o estudo da LI? Qual?
- 2- A) O seu interesse pelo estudo da LI aumentou ou diminuiu no decorrer do curso? B) Que fatores você acha que contribuíram para essa mudança?
- A)  aumentou  diminuiu
- B)  atividades em grupos  atividades em pares  produção oral  
 compreensão oral
- 3- Dentre as atividades abaixo, geralmente desenvolvidas em aulas de LI, quais você considera mais motivadoras?
- música  entrevistas  vídeos  
 traduções  criação de diálogos  pesquisas  
 jogos  interpretação de textos  outras
- Se você assinalou "outras", especifique quais são e por que você as considera motivadoras.
- 4- Dentre as atividades citadas em 3, quais são trabalhadas por sua professora (x) e quais não são?
- música  entrevistas  vídeos  
 traduções  criação de diálogos  pesquisas  
 jogos  interpretações de textos  outras
- 5- Quais atividades você gostaria que fossem trabalhadas nas aulas de LI? Por que?
- jogos  música  vídeos  
 traduções  exercícios gramaticais  pesquisas  
 entrevistas  criação de diálogos  interpretações de textos
- 6- O que mais te motiva:
- trabalhos individuais  trabalhos em pares  
 trabalhos em grupos  trabalhos na classe como um todo
- Por que?
- 7- Com relação a pergunta 6, como sua professora trabalha e com que frequência?
- 8- Na sua opinião, como deve ser a atuação do professor na aula de LI para que haja maior interesse/motivação dos alunos pelo estudo da LI?



- 9- Como você vê a atuação tanto da sua professora como também da pesquisadora, no que diz respeito a aumentar ou diminuir seu interesse/motivação pelo aprendizado da LI?

## **ANEXO 7**

### **Roteiro para entrevista com os alunos da Escola Pública**

1-Quando você ficou sabendo que ia ser preparado nas aulas de Língua Inglesa (LI) para interagir (conversar) com um falante americano por meio da Internet (chat), o que você imaginava que ia ser ensinado? Você se sentiu motivado?

2-O que você achou das atividades propostas nas aulas de LI (cartazes, entrevistas, colocar os textos em ordem, cartão de aniversário) pela professora Cristiane? Por que?

3- O que você esperava que fosse trabalhado nas aulas de LI?

4- As aulas de LI estão atendendo às suas expectativas? Por que?

5- O que você acha do conteúdo oferecido? É suficiente para uma interação com um falante americano?

6- Como você gostaria que fossem as aulas de LI? O que você modificaria? Por que?

7- Você se considera mais motivado para aprender LI agora? Sim ou Não? Por que?

8- Você se sente preparado para interagir com um falante americano depois das aulas ministradas pela professora pesquisadora? Você gostaria de rever ou recordar algum tema aprendido na aula de LI? Sim ou Não? Se positivo, qual o tema?

**ANEXO 8****Roteiro para entrevista com os alunos participantes do estudo panorâmico**

- 1- O que você achou da sua primeira experiência de interação (conversa) com um falante nativo da Língua Inglesa (LI) por meio da internet (chat)?
- 2- O que você imaginava que fosse acontecer?
- 3- Você se sentiu motivado?
- 4- Você sentiu alguma dificuldade para interagir com o falante estrangeiro? Qual ?
- 5- O que você aprendeu com a interação com o falante estrangeiro?

**ANEXO 9****Roteiro para entrevista com os alunos participantes do estudo de caso.**

- 1- Como foi a sua interação no chat?
- 2- Você sentiu alguma dificuldade? Qual?
- 3-Como você conseguiu resolver seu(s) problema(s) de comunicação?
- 4- O que você aprendeu com esse bate-papo?
- 5- Você se sentiu motivado? Por que?