

LILIAN KARINE JACOB

Diferenças Motivacionais e suas Implicações no Processo
De Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua
Estrangeira



1910001090



LILIAN KARINE JACOB

**DIFERENÇAS MOTIVACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista, campus de
São José do Rio Preto, para a obtenção do
título de Mestre em Estudos Lingüísticos
(Área de Concentração: Lingüística
Aplicada).



T1090/02

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria
Helena Vieira Abrahão

Apoio: FAPESP

São José do Rio Preto
2002



41:460-07
J15d

80106005

Jacob, Lilian Karine.

Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira / Lilian Karine Jacob. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2002

290 f. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Helena Vieira Abrahão

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

1. Linguística aplicada... 2. Língua espanhola - Estudo e ensino..
3. Aprendizagem - Motivação. I. Abrahão, Maria Helena Vieira II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.134.2(07)



BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Vieira Abrahão (orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Dirce Charara Monteiro – UNESP – Campus de Araraquara

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mariza Benedetti – UNESP – Campus de São José do Rio Preto

SUPLENTES

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo – UNESP – Campus de São José do Rio Preto

Prof^ª Dr^ª Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci – IEL- UNICAMP



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela compreensão quando desliguei-me da família, por sempre me

amarem.

Aos meus irmãos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Final

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Final

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

Aos meus amigos, Irlene e Ivo, e ao irmão Ivo, por sempre me apoiar.

A Deus

O responsável divino que
muitas vezes sustentou
minha motivação quando
esta se declinou ao longo
do caminho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela compreensão quando distanciei-me da família, apegando-me aos livros;

Aos meus irmãos, Liliane e Luiz Cláudio, por terem acreditado que eu chegaria até o final;

Aos meus avós, por muitas vezes terem compartilhado meu cansaço e preocupações;

Ao Altamiro, que abriu mão de momentos de convívio quando o dever e o estudo me chamaram;

À minha orientadora, Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão, por sempre estar presente me orientando nos momentos certos;

À FAPESP, por financiar esta investigação;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, que souberam, além de transmitir seus conhecimentos, transmitir suas experiências e apoiar-me nas dificuldades;

Aos meus amigos do curso de pós-graduação, pelo conhecimento compartilhado;

À minha amiga, Elen, que muitas vezes me animou a seguir em frente;

Às professoras participantes desta investigação, por terem aberto as portas de suas salas de aula para que este trabalho se realizasse;

A todos os alunos participantes, pela paciência e colaboração na realização dos questionários e entrevistas;

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

E, sobretudo, a Deus, que mesmo na sua invisível presença, me chamou a confiança, a seriedade e a motivação para chegar até aqui.

Paganini

Era uma vez um grande violinista chamado Paganini. Alguns diziam que ele era muito estranho. Outros que era sobrenatural. As notas mágicas que saíam de seu violino tinham um som diferente, por isso ninguém queria perder a oportunidade de ver seu espetáculo.

Numa certa noite, o palco de um auditório repleto de admiradores estava preparado para recebê-lo. A orquestra entrou e foi aplaudida. O maestro foi ovacionado. Mas quando a figura de Paganini surgiu, triunfante, o público delirou.

Paganini coloca seu violino no ombro e o que se assiste a seguir é indescritível. Breves e semibreves, fusas e semifusas, colcheias e semicolcheias parecem ter asas e voar com o toque daqueles dedos encantados. De repente, um som estranho interrompe o devaneio da platéia. Uma das cordas do violino de Paganini arrebenta. O maestro parou. A orquestra parou. O público parou. Mas Paganini não parou.

Olhando para sua partitura, ele continua a tirar sons deliciosos de um violino com problemas. O maestro e a orquestra, empolgados, voltam a tocar. Mal o público se acalmou quando, de repente, um outro som perturbador derruba a atenção dos assistentes. Uma outra corda do violino de Paganini se rompe. O maestro parou de novo. A orquestra parou de novo. Paganini não parou.

Como se nada tivesse acontecido, ele esqueceu as dificuldades e avançou tirando sons do impossível. O maestro e a orquestra, impressionados, voltam a tocar. Mas o público não poderia imaginar o que iria acontecer a seguir. Todas as pessoas, pasmas, gritaram OOOHHH! Que ecoou pela abobadilha daquele auditório. Uma terceira corda do violino de Paganini se quebra. O maestro pára. A orquestra pára. Mas Paganini não pára.

Como se fosse um contorcionista musical, ele tira todos os sons da única corda que sobrara daquele violino destruído. Nenhuma nota foi esquecida. O maestro empolgado se anima. A orquestra se motiva. O público parte do silêncio para a euforia, da inércia para o delírio. Paganini atinge a glória. Seu nome corre através do tempo. Ele não é apenas um violinista genial. É o símbolo do profissional que continua diante do impossível.

Moral da história:

Não importa o tipo de problema que tenha. De uma coisa eu sei. Nem tudo está perdido. Ainda existe uma corda e é tocando nela que você exercerá seu talento. Tocando nela é que você irá vibrar. Sempre existirá uma última corda.

Não se deixe desanimar, nunca desista. Ainda existirá a corda da persistência inteligente, do “tentar mais uma vez”, do dar um passo a mais com um enfoque novo. Desperte o Paganini que existe dentro de você e avance para vencer. Vitória é a arte de continuar, onde os outros resolvem parar.

Quando tudo parece ruir, dê uma chance a você mesmo e vá em frente. Toque na corda da motivação e tire sons de resultados positivos. Mas antes pergunte: quem

motiva o motivador? Isto é: quem motiva seu cérebro, que motiva sua mão, que toca seu violino?

Nunca se fruste, nunca se desespere, lembre-se: ainda existe a última corda: a do aprender de novo para deslumbrar e gerar soluções. Nunca a vida lhe quebrará todas as cordas. Se os resultados estão mal, é a sua oportunidade de tocar a última corda, a da imaginação que reinventa o futuro com inovação. É sempre a corda esquecida que lhe dará o maior resultado. Mas, se por acaso, você estiver mesmo no fundo do poço, esta é a sua chance de tocar na melhor corda do universo: **DEUS**.

(Autor Desconhecido)

SUMÁRIO

Código de transcrição	12
Lista de quadros	13
Lista de gráficos	14
Resumo	15
Resumen	17
Abstract	19

INTRODUÇÃO

Formulação do tema de pesquisa	22
Objetivos, perguntas de pesquisa e natureza da pesquisa	26
Justificativa	28
Organização da dissertação	29

CAPÍTULO 1- ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1. Definição do termo motivação	32
1.2. Classificações de motivação	40
1.3. Teorias da Psicologia sobre motivação	49
1.3.1 Primeiras visões de motivação	49
1.3.2. Outras visões da Psicologia	56

1.3.2.1. Teoria da auto determinação	56
1.3.2.2. Teoria social cognitiva	58
1.3.2.3. Teoria da Expectativa X Valor	59
1.3.2.4. Teoria da Atribuição	62
1.4. Modelos de estudo da motivação voltados para o processo de ensino/aprendizagem de L2/LE.....	65
1.4.1 O modelo psicológico de Gardner	65
1.4.2. O modelo motivacional de Dörnyei e Otto	69
1.5. Fatores que influenciam a motivação	73
1.6. Ambiente ideal para a motivação	78
1.7. As atividades/tarefas desenvolvidas nas salas de aula e a motivação	83
1.8. A ansiedade e a motivação	90
1.9. Teorias sobre motivação e a presente pesquisa	93
1.10. A construção da interação em salas de aula e o papel da sociolinguística interacional nesta investigação	98

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Os paradigmas qualitativo e quantitativo	107
2.2. Motivação e métodos de pesquisa	112
2.3. Instrumentos de coleta de dados	114
2.4. Procedimentos de análise	116

2.5. Descrição dos contextos investigados	117
2.5.1. O Centro de Estudo de Línguas	117
2.5.2. Escola Estadual da Rede Pública	117
2.5.3. Escola Particular	118
2.6. O perfil das professoras	118
2.7. O perfil dos alunos	119
2.8. O perfil dos alunos entrevistados	119

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. A motivação dos aprendizes de Espanhol nos contextos investigados	124
3.2. A atuação das professoras X as expectativas dos alunos perante o aprendizado da língua espanhola	157
3.2.1. A abordagem de ensinar das professoras	158
3.2.2. A correção de erros, a afetividade e a motivação dos alunos	167
3.2.3. A organização da interação e a motivação na sala de aula	175
3.3. As atividades desenvolvidas em sala de aula e a motivação dos alunos	190

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS236

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS244

ANEXOS

Anexo 1 Transcrição da aula típica do CEL	253
Anexo 2 Diário da pesquisadora sobre a aula típica do CEL	276



Anexo 3 Transcrição da aula típica da Escola Particular	279
Anexo 4 Diário da pesquisadora sobre a aula típica da Escola Particular	282
Anexo 5 Questionário elaborado para os alunos da Escola Pública e da Escola Particular	283
Anexo 6 Questionário elaborado para as professoras da Escola Pública e da Escola Particular	284
Anexo 7 Questionário elaborado para os alunos do CEL	285
Anexo 8 Questionário elaborado para a professora do CEL	286
Anexo 9 Roteiro para entrevista com os alunos do CEL	287
Anexo 10 Roteiro para entrevista com a professora do CEL	288
Anexo 11 Roteiro para entrevista com os alunos da Escola Pública	289
Anexo 12 Roteiro para entrevista com a professora da Escola Pública	290
Anexo 13 Roteiro para entrevista com os alunos da Escola Particular	291
Anexo 14 Roteiro para entrevista com a professora da Escola Particular	292

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

(adaptado de Marcuschi, 1991)

Falantes:

P (pesquisadora)
P1CEL (professora do CEL)
P1Espub (professora da Escola Pública)
P1Espart (professora da Escola Particular)
ACEL1,2,3,4,5 (alunos do CEL)
AEspub 1,2,3 (alunos da Escola Pública)
AEspart 1,2,3,4,5 (alunos da Escola Particular)
A: aluno desconhecido
AS: participação de todos os alunos

Comentários da pesquisadora

(())

Pausas

(+) - 0,5 segundo
(++) - 1,0 segundo
(+++) - mais de um segundo

Letras maiúsculas:

ênfase na palavra /

Elevação da voz

” (pergunta)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indícios de motivação segundo a literatura	36
Quadro 2	Diferenças entre motivação intrínseca e extrínseca	43
Quadro 3	O modelo psicológico social de Gardner	65
Quadro 4	As três fases do modelo motivacional de Dörnyei e Otto	69
Quadro 5	Os processos envolvidos nas três diferentes fases	70
Quadro 6	Influências motivacionais nas três diferentes fases	71
Quadro 7	Organização da sala de aula	77
Quadro 8	Técnicas motivacionais propostas por Dörnyei	82
Quadro 9	Tipos de pesquisas mais freqüentes em motivação	113
Quadro 10	Comportamentos dos alunos entrevistados na sala de aula	121
Quadro 11	Ocorrência ou não de motivação prévia dos alunos da Espub e da Es- part	126
Quadro 12	Motivos dos alunos da Espub para a aprendizagem do espanhol	130
Quadro 13	Motivos dos alunos da Espart para a aprendizagem do espanhol	131
Quadro 14	Motivos para o estudo dos alunos do CEL	141
Quadro 15	Aumento ou não do interesse durante o processo	145
Quadro 16	Resposta à primeira pergunta de pesquisa	157
Quadro 17	Resposta à segunda pergunta de pesquisa	189
Quadro 18	Atividades realizadas pela professora do CEL e a freqüência com que essas atividades foram realizadas	191

Quadro 19 Levantamento das atividades desenvolvidas na Espub	201
Quadro 20 Levantamento das atividades desenvolvidas na Espart	205
Quadro 21 Atividades consideradas como as mais motivadoras pelos alunos	210
Quadro 22 Tipos de trabalhos mais motivadores na opinião dos alunos	225
Quadro 23 Resposta à terceira pergunta de pesquisa	234
Quadro 24 Fatores geradores e não geradores de motivação nos contextos observados	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Diferenças motivacionais dos alunos da Escola Pública	134
Gráfico 2 Diferenças motivacionais dos alunos da Escola Particular	135
Gráfico 3 Diferenças motivacionais dos alunos do CEL	143

RESUMO

Esta investigação insere-se na área de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Possui como objetivo verificar que motivação prévia possuem alunos do curso de espanhol de três contextos distintos, a saber: Centro de Estudo de Línguas (CEL), Escola Pública e Escola Particular de uma cidade do interior paulista. Do mesmo modo, pretende-se mapear como a atuação dos professores, assim como as atividades desenvolvidas por eles, em sala de aula, podem contribuir para aumentar ou minimizar a motivação dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza etnográfica com base em Erickson (1986). Os dados foram coletados por meio de gravações das aulas em áudio e vídeo, questionários e de entrevistas com professores e alunos. Os resultados indicaram motivos extrínsecos dos alunos para o estudo da língua, tais como, mercado de trabalho e notas, como os principais. Em relação à atuação das professoras, notamos que estas exercem 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, pois não havia diversificação nas aulas, o que fez com que os alunos fossem se desmotivando para a realização das mesmas. Outro ponto importante relacionado às atividades é que as consideradas

pelos alunos como as mais motivadoras, eram as menos trabalhadas pelas professoras, fato que originou o descontentamento de muitos aprendizes.

RESUMEN

Esta investigación se insiere en el área de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Tiene como objetivo principal averiguar qué motivación inicial poseen alumnos de español de tres contextos distintos: Centro de Estudios de Lenguas (CEL), Escuela Pública y Escuela Privada, de una ciudad del interior paulista. Del mismo modo, busca constatar cómo la actuación de las profesoras y las actividades desarrolladas por ellas en las clases pueden favorecer el aumento o la disminución de la motivación en los aprendices durante el proceso de aprendizaje. Para tanto, se ha desarrollado una investigación etnográfica en los moldes de Erickson (1986). Los datos han sido compilados por medio de grabaciones en audio y vídeo de las clases, y de cuestionarios y entrevistas con profesores y alumnos. Los resultados han revelado que las principales razones que llevan los aprendices a estudiar la lengua española son de naturaleza extrínseca, por ejemplo, mercado de trabajo y buenas notas; con excepción del contexto de la Escuela Pública donde los alumnos apuntaron motivos intrínsecos. Con relación a la actuación de las profesoras, hemos visto que ésta ejerce gran influencia en la motivación de los alumnos en las clases. Tal influencia se da por medio del abordaje de enseñar practicado por las profesoras, sus expectativas ante el contexto, su forma de organizar la interacción y corregir los errores en clase, la afectividad y la relación profesor/alumnos. Se ha observado, incluso, que la ausencia de una variación en el tipo de actividad realizada en clase, causaba el desinterés de los alumnos – se proponían siempre las mismas tareas. Por otro lado, las actividades consideradas por los alumnos como las más motivadoras

eran las que menos proponían las profesoras. Tal conducta causó desavenimiento por parte de los aprendices.

This investigation is inserted within the area of teaching and learning Spanish as a foreign language. It aims at verifying the sorts of personal motivation Spanish students from three different teaching contexts – Language Study Center, Secondary Public School and Secondary Private School – situated in an interior city of the State of São Paulo possess. At the same time, it intends to analyze how the teachers' performance as well as the classroom activities developed by them contribute to increase or minimize the students' motivation during the teaching and learning process. For this reason, a research of ethnographic nature (Hollnagel, 1986) was carried out. Data were collected by means of audio and video recordings, questionnaires and interviews with teachers and students. Results point at certain reasons, such as working opportunities and grades, as the most important ones. In relation to the teachers' performance, the data evidenced that they had a great influence on the students' motivation in the classroom. This influence occurred by means of personal attributes and classroom activities that motivated students and encouraged them to learn. The teachers' approach, their expectations towards the teaching contents, their manner of organizing interaction and evaluation practices in classroom were also factors that influenced the students' motivation. The classroom activities implemented by the teachers influenced the students in the investigated contexts, once classroom activities weren't diversified and caused the students' gradual demotivation. Another important aspect related to the classroom activities is that the ones developed by B+ students as the

ABSTRACT

This investigation is inserted within the area of teaching and learning Spanish as a foreign language. It aims at verifying the sorts of previous motivation Spanish students from three different teaching contexts – Languages Study Center, Secondary Public School and Secondary Private School – situated in an interior city of the State of São Paulo possess. At the same time, it intends to map how the teachers' performances as well as the classroom activities developed by them contribute to increase or minimize the students' motivation during the teaching and learning process. For this reason, a research of ethnographic nature (Erickson, 1986) was carried out. Data were collected by means of audio and video recordings, questionnaires and interviews with teachers and students. Results point at extrinsic reasons, such as working opportunities and grades, as the most important ones. In relation to the teachers' performances, the data evidenced that they had a great influence on the students' motivation in the classroom. This influence occurred by means of the teachers' approaches, their expectations towards the teaching contexts, their manners of organizing interaction and correcting mistakes and their affective relationship with their students. The classroom activities implemented by the teachers influenced the students in the investigated contexts, once classroom activities weren't diversified and caused the students' gradual demotivation. Another important aspect related to the classroom activities is that the ones considered by the students as the

most motivating were rarely proposed and developed by the teachers, what brought the students' discontent.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Formulação do tema de pesquisa

A procura por cursos de línguas estrangeiras em escolas particulares de idiomas tem apresentado considerável avanço nos últimos anos. Esse aumento progressivo pode ter ocorrido por várias causas. Uma delas seria o fato de muitos dos cursos oferecidos na rede oficial e particular de ensino não fornecerem subsídios suficientes para um aprendiz utilizar na comunicação, pelo menos parcialmente, a língua oferecida; outra causa seria o mercado de trabalho, que cada vez mais exige competência comunicativa¹ em uma ou mais línguas estrangeiras. Até pouco tempo atrás, o idioma mais solicitado era o inglês, tido como língua universal. A implantação do Mercosul foi um grande marco para o avanço da língua espanhola, fazendo aumentar a busca pela aprendizagem. No entanto, já é possível notarmos, nos dias de hoje, um crescimento global desta língua.

Atuando como professora de língua espanhola em escola particular de idiomas e ministrando aulas para alunos envolvidos em diversos contextos escolares, pude notar que existiam alunos com alto interesse pela língua estrangeira e outros muito pouco motivados. Muitos destes procuravam o curso de espanhol porque gostavam do idioma ou porque precisavam aprendê-lo para diversos fins. Outros, devido ao fato de os pais os obrigarem. Desses últimos, a maioria já estudava inglês na mesma escola e os pais queriam que eles fizessem o curso de espanhol, mesmo contra sua vontade.

¹ Para Canale e Swain (1980), este termo se refere à relação e à interação entre competência gramatical (conhecimento das regras gramaticais) e a competência sociolingüística (conhecimento das regras de uso da língua).

Era comum ouvir esses alunos dizerem que não gostavam das aulas de espanhol e/ou das aulas de inglês, que seus professores, tanto dos cursos de idiomas, quanto os das escolas onde estudavam, não atendiam suas expectativas. O contrário também era encontrado. Havia alunos que gostavam imensamente das aulas, realizavam todas as atividades propostas pelos professores e procuravam estudar mesmo fora da sala de aula.

Esse menor ou maior interesse demonstrado pelos alunos despertou-nos para o estudo da motivação, aspecto importante no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Frente a esse fato, iniciamos uma busca por trabalhos realizados na área de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, principalmente voltados para o estudo dessa questão. Do levantamento bibliográfico encontrado, somente foram localizadas pesquisas que enfocavam a motivação no estudo do inglês como língua estrangeira. Neste levantamento estão as pesquisas de Viana (1990), Moser (1995) e Baghin (1993). O objetivo desses três trabalhos era o de identificar quais fatores, em sala de aula, influenciavam negativa e positivamente a motivação dos alunos e apontaram para os seguintes resultados:

- estimuladores: fatores lingüísticos (compreensibilidade e relevância do conteúdo); fatores metodológicos (procedimentos e recursos utilizados por professores na sala de aula); fatores sócio-ambientais (relacionamento com o professor e reconhecimento do bom desempenho do aluno); fatores físico-humanos (boa condição física do aprendiz)

e fatores externos (opiniões favoráveis sobre o povo, cultura e país na sala de aula e a opinião favorável dos pais e parentes sobre o curso);

-desestimuladores: fatores lingüísticos (incompreensibilidade e não relevância do conteúdo); fatores metodológicos (procedimentos e recursos considerados não procedentes pelos alunos); fatores físico-humanos (mau estado físico dos alunos); fatores físico-ambientais (condições inapropriadas do espaço físico da sala de aula); fatores sócio-ambientais (mau relacionamento com o professor e demais colegas em sala de aula) e fatores externos (opiniões/informações sobre o povo, país e língua-alvo, opinião negativa dos pais e pressão exercida por estes diante do mau desempenho dos filhos no curso).

Scaramucci (1984) realizou um trabalho de pesquisa visando o estudo de atitudes e motivações de alunos brasileiros com relação à língua estrangeira que estudavam. Foi comprovado, por meio de questionários, que os aprendizes possuem interesses e posições diferentes perante a língua. Para a pesquisadora, são muitos os fatores que determinam a motivação no estudo de línguas e, dentre eles, são apontados a consequência do desenvolvimento econômico e tecnológico do país onde se fala a L-alvo e a aculturação. Esta última “afeta negativamente a aprendizagem, pois a adição de uma segunda cultura pressupõe uma perda de valores da primeira, e a preocupação em preservar esses valores acaba por gerar um conflito, que se define pelo de identificação com a nova cultura”.(p.99)

Peacock (1996) realizou uma pesquisa sobre o uso de materiais em sala de aula. Segundo o autor, a motivação é determinada pelo tipo de uso dos materiais

utilizados pelo educador na sala de aula. Sua pesquisa foi realizada com dezesseis estudantes da South Korean University EFL Institute. Percebeu-se que houve um maior interesse pela aprendizagem nas aulas quando apresentavam a esses alunos materiais na língua-alvo. A partir daí, o autor concluiu que os trabalhos em grupos em que houve o uso de jornais, poemas, músicas, vídeos, artigos produzidos na língua-alvo, sendo chamados por ele de materiais autênticos, aumentaram a motivação que, para ele, também é muito importante na aprendizagem de uma língua.

Podemos perceber que os recursos e as condições estabelecidos pelos professores exercem uma grande influência na motivação dos alunos. No entanto, essas pesquisas apenas descreveram os fatores que influenciam a motivação dos aprendizes, não descrevendo de que modo os professores podem vir a exercer tal influência, nem o motivo que levou os alunos a buscarem pela aprendizagem da língua. Sendo assim, surgiu a seguinte pergunta: será que as pessoas que procuram pelo aprendizado da língua espanhola possuem os mesmos interesses que as que procuram pelo aprendizado do inglês? Com base nesta questão é que surgiu o interesse de observar os fatores que levam alunos para a sala de aula de espanhol, ou seja, que tipo de motivação prévia possuem esses aprendizes e como essa motivação prévia é sustentada ou minimizada no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

É comum ouvir alunos dizerem que não aprendem língua estrangeira na escola, que todo ano os professores oferecem os mesmos conteúdos. Esse fato faz com que a motivação, apesar de existir, diminua, acarretando o fracasso no processo de ensino/aprendizagem e educandos descontentes. Com isso, infere-se que o

professor exerce um papel importante dentro da sala de aula que afeta a motivação trazida pelos alunos.

Com base nos dados mencionados acima, apresentam-se como questões a serem estudadas, as diferenças motivacionais pela procura da língua espanhola e como a prática do professor, na sala de aula, pode contribuir para afetar, negativa ou positivamente, a motivação de seus alunos.

OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa possui, como objetivo geral, o estudo das diferenças motivacionais de aprendizes de espanhol como língua estrangeira, situados em três diferentes contextos de ensino: uma escola pública, uma escola particular e um centro de estudos de línguas, situados em uma cidade do interior paulista.

No que concerne aos objetivos específicos, pretendeu-se mapear que tipo de motivação prévia possuíam os participantes envolvidos nos contextos acima citados para a aprendizagem de tal língua, e como a prática dos professores, configurada pelos seus procedimentos e pelas atividades propostas e desenvolvidas, na sala de aula, puderam contribuir para diminuir ou aumentar a motivação de seus alunos para o estudo.

Na tentativa de alcançar os objetivos pretendidos, foram formuladas três perguntas de pesquisa para nortear a investigação:



- 1) Que tipos de motivação possuem os aprendizes de espanhol como língua estrangeira nos contextos observados?
- 2) Como a atuação dos professores contribui para aumentar ou diminuir as expectativas dos aprendizes perante o aprendizado?
- 3) Qual a relação entre as atividades propostas e desenvolvidas na sala de aula e a motivação?

Em resposta à primeira pergunta, pretendeu-se buscar, por meio de questionários e entrevistas, os motivos que levaram os alunos para a sala de aula de espanhol, ou seja, que tipo de motivação gerenciou o aprendizado.

Na segunda pergunta, o interesse esteve voltado para as atitudes dos professores perante seus alunos, e os aspectos, relação professor/aluno, afetividade, organização da interação (simetria e assimetria do discurso), correção de erros, expectativas de alunos e professores frente ao ensino/aprendizagem de espanhol e a relação entre a abordagem de ensinar dos educadores e a abordagem de aprender dos alunos foram analisados. Todas essas categorias foram levantadas da análise das interações de salas de aula construídas nos contextos citados. Esses fatores estão presentes em qualquer processo de ensino/aprendizagem e podem influenciar negativa ou positivamente a motivação dos alunos.

Na terceira pergunta, o foco permeou as atividades/tarefas propostas e desenvolvidas nas aulas pelos educadores, procurando relacioná-las com a motivação dos aprendizes, ou seja, buscou-se investigar que tipo(s) de atividade(s) contribui(em) para o aumento ou não da motivação para o aprendizado. Cabe ressaltar que estamos

cientes da complexidade do conceito motivação e de seu estudo, pois sofre influência de inúmeras variáveis. Sendo assim, não pretendemos 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 alcançarmos os objetivos descritos anteriormente, desenvolvemos uma pesquisa de natureza etnográfica por acreditarmos que este seria o melhor paradigma a ser utilizado no estudo da motivação, por abordar as perspectivas não só da pesquisadora, mas também dos professores e dos alunos sobre os eventos ocorridos em sala de aula.

JUSTIFICATIVA

Os trabalhos voltados para o processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira são muito escassos, não tendo sido encontrado, em levantamento bibliográfico realizado previamente, nenhuma dissertação ou tese direcionada à área da língua espanhola no que tange ao estudo da motivação.

Sendo esses estudos pouco freqüentes, os professores de língua espanhola não podem contar com trabalhos que possam ajudá-los no processo de ensino. Deste modo, essa pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento profissional da pesquisadora, que também é uma professora de língua espanhola, assim como oferecer subsídios para a reflexão de outros profissionais que se preocupam com questões de ensino/aprendizagem, trazendo reflexos para suas práticas.

A motivação é um dos componentes presentes no processo de ensino que mais contribui para seu sucesso ou fracasso, pois é por meio dela que os aprendizes investirão pouco ou muito esforço no processo no qual estão inseridos. Sendo assim, com esta pesquisa, os professores envolvidos com a língua espanhola poderão ter, pelo menos “parcialmente”, uma visão dos fatores que influenciam alunos de diferentes contextos a se motivarem pelo aprendizado da língua e como a atuação dos professores e também dos próprios alunos pode ser importante para reforçar ou diminuir essa motivação prévia que é levada para a sala de aula. A escolha pelo termo “parcialmente” deve-se ao fato de não se pretender nenhuma generalização sobre o tema, considerando que essa generalização somente será pertinente na reunião de diversos trabalhos realizados na área.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro deles, intitulado *Arcabouço Teórico*, apresenta as principais teorias da Psicologia e também da área de ensino/aprendizagem de línguas, pertinentes ao estudo da motivação, envolvendo considerações dos papéis dos alunos e professores na sala de aula, assim como a descrição e as influências das atividades/tarefas desenvolvidas pelos professores, o ambiente ideal para a motivação na sala de aula e a importância do filtro afetivo.



No segundo capítulo, encontra-se a *Metodologia da Pesquisa*, na qual são trazidas considerações teóricas sobre o paradigma que norteou a investigação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise;

O terceiro capítulo foi destinado à *Análise e discussão dos dados*, onde se encontra um estudo comparativo dos dados obtidos nos três diferentes contextos em que se efetuou a coleta de dados, norteado pelas três perguntas de pesquisa que orientaram essa pesquisa.

No quarto capítulo, serão apresentadas as *Considerações finais*, seguidas das *Referências Bibliográficas* e dos anexos.



CAPÍTULO 1

ARCABOUÇO TEÓRICO



Neste capítulo traremos uma resenha de relevantes trabalhos sobre o tema desta investigação, enfocando as definições e as classificações que são dadas à motivação pelas teorias da Psicologia Educacional e da Área de Ensino-Aprendizagem de Línguas. Do mesmo modo traremos alguns modelos de estudo de motivação de autores das teorias mencionadas anteriormente, fatores que influenciam a motivação dos alunos na sala de aula, a relação existente entre ansiedade, tarefas e a motivação, e por último algumas considerações sobre o estudo da interação em sala de aula, uma vez que daremos atenção ao modo como as professoras organizam a interação a fim de discutirmos alguns fatores que colaboram para aumentar ou diminuir a motivação dos alunos nas aulas.

1.1 DEFINIÇÃO DO TERMO MOTIVAÇÃO

Antes de iniciarmos as discussões sobre as teorias motivacionais, faz-se necessário abordar o que se entende pelo termo motivação, tanto em sentido amplo quanto relacionado ao contexto particular de ensino/aprendizagem de línguas.

A definição trazida pelo dicionário Aurélio, considera o termo como:

“Conjunto dos fatores psicológicos (consciente ou inconsciente) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo.”

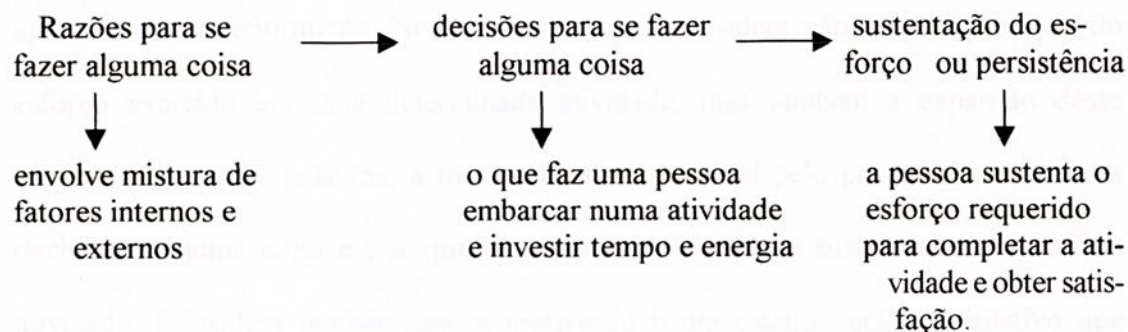
Pela definição acima, o termo está relacionado a todo comportamento humano manifestado sob diversas formas, determinando a conduta dos indivíduos.

O termo “motivação” também é considerado pela Psicologia e envolve diversas definições. Woolfolk (2000), psicóloga da educação, refere-se à motivação como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento. Com base nesta definição, os fatores que determinam a motivação de uma pessoa são internos e independem de seu controle.

Williams e Burden (1997) consideram que o conceito 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.

Traduzindo as palavras do autor para as ações do cotidiano, teríamos um desejo (consciente ou inconsciente) para realizarmos alguma coisa, uma tomada de decisão consciente para tal realização e uma sustentação dessa decisão para atingir o objetivo pretendido.

Esquemáticamente, a motivação nesta visão é tida como:



Ao analisar o esquema acima, notamos que a motivação é muito maior que um estimulante de interesse de uma pessoa para a realização de uma determinada atividade. O processo envolve sustentação desse interesse e investimento de tempo e energia para se chegar ao alcance das metas pretendidas. O autor acredita que o interesse ou entusiasmo das pessoas é ativado, conduzindo-as a tomar uma decisão consciente para agir de certas maneiras e para reconhecer uma meta particular. Tudo será influenciado pelo contexto e situação, e será individual e pessoal, próprio de cada indivíduo.

A proposta de Hunter (1996) parece coincidir com a idéia de motivação proposta por Williams e Burden, pois para a autora, motivação está relacionada a um estado de necessidade ou desejo que ativa a pessoa para fazer alguma coisa que satisfará a necessidade ou o desejo. As duas teorias se apresentam inter-relacionadas, principalmente pelo fato de considerarem que os indivíduos possuem razões para fazer alguma coisa e essas razões ativarão os comportamentos necessários para tal realização.

A visão de motivação de Dörnyei (2001) também coincide com as propostas apresentadas anteriormente. No entanto, o autor considera não só a sustentação do esforço exercido em uma determinada atividade, mas também a expansão desse esforço. Em outras palavras, a motivação é responsável pelo porquê de as pessoas decidirem alguma coisa e por quanto tempo elas desejarão sustentar ou expandir a atividade. Considera também 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. Resumindo, motivação, nesta visão, é considerada o principal fator que dirige os comportamentos humanos.

Gardner e McIntyre (1993:2), dois dos maiores teóricos sobre motivação no ensino de segunda língua (considerada doravante como L2), consideram como indivíduo motivado aquele que quer realizar uma meta particular, demonstra considerável esforço para realizar essa meta, e experiencia satisfação nas atividades associadas com a realização dessa meta. Deste modo, motivação é definida por meio de três componentes: desejo para realizar uma meta, esforço exercido nesta direção e satisfação com a tarefa.

Pintrich e Schunk (1996), possuem uma visão mais ampla do conceito de motivação, trazendo seu significado desde as origens latinas. Para eles, o termo é derivado de “*movere*” (mover, induzir). Os autores procuram estabelecer uma idéia central de motivação que é consistente com o foco cognitivo, com as opiniões e crenças dos alunos e que captura elementos considerados centrais por muitos pesquisadores:

“Motivação é um processo por meio do qual atividades com metas direcionadas são instigadas e sustentadas.” (p.04)

As contribuições de inovação do termo por esses autores residem na discussão de motivação como um processo antes que um produto. Considerando-a como processo, os autores acreditam que nós não a observamos diretamente, mas a

inferimos por meio de alguns comportamentos como escolha das tarefas, esforço, persistência e verbalizações. Motivação envolve metas (grifos do autor) 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. Esquematizando essas visões dos autores citados, teríamos como indícios de motivação:

INDÍCIO	RELAÇÃO COM MOTIVAÇÃO
Escolha das tarefas	Seleção de uma determinada tarefa indicada por condições de livre escolha; indica motivação para desempenhar a tarefa.
Esforço	Alto esforço especialmente em matérias difíceis é indicativo de motivação.
Persistência	Trabalhar por longo tempo – especialmente quando se encontram obstáculos- é associado com alta motivação.
Realização	Escolha, esforço e persistência aumentam a realização da tarefa.

Quadro 1: Indícios de motivação (segundo a literatura)

Voltando a atenção para dentro da sala de aula, Printrich e Schunk (op.cit) discutem o que consideram como alunos e professores motivados no processo de ensino/aprendizagem. Para eles, os alunos motivados empregam interesse em atividades, sentem-se auto-eficazes, gastam esforço para se sucederem, persistem nas tarefas, e tipicamente usam tarefas efetivas e estratégias cognitivas. Os professores motivados, por sua vez, sentem que podem ajudar os alunos a aprenderem, gastam tempo extra em planejamentos instrucionais e trabalham com os alunos para ajudar a garantir a aprendizagem.

Frente a todas essas considerações, cabe ressaltar o que será considerado como motivação nesta investigação. Concordando com todas as definições do termo, que são compatíveis, e com as opiniões de Pintrich e Schunk por considerarem a motivação enquanto um processo e não como um produto, consideramos como motivação no processo de ensino/aprendizagem, algo que orienta um indivíduo em um dado momento, a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta esse indivíduo durante o processo para investir maior ou menor esforço na aprendizagem, e dá condições para que ele possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvido, tomando como base o atendimento ou não da motivação prévia que possuíam.

Segundo as perspectivas da Psicologia Educacional, a motivação dos aprendizes é vista em termos de comportamentos observáveis dentro da sala de aula, fato que fundamentou o que consideramos aluno motivado e desmotivado nesse estudo. Deste modo, alunos motivados foram considerados aqueles que manifestam seu interesse pela aprendizagem por meio de seus comportamentos na sala de aula, ou seja, por meio de suas participações nas interações e engajamento nas tarefas. No entanto, não estaremos considerando todo aluno não participativo como um aprendiz desmotivado, pois acreditamos que existem outros fatores psicológicos que são mais fortes e acabam inibindo esse aluno para interagir na sala de aula.

A questão da desmotivação também é discutida pela literatura e é pertinente para essa pesquisa, uma vez que numa mesma situação de aprendizagem, nos deparamos tanto com alunos e professores motivados como desmotivados.



Pintrich e Schunk (op.cit.) declaram que, quando a motivação declina, outros resultados educacionais também sofrem. Os professores não mais se importam com o conhecimento e ensinam habilidades, estabilizando o meio motivador para a aprendizagem.

Dörnyei (op.cit:142) discute o que seria a conceitualização do termo desmotivação. Para ele, há a existência de várias influências negativas que podem cancelar a existência da motivação. Considera como aprendiz desmotivado alguém que foi algum dia motivado, mas perdeu seu interesse por alguma razão. Essas razões são consideradas forças externas específicas que reduzem a base motivacional de uma intenção comportamental ou a implementação de uma ação. O autor ressalta o fato de que “desmotivação” não significa que todas as influências positivas que originariamente formaram o comportamento tenham sido anuladas, ela é uma força resultante que tem sido amortecida por um forte componente negativo.

Essa posição do autor parece coincidir com a visão dos inatistas, uma vez que estes acreditam que todos os indivíduos seriam intrinsecamente motivados para a busca do novo, e que podem se tornar desmotivados dependendo das influências exercidas pelo meio. Acreditamos que essa posição do autor não é passível de ser generalizada, mas podemos questioná-la, quando o autor afirma que não há uma pessoa desmotivada previamente para a realização de uma determinada atividade. Suponhamos que essa pessoa nunca esteve em contato com a atividade, ou seja, nunca tenha experienciado nenhuma situação de aprendizagem desse tipo. Sendo assim, como será motivada por algo que não conhece e que nunca experienciou? A

motivação muitas vezes pode surgir ao longo do processo e ser sustentada ou não, como também pode aparecer no início da aprendizagem e ser minimizada durante o processo.

Fazendo reluzir a visão de Dörnyei dentro da sala de aula, não teríamos alunos inicialmente desmotivados, mas a desmotivação que possa existir é sempre resultante de alguma força externa ao aprendiz que faz por reduzir sua base motivacional. Do mesmo modo, não teríamos professores desmotivados previamente, mas alguma(s) força(s) externa(s) reduziriam sua motivação para ensinar.

Os teóricos da motivação (Pintrich e Schunk, 1996; Dörnyei, 2001; Stipek, 1998, entre outros), consideram-na um dos fatores mais importantes durante o processo de escolarização e também na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para eles, ela pode influenciar o que, quando e como nós aprendemos. Ela sustenta uma relação recíproca entre aprendizagem e desempenho. Tanto a motivação influencia esses resultados como o que uma pessoa aprende e faz influencia a motivação. Os autores sugerem que quando os alunos conseguem suas metas de aprendizagem, as metas conseguidas fazem com que acreditem que possuem capacidades essenciais para o processo de aprendizagem. Essas crenças motivam os alunos para uma série de novas atividades desafiadoras, mantendo sempre em evidência a importância do processo de ensino/aprendizagem. Concordamos com essas posições dos autores, pois acreditamos que, se não houver indício de motivação por parte de um aprendiz no processo de ensino/aprendizagem, qualquer tentativa tanto dos professores como do próprio aluno para melhorar esse processo será inútil. Somente seremos bem

sucedidos em uma situação de aprendizagem, se estamos determinados a aprender o novo e acreditamos que somos capazes de alcançar nossos objetivos.

Após termos discutido a definição do termo motivação, passaremos agora a abordar as classificações dadas a ela de acordo com a literatura.

1.2 CLASSIFICAÇÕES DE MOTIVAÇÃO

Muitos são os teóricos que abordam as classificações existentes de motivação. Todas essas classificações são elaboradas dependendo do interesse que o aprendiz possui de investir esforço em uma determinada atividade.

Para Gardner e Lambert (1959, apud Gómez, 1999), a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, classifica-se em instrumental e integrativa. A primeira é tida por um desejo² de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com a língua aprendida e a segunda é caracterizada pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua alvo, pelo desejo ou vontade de integração nesse grupo.

Este modelo foi e é muito criticado até hoje pelo fato de estar restrito à aprendizagem de L2, não englobando aprendizagem de língua estrangeira. Para Gómez (1999:58), a divergência e as discrepâncias existem entre a concepção de motivação nos estudos de Gardner & Lambert e seus seguidores e a idéia “folclórica”

² Segundo Arrojo (1992), esta palavra assume outro valor quando apoiada na Psicanálise e na Análise do Discurso, pois a consideram sobre o prisma do inconsciente, assumindo ainda, seu comprometimento após os estudos de Freud.

e mais realista do professor comum. Para o autor:

quando um professor diz que seus alunos estão motivados, ele não está se referindo às razões que eles têm para aprender ou para estudar, mas sim ao fato de que os alunos estão trabalhando e estudando na sala de aula ou, pelo menos, agem da forma desejada pelo professor. Possivelmente, seja neste aspecto pragmático onde se possa apreciar melhor a falta de operacionalidade e aplicabilidade das teorias de Gardner e Lambert no contexto educacional.

A posição defendida pelo autor parece não ser passível de generalização, pois, se concordamos que um aluno motivado é aquele que participa ativamente nas atividades desenvolvidas em sala de aula, estaremos excluindo aqueles alunos que possuem uma personalidade diferente dos demais, ou seja, aqueles alunos mais tímidos que têm vergonha de se exporem na sala de aula, mas que nem por isso deixam de estar motivados para a aprendizagem da língua.

Dulay (1982), além de discutir as classificações integrativa e instrumental dadas anteriormente, acrescenta mais uma classificação, chamada por ele de "*identificação com o grupo social*". Esta orientação é definida como o desejo de adquirir proficiência na língua ou as variantes da língua para a comunicação ou identificação com um determinado grupo social.

A motivação da identificação com o grupo social é similar à motivação integrativa, mas em outra interpretação vai mais além. Aprendizes com motivos integrativos para a aprendizagem de uma língua desejariam participar da vida social e/ou cultural dos falantes da língua, identificando-se como nativos do grupo. Os aprendizes com motivos de identificação com o grupo social também participariam da vida social e/ou cultural, mas também seriam membros do grupo que fala a nova

língua. Em outras palavras, a identificação com o grupo social implica a motivação integrativa, mas não vice-versa.

Outros autores consideram que, nas salas de aula, duas orientações são mais facilmente encontradas: a orientação intrínseca e a extrínseca. Nas obras resenhadas para o estudo sobre esse assunto, não são encontradas divergências entre os pontos de vista teóricos, mas uma maior abrangência em certos teóricos que em outros.

Brown (1987), além de apresentar a dicotomia instrumental X integrativa, considera também:

- 1) *motivação intrínseca*: desejo generalizado de investir esforço na aprendizagem por si só;
- 2) *motivação extrínseca*: aquela derivada de algum tipo de incentivo externo.

Frente a essa colocação, podemos dizer que essas duas orientações encontram-se em pólos opostos, mas nada garante que numa mesma sala de aula não possamos encontrar aprendizes orientados tanto intrínseca como extrínsecamente.

Para Williams e Burden (op.cit:123), representantes da Psicologia cognitiva, essas duas classificações possuem características distintas, apresentadas pelos educandos:

INTRÍNSECA	EXTRÍNSECA
Preferência por desafio, curiosidade/interesse;	Preferência por trabalho fácil, professor gentil;
Independência na solução de problemas;	Dependente do professor para solução de problemas;
Julgamento independente;	Relevância do julgamento do professor para o que faz;
CrITÉRIOS internos para o sucesso.	CrITÉRIOS externos para o sucesso.

Quadro 2: Diferenças entre motivação intrínseca e extrínseca

Observando a tabela anterior, podemos confirmar a oposição existente entre essas duas orientações no que tange ao comportamento dos alunos na sala de aula. Podemos dizer também que os educandos que mais se revelariam motivados para o aprendizado seriam aqueles que possuem motivação intrínseca, pois o que os levou a estudar está dentro de si e não dependente de fatores externos.

Stipek (1998:117) não considera essas duas orientações tal como apresentaram os demais teóricos, apontados até o momento. Para ele, existem motivação intrínseca e recompensas externas, havendo uma forte influência dessas últimas sobre a primeira. Discutindo sobre motivação intrínseca, o autor afirma que os humanos nascem com a disposição para desenvolver habilidades e engajar-se em atividades relacionadas à aprendizagem, procurar oportunidades para desenvolver competências e procurar novidades. Voltando-se para a sala de aula, apresenta como alunos motivados intrinsecamente aqueles que:

- iniciam atividades de aprendizagem por si só;
- preferem atividades desafiadoras ou procuram aspectos desafiadores nas tarefas;

- espontaneamente, fazem conexões entre aprendizagem escolar e atividades ou interesses fora da sala de aula;
- respondem a questões que vão além da tarefa presente, expandindo seus conhecimentos além da aula;
- vão além do que é requerido;
- são relutantes em parar o trabalho nas tarefas que eles não terminaram;
- trabalham nas tarefas com ou sem as razões extrínsecas estarem salientes;
- sorriem e apresentam-se desfrutando do trabalho nas tarefas;
- expressam orgulho em suas realizações.

O autor apresenta uma questão importante para todos pensarmos sobre as salas de aula: se a motivação para aprender é inata, por que alguns alunos abordam novas tarefas com entusiasmo e se vêem divertindo-se na aprendizagem, enquanto outros se vêem totalmente desinteressados?

A resposta a essa pergunta parece residir na relação estabelecida por Stipek (op.cit.:126), no que concerne às influências das recompensas externas. Para ele, oferecer recompensas extrínsecas para o engajamento nas tarefas, provavelmente debilitará a motivação intrínseca. Além disso, essa motivação intrínseca pode sofrer variações de acordo com as circunstâncias oferecidas pelo meio em que o aluno está inserido, como por exemplo, uma sala de aula que engendra sentimentos de incompetência e de controle, nas quais as atividades não são representativas. Com as palavras do autor, pode-se considerar que a motivação está no meio e não na pessoa.

Hunter (1996:30) parece concordar com Stipek no fato de que o meio é muito influenciador na motivação. Sua posição não é a de que a motivação intrínseca é santa e a extrínseca pecadora, mas o que existe é uma relação direta entre atividade e meta. Uma atividade intrinsecamente motivada seria sempre recompensadora, enquanto uma atividade motivada extrinsecamente protege a meta em algumas circunstâncias e não em outras. Conseqüentemente, o jogo da motivação extrínseca é controlado por circunstâncias ambientais e muda com o meio.

A visão de Pintrich e Schunk (op.cit:257-58) não se distancia da apresentada anteriormente. Para os autores, pessoas que são intrinsecamente motivadas, acreditam que a participação na tarefa é a própria recompensa e não dependem de recompensas explícitas. No outro extremo, consideram motivação extrínseca como a motivação para se engajar numa atividade como significado para um fim, onde os indivíduos trabalhariam numa tarefa porque acreditam que a participação resultará num fim desejado.

O ponto novo trazido por esses autores é que ambas classificações são contextuais, uma vez que caracterizam pessoas em relação às atividades, pois uma mesma atividade pode ser intrínseca ou extrinsecamente motivadora para diferentes pessoas. Daí o fato de a motivação intrínseca mudar com o decorrer do tempo.

Esse posicionamento dos autores parece relevante, uma vez que levam em consideração, quando falam que uma atividade pode ser intrínseca ou extrinsecamente motivadora para diferentes pessoas, o objetivo que essas pessoas possuem para o aprendizado de uma língua. Deste modo, entra em questão se os alunos possuem

motivação intrínseca ou extrínseca para o aprendizado, daí o fato de os autores considerarem essas duas classificações de motivação como contextuais, ou seja, uma atividade será recebida de forma diferente por diferentes aprendizes, dependendo do objetivo que esses possuem.

Woolfolk (op.cit), aborda que a diferença fundamental entre esses dois tipos de motivação é a razão do aluno para agir, ou seja, se o local de causalidade para a ação é interno ou externo – se está dentro ou fora da pessoa. A autora cita uma frase de James Raffine (1996) que deixa claro o que entende por motivação intrínseca: “*é o que nos motiva a fazer algo quando não temos que fazer nada*”. Por outro lado, quando fazemos alguma coisa a fim de ganhar uma nota ou recompensa, evitar punição, agradar o professor ou por alguma outra razão, estamos diante da motivação extrínseca.

Dörnyei (op.cit:27-28), amplia essas duas classificações trazendo para elas algumas subdivisões. Para o autor, a motivação intrínseca tem sido tipicamente vista como um construto unidimensional. Citando Vallerand, 1997, posiciona a existência de três subtipos de motivação intrínseca:

- 1) *para aprender*: engajamento numa atividade por prazer e satisfação de entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo;
- 2) *para realização*: engajamento numa atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa;

- 3) *para estimulação ou experiência*: engajamento numa atividade para experienciar sensações agradáveis.

Em se tratando de motivação extrínseca, esta apresenta-se, para o autor, em quatro tipos:

- 1) *regulação externa*: refere-se à primeira forma auto determinada de motivação extrínseca, originando inteiramente de fontes externas, como recompensas ou ameaças (por exemplo: elogio do professor ou confronto com os pais);
- 2) *regulação introjectada*: envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser seguida para não se sentir culpado (por exemplo: seu papel num jogo);
- 3) *regulação identificada*: ocorre quando a pessoa se engaja numa atividade porque a valoriza e se identifica com o comportamento, e vê sua utilidade (por exemplo: aprender uma língua porque é necessária para procurar seus “hobbies” ou interesses);
- 4) *regulação integrada*: é a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca, envolvendo escolha de comportamentos que muito se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidade (por exemplo: aprender inglês por sua proficiência ser parte de uma cultura cosmopolitana educada que a adotou).

Observando as subdivisões três e quatro de motivação extrínseca, pode-se perceber que são similares à motivação instrumental e integrativa citada por Gardner.

Na subdivisão três, encontramos aquele aluno que procura pelo aprendizado da língua porque possui interesse externo e vê alguma utilidade na língua, o que caracteriza uma motivação instrumental. Na subdivisão quatro, temos os alunos que estão procurando assimilar comportamentos, necessidades e identidade de outros indivíduos, caracterizando uma motivação integrativa.

Em outras palavras, 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.

Toda a discussão acima apresentada é relevante para pesquisadores interessados em observar o tipo de motivação que possuem os aprendizes, ou seja, quais motivos levam os alunos para uma determinada sala de aula, principalmente de língua estrangeira. Concordando com a posição de Dörnyei (2001) de que podemos considerar a motivação instrumental como uma subdivisão de motivação extrínseca, considera-se nesta investigação, apenas a dicotomia intrínseca e extrínseca em conclusão aos tipos de motivação que possuem os envolvidos dos três diferentes contextos observados.

Depois de concluir a discussão da literatura sobre as classificações de motivação, cabe discutir as teorias existentes tanto da Psicologia Educacional quanto da área de ensino/aprendizagem de línguas, no que concerne a explicar como a motivação é configurada tanto na vida escolar quanto fora dela.



1.3 TEORIAS DA PSICOLOGIA SOBRE MOTIVAÇÃO

1.3.1 PRIMEIRAS VISÕES DE MOTIVAÇÃO

Pintrich e Schunk (op.cit), estudiosos da motivação na perspectiva da Psicologia, abordam o termo de diferentes pontos de vista.

Para os autores (op.cit:27), a primeira teoria sobre motivação era considerada como “volição”. Os filósofos consideram que a volição é um processo independente ou mais propriamente um produto de outro processo mental. Para eles, a vontade é um estado da mente no qual nós desejamos uma ação particular e acreditamos que essa manifestação é como um jogo. Consideram volição como o processo de tradução das intenções na ação. Ao mesmo tempo, uma representação mental de um ato ser suficiente para motivar a ação.

No entanto, para os estudiosos, muitas das idéias dessas teorias foram vagas e difíceis de serem testadas empiricamente. A volição ofereceu uma perspectiva incompleta na motivação, porque volição foi limitada à implementação das ações designadas para conseguir as metas.

Outra teoria considerada para o estudo da motivação é a dos “instintos”, as propensões inatas que se manifestam no comportamento. Os instintos não são simplesmente disposição para agir em modos particulares, mas compreendem os componentes:

- 1) *cognitivo*: refere-se às avaliações dos modos de satisfazer os instintos;
- 2) *afetivo*: denota as emoções estimuladas pelos instintos;



3) *conativo*: esforço para conseguir ter o objeto do instinto.

Segundo os autores, essas teorias possuem problemas, pois classificando todos os comportamentos como instintivos, podem diminuir o papel da aprendizagem. Para eles, uma teoria de motivação necessita especificar onde o instinto termina e começa a aprendizagem, uma vez que os comportamentos instintivos são obstáculos para a aprendizagem. Consideram que a capacidade para aprender línguas é uma característica humana inata, mas a língua é aprendida por meio das interações sociais. Finalmente, chamar um comportamento de instintivo não o explica, e uma teoria completa de motivação teria que explicar o que causa uma ação, que fatores interagem com ela e como pode ser modificada.

A motivação é também vista por esses autores da perspectiva de psicólogos como Freud, Pavlov, Skinner (esses dois últimos estudiosos das teorias do condicionamento).

Voltando a atenção para a teoria de Freud, os autores (op.cit:30) consideram que a motivação é vista como energia física. Freud acreditava que forças individuais internas são responsáveis pelo comportamento, que as pessoas representam um sistema de energia fechado, isto é, cada pessoa tem uma quantidade constante de energia, embora esta forma pudesse mudar. Para ele, a energia física é chamada de *id*, uma estrutura de personalidade devotada para o suprimento das necessidades básicas. A energia se desenvolve quando as necessidades existem. Para os autores, essa noção de energia física é intuitivamente plausível. Muitos outros investigadores têm promulgado direções para a motivação, e essa descarta a importância da cognição

pessoal e fatores ambientais que são educacionalmente significantes. Para ajudar a promover a motivação dos alunos, os autores consideram que é necessário conhecer suas metas, valores e como eles são afetados pelos professores e outros alunos e qual o melhor modelo de instrução para ensinar e motivar.

No que concerne às teorias do condicionamento, Pintrich e Schunk (op.cit:31) as consideram como relevantes para o estudo da motivação porque o nível de motivação comportamental envolve a probabilidade ou razão de resposta. Dentre essas teorias as que mais se destacam são a de Pavlov e a teoria de Skinner no estudo da motivação.

Pavlov possui sua importância no campo da aprendizagem e sua teoria pode ser aplicada à motivação. Para esse psicólogo, condicionamento envolve a presença de um estímulo não condicionado para eliciar uma resposta não condicionada, assim como estímulo condicionado elicit resposta condicionada. A teoria de Pavlov tem muitas idéias de interesse para a educação. A noção que aprendizagem seria acompanhada por conseqüências desejáveis é importante, mas, por ignorar os processos cognitivos, essa teoria oferece uma incompleta avaliação de comportamento e tem uma aplicabilidade limitada para a educação. Ela também representa uma visão passiva de aprendizagem e motivação, pois se as condições são claras, o condicionamento ocorrerá sem levar em conta o que a pessoa faz.

Na teoria do condicionamento operante de Skinner, encontra-se uma influência condicionante para a motivação, especialmente no campo da educação. Essa teoria

examina as variáveis externas das quais o comportamento é uma função. O modelo básico é:

Estímulo → resposta → consequência

Essa teoria orienta-se pela atuação do reforço e da punição dentro da sala de aula, sendo que reforço positivo e não punição aumentam a motivação do aluno, enquanto reforço negativo e punição fazem com que a motivação seja minimizada.

Essa teoria é também discutida por Stipek (1998), que a intitula “*Teoria do reforço*”. Para o autor, os teóricos assumem que o comportamento é causado por eventos externos às pessoas e podem ser entendidos em termos de simples estatutos que se aplicam aos humanos e aos animais. De acordo com esse teórico, a motivação é vista como uma característica individual, onde os indivíduos são considerados motivados desde que exibam comportamentos que são tidos ou conhecidos por acentuar a aprendizagem.

Stipek (op.cit:22) declara que “*o professor reforça mais um comportamento desejado e pune o não desejado*”. Se a aprendizagem possui uma meta, os comportamentos que a aumentariam deveriam ser reforçados e os comportamentos que a inibem deveriam ser punidos. Deste modo, os alunos seriam reforçados a prestar atenção no professor ou na tarefa, persistindo nas tarefas que são difíceis e engajando outros comportamentos que aumentam a aprendizagem.



O autor afirma ainda que, se a meta do professor é aumentar o esforço de seus alunos, este esforço teria que ser recompensado de alguma forma. Os alunos, por sua vez, teriam que mostrar que a recompensa para um nível de esforço o aumentaria, assim como aumentaria a qualidade do desempenho. No entanto, o esforço bem como a atenção, não são fáceis de serem avaliados em uma sala de aula com muitos alunos, ficando difícil para o professor ver quando os alunos estão se esforçando ou quando estão dando uma falsa impressão. A punição na sala de aula, assim como as recompensas, podem motivar um trabalho positivo, mas também pode causar ansiedade e alienação nos alunos.

Essas teorias de Stipek (op.cit), como as teorias do condicionamento de Skinner e de Pavlov, podem ou não ser viáveis para serem aplicadas dentro da sala de aula. Por um lado, se condicionamos um aluno a trabalhar somente mediante algum tipo de recompensa, estaremos minimizando a motivação intrínseca desse aprendiz por menor que ela seja, fazendo com que esse aluno nunca trabalhe por si mesmo em nenhuma situação de aprendizagem. Por outro lado, essas teorias podem surtir algum efeito se um professor estiver diante de uma sala de aula onde todos os alunos se mostrem totalmente alheios a qualquer evento que ocorra. Nesse contexto, para conseguir um mínimo de participação desses alunos, os professores acabam recompensando-os de alguma forma, o que parece não ser condenável no processo de ensino/aprendizagem. Do mesmo modo, acreditamos que essas teorias podem também ser benéficas no que diz respeito a recompensar os alunos quando estes se mostram motivados ou diante do sucesso desses alunos em uma determinada atividade, pois estaríamos aumentando

a auto-estima deles, o que os faria seguir em frente. Não condenamos as recompensas, mas achamos que essas seriam melhor aproveitadas se fossem dadas após a realização de uma atividade e não antes de sua ocorrência, para não condicionar os alunos a trabalharem somente quando essas existirem.

Skehan (1989), apoiando-se numa abordagem secular para a motivação, percebeu que, em épocas distintas, essa foi denominada de vários modos. Em princípio, lingüistas aplicados acreditavam que a motivação do aluno era determinada pela própria atividade da aprendizagem, sendo seu estímulo inerente ao interesse do aluno pela mesma. Esse interesse era aumentado ou minimizado nas situações de sala de aula, partindo do princípio de que estas deveriam ser atrativas para os aprendizes.

Uma outra vertente acreditava que a motivação era influenciada pelo sucesso já experimentado pelos alunos. Deste modo, se o educando tivesse vivenciado alguma situação e obtido sucesso na língua-alvo, ele investiria mais esforços na sua aprendizagem.

Acreditava-se também, que os alunos já trariam para a sala de aula uma certa quantidade de motivação favorecendo o sucesso de ensino/aprendizagem. Assim, nenhum tipo de estímulo em sala de aula mudaria o interesse dos alunos.

Estudos mais recentes demonstraram que a motivação era determinada por influência de estímulos externos, como as atividades desenvolvidas pelos professores dentro da sala de aula, que envolvem os alunos no processo e que correspondem ao objetivo que os aprendizes possuem pela aprendizagem. Deste modo, seria investido

mais esforço no processo de ensino/aprendizagem, acarretando seu sucesso, assim como atividades com pouco estímulo acarretariam seu fracasso.

Skehan (op.cit.) cita a Abordagem Psicológica Geral para a motivação. De acordo com essa abordagem, o aluno teria a necessidade de uma certa realização pessoal. McClelland (1953), representante dessa abordagem, sugeriu diferentes níveis de necessidade de realização dos alunos com base em experiências prévias de aprendizagem. Para o autor, existem dois tipos de aprendizes: os que apresentam alta realização e os que possuem baixa realização. Os primeiros são aqueles que já tiveram experiências prévias de aprendizagem com grande sucesso, possibilitando-lhes a percepção de novas situações e a detecção de problemas que envolvem grande esforço. São alunos que desafiam e respondem pelo desafio no processo de ensino. Os segundos são aqueles que, de um certo modo, foram desencorajados em situações prévias de aprendizagem por influência de estímulos externos, como as atividades e atuação do professor pouco estimulantes na sala de aula.

Outras teorias da Psicologia Educacional merecem ser discutidas devido sua importância na análise dos dados desta investigação e serão apresentadas na sessão seguinte.



1.3.2 OUTRAS TEORIAS DA PSICOLOGIA E SUAS VISÕES DE MOTIVAÇÃO

1.3.2.1 TEORIA DA AUTO DETERMINAÇÃO

Antes de comentar a teoria de motivação chamada pelos psicólogos de auto determinação, é necessário entendermos o que é considerado como tal.

Woolfolk (op.cit:337) considera que a auto determinação é a necessidade de experimentar escolhas no que e como fazemos. É o desejo de que nossos próprios desejos, em vez de recompensas ou pressões externas, determinem nossas ações. Deste modo, é considerado como indivíduo auto determinante aquele que segue seus desejos intrínsecos não se importando com as recompensas externas.

É no interior dessa teoria que se podem encontrar as duas maiores classificações de motivação: a intrínseca e a extrínseca. Para Pintrich e Schunk (op.cit:270), a motivação intrínseca e a auto determinação estão relacionadas entre si. Os autores acreditam que a motivação intrínseca ajuda as pessoas a buscarem, desafiarem, assim como satisfazerem suas necessidades para serem competentes e auto determinadas. No entanto, a motivação intrínseca sofrerá quando os indivíduos não puderem exercitar a auto determinação, pois querem sentir-se responsáveis por suas ações e livres para fazerem escolhas. A teoria da auto determinação também prediz que a motivação intrínseca será diminuída quando os indivíduos acreditarem que suas ações são extrinsecamente determinadas.

Deci e Ryan (1985) consideram que uma pessoa será mais auto determinada no desempenho de um comportamento particular, se ela tiver oportunidades para experienciar:

- * *autonomia*: por exemplo: experienciando em si mesma as origens de seus comportamentos;
- * *competência*: por exemplo: sentimentos eficazes e tendo um senso de realização;
- * *relações*: por exemplo: sentimento fechado e conectado a outros indivíduos.

Observando as posições dos autores sobre o que consideram na teoria da auto determinação, podemos dizer que ela é característica de indivíduos intrinsecamente motivados, os quais são os mais bem sucedidos e preferidos em todo processo de ensino/aprendizagem. No entanto, em muitas salas de aula, os alunos possuem poucas escolhas sobre o que fazer, quando e como, pois são os professores que determinam todo o processo. Deste modo, os professores podem reduzir a auto determinação dos alunos, reduzindo assim, a motivação intrínseca. Frente a esta redução, os alunos muitas vezes acabam apoiando-se em recompensas externas, fazendo prevalecer a motivação extrínseca.

Outra teoria importante a ser considerada é a Teoria Social Cognitiva, uma vez que esta estará enfocando o senso de auto-eficácia dos alunos.



1.3.2.2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (crenças de auto-eficácia)

O principal representante dessa teoria foi Bandura. Este autor define auto-eficácia como as crenças em nossas capacidades de organizar e executar os cursos de ação necessários para manejar prováveis situações.

Bandura reconhece os efeitos do reforço e das punições no estabelecimento de certos comportamentos nos indivíduos, mas, para ele, os indivíduos são regulados por forças externas, sendo respondentes passivos.

Stipek (op.cit:41), enfocando a teoria de Bandura, afirma que o autor aponta que a cognição afeta o comportamento humano mais que os julgamentos das pessoas de suas capacidades para realizarem certas metas.

Wollfolk (2000:343) relaciona o senso de auto-eficácia à motivação. Para ela, o senso de auto-eficácia não apenas afeta as expectativas de sucesso ou fracasso, mas também influencia a motivação pelo estabelecimento de objetivos. Considera que se temos um alto senso de eficácia em uma determinada área, estabeleceremos objetivos mais elevados, teremos menos medo de fracasso e persistiremos mais tempo quando encontramos dificuldades. Se, ao contrário, ou seja, se o senso de eficácia for baixo, os indivíduos podem evitar uma tarefa ou abandoná-la facilmente.

Para Wollfolk, há evidências de que um alto senso de auto-eficácia apóia a motivação, pois os indivíduos sentem-se otimistas em relação ao futuro, acreditam que podem ser eficientes, têm altas expectativas, são mais saudáveis mental e fisicamente, menos deprimidos e mais motivados a realizar.

A eficácia também afeta os professores. É considerada como eficácia de ensino, ou seja, a crença de um professor de que ele pode alcançar mesmo alunos difíceis para ajudá-los a aprender, de que possuem mais esforço e persistência. Wolffolk (op.cit) considera que a eficácia nasce do sucesso real com os alunos e não apenas do apoio moral ou estimulação de professores e colegas.

Essa teoria parece ser importante no processo de ensino aprendizagem, pois se fizermos os alunos acreditarem que não são capazes de ser bem sucedidos, estaremos diminuindo a motivação que possuem, o que certamente influenciará a aprendizagem. No entanto, se estimularmos os alunos em qualquer situação, tornando-os confiantes em si mesmos, poderemos elevar seu nível de motivação e fazê-los se interessar cada vez mais por qualquer tipo de aprendizagem.

As expectativas dos aprendizes e dos professores perante o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, também são pontos importantes a serem considerados nesta discussão.

1.3.2.3 TEORIA DA EXPECTATIVA X VALOR

O maior precursor dessa teoria motivacional foi Atkinson. O que guia essa teoria é a crença de que os humanos são aprendizes ativos inatos com curiosidade e necessitam conhecer seu meio e encontrar desafios. Para Dörnyei (op.cit:20), 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 chaves: 1) a expectativa de sucesso do aluno para guiar uma tarefa e 2) o valor que o indivíduo atribui ao sucesso naquela tarefa.

Dörnyei (op.cit: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.

As expectativas que os alunos possuem e o valor que eles atribuem ao processo de ensino/aprendizagem podem tanto aumentar quanto diminuir a motivação que possuem, dependendo do atendimento ou não de ambos. Wollfolk (op.cit:367) examina as expectativas do ponto de vista dos professores. Para a autora, a crença do professor sobre as capacidades ou comportamentos dos alunos ocasiona os próprios comportamentos que os professores esperam (efeito pigmaleão).

Wollfolk (op.cit) acredita que existem dois tipos de efeitos de expectativas: o efeito realizável e o efeito sancionado. No primeiro, as crenças do professor sobre as capacidades dos alunos não se baseiam em fatos, mas o comportamento do aluno vem corresponder à expectativa inicialmente imprecisa. O segundo tipo ocorre quando, e é nesse momento que surgem os problemas no processo de ensino/aprendizagem, os alunos mostram alguma melhora, mas os professores não alteram suas expectativas.



Para Pintrich e Schunk (op.cit), vários modelos têm sido propostos para explicar como professores formam expectativas e as transportam para os alunos, e como a motivação e a realização são afetadas por essas expectativas. Os autores as traduzem em comportamentos em quatro áreas: 1) clima sócio-emocional (comportamentos verbais e não verbais); 2) insumo verbal (oportunidade para aprender o novo material); 3) “output” verbal (os professores interagem com alunos que possuem altas expectativas e não baixa) e 4) “feedback”.

Questionando sobre as possíveis bases das expectativas dos professores, Stipek (1998) argumenta que a formação dessas expectativas está relacionada a fatores como: passado acadêmico dos alunos, desempenho dos irmãos, físico atrativo e estereótipos, professores com baixa expectativa para com o aluno de família de baixa renda, crença do professor sobre sua competência e controle sobre como seus alunos aprendem, professores com baixa expectativa porque acreditam que os recursos escolares não são suficientes para eles ensinarem efetivamente e a crença dos professores sobre a maleabilidade das habilidades dos alunos, que pode afetar sua auto eficácia assim como suas expectativas sobre o potencial de realização de seus alunos.

O autor salienta ainda um fato muito importante a ser considerado. Para ele, não só as percepções dos professores sobre seus alunos podem afetar suas expectativas, mas também as percepções dos alunos das expectativas dos professores afetam suas próprias expectativas no processo de ensino/aprendizagem.



Tanto as expectativas dos alunos quanto as dos professores são fatores importantes e devem ser consideradas no estudo da motivação. Do ponto de vista dos alunos, se suas expectativas não são atendidas, haverá mais probabilidade de que a motivação que possuem seja minimizada e vice-versa. Em se tratando das expectativas dos professores frente a seus alunos, pode-se dizer que se elas forem baixas ou altas, de alguma forma irão intervir no desempenho do professor, o que afetará também o aluno. Assim, 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/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 processo. Essas atribuições são discutidas pela Teoria da Atribuição relatada no próximo item.

1.3.2.4 TEORIA DA ATRIBUIÇÃO

Esta teoria está relacionada aos sucessos e aos fracassos dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Stipek (op.cit:61), descrevendo os indivíduos em geral, assume a posição de que os indivíduos naturalmente buscam por um

entendimento do porquê de os eventos ocorrerem, especialmente quando o resultado é importante e inesperado, ou seja, fazem atribuições.

Voltando a atenção aos indivíduos enquanto alunos, Woolfolk (op.cit) considera que eles podem atribuir seus sucessos e fracassos à capacidade, esforço, conhecimento, etc. Segundo a autora, a maioria das causas às quais os alunos atribuem seus sucessos e fracassos pode ser caracterizada em termos de três dimensões: 1) local (localização da causa interna ou externa à pessoa); 2) estabilidade (se a causa permanece a mesma ou pode mudar) e 3) responsabilidade (se a pessoa pode controlar a causa).

Relacionando as atribuições dos alunos à sua motivação, Woolfolk acredita que quando os alunos bem-sucedidos fracassam, geralmente fazem atribuições internas controláveis. Quando os alunos se vêem como capazes e fracassam, atribuem o fracasso à falta de esforço ou ao conhecimento insuficiente. A autora argumenta que os maiores problemas motivacionais surgem quando os alunos atribuem os fracassos a causas estáveis, incontroláveis, tornando-se alunos resignados ao fracasso, deprimidos, impotentes, os quais os professores consideram desmotivados.

Para Stipek (op.cit), são as conseqüências da atribuição que fazem com que a discussão sobre a motivação na sala de aula seja relevante. Para o autor, algumas dimensões são associadas com diferentes conseqüências:

* *expectativas*: os teóricos da motivação se referem a essas expectativas como uma mudança típica. Para a teoria da atribuição, essas mudanças ocorrem sempre que uma atribuição de um desempenho passado é feita. As atribuições

de esforço são as mais construtivas na aprendizagem, em parte porque têm expectativas sobre desempenhos futuros, assim como as atribuições de fracasso também irão influenciar comportamentos futuros;

* *aprendiz desamparado*: ocorre em situações de realização quando os alunos – geralmente aqueles que têm experienciado uma grande quantidade de fracasso – acreditam que nada do que eles fazem pode evitar o fracasso;

* *emoções*: as conseqüências emocionais das atribuições possuem importantes implicações práticas. A antecipação do sentimento pode sustentar o esforço do aluno numa tarefa, mas também pode inibi-lo para abordar uma tarefa.

Com os questionamentos acima, vemos que os tipos de atribuição que os alunos fazem a seus sucessos e fracassos irão influenciar negativa ou positivamente a motivação que possuem para o aprendizado, dependendo do que a teoria deixa implícito à personalidade de cada indivíduo e as reações que possuem frente a seus sucessos ou não em alguma ocasião de aprendizagem.

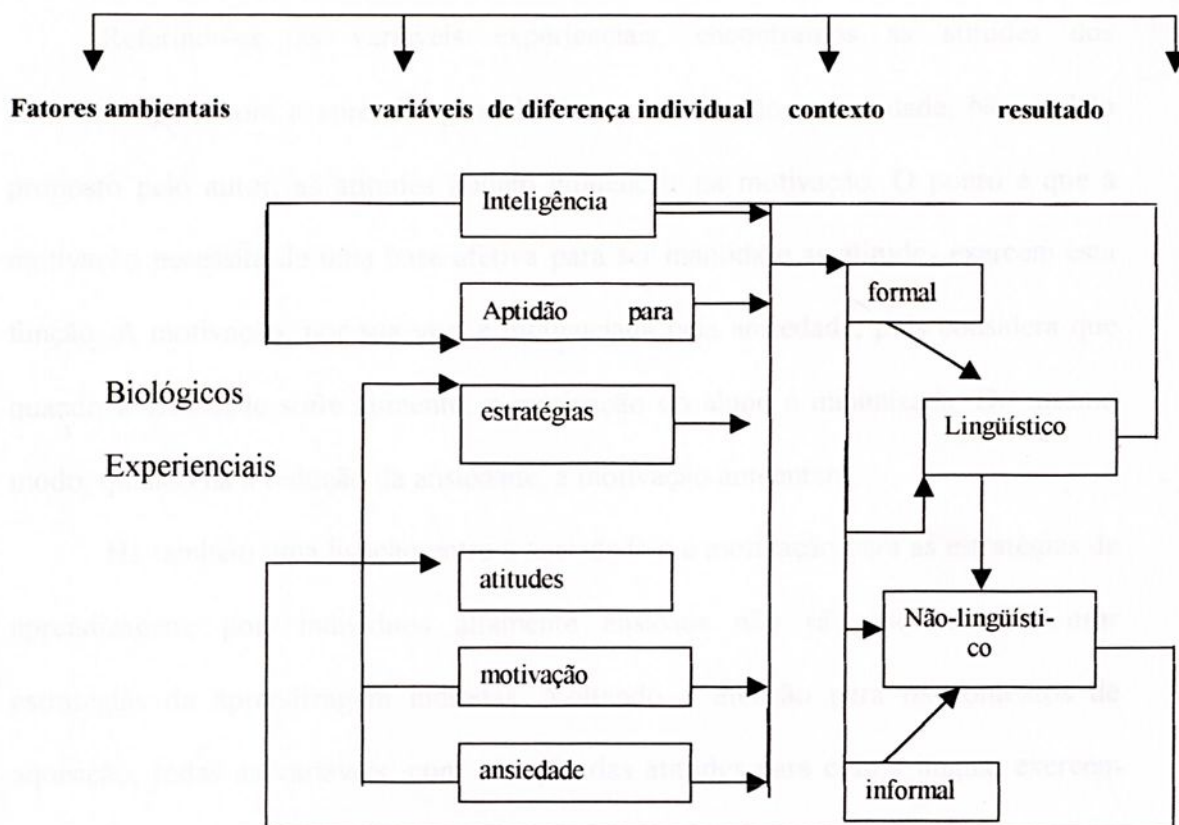
A partir deste momento passaremos a abordar algumas características próprias de motivação em L2 e LE sob a perspectiva das teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, enfocando as teorias de Gardner e de Dörnyei sobre L2 e LE, respectivamente.

1.4 MODELOS DE ESTUDO DE MOTIVAÇÃO VOLTADOS PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2/LE

1.4.1 O modelo psicológico-social de Gardner

Gardner foi o maior precursor nos estudos da motivação em contextos de aquisição de L2/LE, oferecendo um modelo que procura englobar as mais importantes variáveis envolvidas com a questão da motivação.

Esquemmatizando seu modelo teríamos o seguinte quadro:



Quadro 3: O modelo psicológico social de Gardner

Gardner (1992), ao explicar seu modelo de motivação de L2, aponta 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. Este modelo prediz que um número de fatores antecedentes deverá ser considerado para o estudo das variáveis de diferenças individuais no processo de aprendizagem. Estes fatores são descritos como biológicos e experienciais, sendo exemplificados como 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, sendo consideradas independentes uma da outra.

Referindo-se às variáveis experienciais, encontramos as atitudes dos indivíduos para com a aprendizagem da língua, motivação e ansiedade. No modelo proposto pelo autor, as atitudes podem influenciar na motivação. O ponto é que a motivação necessita de uma base afetiva para ser mantida e as atitudes exercem esta função. A motivação, por sua vez, é influenciada pela ansiedade, pois considera que quando a ansiedade sofre aumento, a motivação do aluno é minimizada. Do mesmo modo, quando há a redução da ansiedade, a motivação aumentará.

Há também uma ligação entre a ansiedade e a motivação para as estratégias de aprendizagem, pois indivíduos altamente ansiosos não são motivados a usar estratégias de aprendizagem indiretas. Voltando a atenção para os contextos de aquisição, todas as variáveis, com exceção das atitudes para com a língua, exercem um efeito direto no meio formal de aprendizagem. Isto indica que, em alguma situação de aprendizagem onde um material ou habilidade está sendo transmitida ao

aprendiz de algum modo, a inteligência, a aptidão, o uso de estratégias, a motivação e a ansiedade influenciarão no sucesso ou não do indivíduo frente ao que está sendo ensinado.

A motivação possui 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 devido ao fato de se assumir que a motivação medeia alguma relação entre as atitudes e o meio de realização.

Ambos 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, motivação e ansiedade na aprendizagem de L2.

Dörnyei (op.cit:48) considera que o ponto-chave na teoria de Gardner é a relação entre motivação e orientação (meta).

Oxford (1996:13), por outro lado, analisando a motivação nesse modelo, a resume em cinco hipóteses:

- 1) *hipótese do motivo integrativo*: está positivamente associada com a realização de L2, uma vez que se pretende participar da comunidade que fala a língua estrangeira;

- 2) *hipótese da crença cultural*: a crença cultural influencia o desenvolvimento do motivo integrativo e o grau com que a integração e a realização estão relacionadas;
- 3) *hipótese do aprendiz ativo*: o aluno integrativamente motivado tem sucesso porque ~~eles~~ é um aprendiz ativo;
- 4) *hipótese da causalidade*: a motivação integrativa é uma segunda realização da língua e esforço;
- 5) *hipótese dos dois processos*: aptidão e motivação integrativa são fatores independentes na aprendizagem de L2.

A autora considera ainda o fato de as recentes pesquisas tentarem alargar o escopo da motivação na aprendizagem de línguas e aumentar o potencial educacional da teoria de Gardner, focalizando mais na motivação refletida nos comportamentos da aprendizagem dos alunos na sala de aula. No entanto, nenhum autor tem rejeitado o construto de Gardner.

Essa posição de Oxford é interessante. Em todos os textos resenhados para esse estudo, vimos que a visão de motivação de Gardner estava presente e em considerações abrangentes. No entanto, parecem incoerentes, pois ao mesmo tempo em que tentam aumentar o potencial dessa teoria na área educacional, esses autores mostram-se muito presos a tudo que é abordado por Gardner, inclusive sua visão de aluno motivado na sala de aula discutido anteriormente.

1.4.2 O MODELO MOTIVACIONAL DE DÖRNYEI E OTTO

O modelo proposto por esses estudiosos da motivação organiza as influências motivacionais de aprendizagem de L2 durante uma sequência de eventos de ação que aponta a iniciação e o ordenamento do comportamento motivado. O primeiro objetivo dos autores 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) sequências 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.

Dörnyei (2001), abordando o modelo proposto por ele para o estudo da motivação, considera que a primeira dimensão (sequências de ação) está dividida em três fases:

Fase pré-acional	Escolha da motivação que precede o começo da ação;
Fase acional	Execução da motivação que energiza a ação
Fase pós-acional	Retrospecção crítica depois que a ação foi completada ou terminada.

Quadro 4: As três diferentes fases do modelo motivacional de Dörnyei e Otto

Cada uma dessas fases, por sua vez, possui processos que lhe são característicos. Esquematizando esses processos, teríamos:

Fase pré-acional	1) fixação da meta; 2) formação da intenção; 3) iniciação da ordenação da intenção.
Fase acional	1) implementação e geração de sub-tarefas: refere-se a própria aprendizagem; 2) processo de “appraisal”: avalia a multitude de estímulos pelo meio e o progresso tido pelo resultado da ação; 3) aplicação de uma variedade de mecanismos de controle da ação: estratégias usadas para manter recursos cognitivos e não-cognitivos para conseguir uma meta.
Fase pós-acional	O maior processo durante esta fase engloba avaliação dos resultados da ação e contemplação de possíveis inferências para ações futuras.

Quadro 5: Os processos envolvidos nas três diferentes fases

Observando as tabelas anteriores, podemos dizer que este modelo é condizente com alunos que são intrinsecamente motivados para o estudo de uma língua estrangeira, pois, em primeiro lugar, ele teria um desejo inicial (motivação prévia) para realizar uma determinada intenção (objetivo). Em seguida, se esse aluno buscar pelo processo de ensino/aprendizagem estará realizando essa sua intenção, estando situado na fase acional e, por último, o aluno tem condições de avaliar se seu objetivo e sua motivação prévia foram conseguidas ou não durante o processo em que estava inserido.

Essas fases propostas por Dörnyei também sofrem influências motivacionais, sendo estas diferentes em cada uma dessas fases:

Fase pré-acional	1) a) valores subjetivos dos indivíduos e normas; b) valores de incentivo e c) meio externo. 2) a) expectativa de sucesso; b) percepção e relevância das metas; c) cálculo de valores positivos e negativos. 3) a) ação X estado de orientação; b) percepção do controle comportamental; c) influência de distração e obstáculos e d) percepção das consequências para não agir.
Fase acional	Qualidade das experiências de aprendizagem; sentido de auto determinação; influência dos pais/ professores; tipo de desempenho, recompensa, influência do grupo e clima de sala de aula e conflito das tarefas.
Fase pós-acional	Fatores atribucionais; crenças de auto-conceito; auto-confiança e auto-eficácia e “feedback”

Quadro 6: Influências motivacionais nas três diferentes fases

Se observarmos o quadro, é possível perceber que alguns dos fatores expostos pelo autor como sendo influências motivacionais nas três fases de seu modelo são condizentes com o objetivo desta investigação. Dentre eles, podemos citar os valores de incentivo e os valores subjetivos dos aprendizes (fase pré-acional) para a busca da aprendizagem; a qualidade das experiências de aprendizagem, influência dos pais/professores, clima de sala de aula (fase acional), e por fim, na fase pós-acional, quando o aluno é capaz de avaliar os resultados do processo pelo qual passou, o “feedback” e os fatores atribucionais são elementos que merecem ser observados.

A maior contribuição do autor reside no fato de distinguir três níveis relativamente distintos de motivação: nível de linguagem, nível do aprendiz e nível de situação de aprendizagem. Oxford (1996:76) esquematiza esses níveis considerando que os três coincidem com os três constituintes básicos do processo de aprendizagem de L2 (a língua-alvo, a linguagem do aprendiz e o meio da aprendizagem) e também refletem os três diferentes aspectos da linguagem (dimensão social, dimensão pessoal e dimensão do objetivo educacional). Esquematizando esses níveis tem-se:

Nível de linguagem: Subsistema motivacional integrativo

Subsistema motivacional instrumental

Nível do aprendiz: Necessidade para realização

Auto-confiança: ansiedade no uso da língua

Percepção de competência

Atribuições causais

Auto-eficácia

Nível de situação de aprendizagem: Interesse

Relevância

Expectativa

Satisfação

Observando o modelo acima, podemos dizer que um mesmo aprendiz em situações semelhantes de aprendizagem pode mostrar gradações na motivação, dependendo do objetivo que possui.

O modelo motivacional de Dörnyei e Otto parece ser o mais abrangente dos discutidos até o momento para o estudo da motivação, principalmente pelo fato de considerá-la em três níveis importantes e que estão presentes no processo de ensino/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/aprendizagem em si, e por último, na “fase-pós acional”, os alunos terão condição de avaliar se a motivação prévia que possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso. Como vimos, são processos em que a motivação se configura como o elemento central para que haja o sucesso ou não.

1.5 FATORES QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO

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

Dörnyei (op.cit:34) 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 com que seus filhos se espelhem neles. Outra 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 que estão inter-relacionadas:

- *características pessoais dos professores*;
- *imediaticidade do professor*: são os comportamentos verbais e não-verbais dos professores que reduzem suas distâncias com os alunos;
- *comportamento motivacional ativo socializador*: dado por meio do planejamento, apresentação das tarefas e sistema de respostas/recompensas;
- *administração da sala de aula*: neste ponto, os aspectos que mais se destacam são o tipo de autoridade do professor e o gerenciamento das normas de grupos.

Além das influências motivacionais dos papéis dos pais e dos professores, o autor argumenta que o grupo e a dimensão temporal também afetam a motivação do aluno. O grupo por meio de sua estrutura, nível de desenvolvimento, estilo de liderança e comportamento do professor. No que tange à dimensão temporal, o autor assume a posição de que a motivação não é um estado relativamente constante, mas é uma entidade que muda no decorrer do tempo, por meio do nível de esforço investido para buscar uma meta particular, oscilando entre altos e baixos.

Oxford (1996), além de abordar todas as influências descritas anteriormente, diz que a motivação dos indivíduos também sofre influências culturais e do tipo de

modelo instrucional. No primeiro ponto, os indivíduos nem sempre seriam afetados por suas verdadeiras atitudes, atribuições e expressões de interesse, mas também por suas concepções de um alto ideal, que são parcialmente individualistas, influenciados por valores culturais. No segundo ponto, o foco está voltado para as técnicas de sala de aula e sua relação com a motivação do aluno. Para Oxford, o interesse pode ser aumentado usando materiais variados, começando uma aula com questões que possam levar o aprendiz a solucionar um problema. Do mesmo modo, o “feedback” do professor é considerado importante, pois uma resposta corretiva pode, muitas vezes, desencorajar os alunos.

Um fator muito importante para o estudo e que não foi abordado pelos teóricos acima, está relacionado à abordagem de ensinar dos professores e suas influências na motivação do aluno. Pintrich e Schunk (1996), voltando-se para esse ponto, argumentam que os modelos de planejamento geralmente utilizados pelos professores são prescritivos e ditam o que os professores devem fazer para alimentar a aprendizagem do aluno. Esses planejamentos são orientados por diversas abordagens de ensino assumidas pelos professores. Para os autores, os planejamentos de muitos professores são fortemente influenciados pelas características de seus alunos, como necessidades, habilidades e motivação. Neste último ponto, para que não haja retardamento na motivação do aluno, há a necessidade de mudança na abordagem por parte dos professores, criando oportunidades para que os alunos supram a situação e implementem estratégias que eles (professores) acreditam terem um melhor efeito na motivação e aprendizagem.



Outros fatores influenciadores na motivação enfocados por Pintrich e Schunk cabem ser ressaltados neste estudo. O primeiro deles está relacionado ao tipo de agrupamento instrucional, ou seja, o modo pelo qual os alunos são dispostos para a realização das tarefas na sala de aula. A escolha por um trabalho individual ou em grupo deve ser feita de forma cautelosa, pois o resultado do trabalho afetará a percepção de seus alunos sobre suas capacidades, o que certamente afetará sua motivação.

Os demais fatores abordados pelos autores estão relacionados à:

- *clima da sala de aula*: refere-se à atmosfera da sala de aula – características sociais, psicológicas e emocionais, pois esta atmosfera afeta o comportamento do aluno;
- *gerenciamento da sala de aula*: as atividades de ensino relacionadas ao gerenciamento da sala de aula, como são designadas para prevenir, diminuir e negociar problemas também afetam a motivação do aluno;
- *organização da sala de aula*: algumas características devem ser ressaltadas, tomando como base uma sala de aula unidimensional e uma sala dimensional:

Característica	Sala unidimensional	Sala dimensional
Diferenciação da estrutura da tarefa	Indiferenciada: os alunos trabalham na mesma tarefa simultaneamente	Diferenciada: os alunos trabalham em várias tarefas
Autonomia do aluno	Baixa: os alunos têm pouca escolha sobre o que fazer, quando e como.	Alta: os alunos têm grande escolha de atividades, tempo, lugar e método
Agrupamento	Classe toda, pequenos grupos formados com base na habilidade	Trabalho individual, trabalhos em grupos
Avaliação do desempenho	Notas dos alunos na mesma avaliação; são públicas e há muita comparação social	As notas em avaliação diferente, as comparações são boas porque refletem o progresso

Quadro 7: Organização da sala de aula

Para Dörnyei (2001:175), a motivação do professor para ensinar também 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 as expectativas dos professores sobre o potencial de aprendizagem de seus alunos afetam o grau de progresso dos aprendizes, influenciando o desempenho. Por outro lado, considera 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.

Todos os fatores abordados neste item são de grande importância não somente no processo escolar como também em contextos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. São os pais, muitas vezes, que determinam a língua que o filho irá estudar, fazendo com que ele não se sinta motivado. Neste ponto, entra em jogo o

trabalho do professor no que concerne a aumentar ou não a motivação desse aluno para o aprendizado. Este trabalho é caracterizado pela abordagem de ensinar desse professor, pelas atividades que são desenvolvidas na sala de aula (despertam motivação ou não) e o modo como seus alunos irão trabalhar. Todos esses fatores podem fazer com que a motivação do aluno aumente ou diminua, caracterizando a forte influência do professor numa sala de aula.

1.6 O AMBIENTE IDEAL PARA A MOTIVAÇÃO NA SALA DE AULA

A literatura sobre o estudo da motivação traz algumas considerações de como necessita ser o ambiente de sala de aula para que haja uma maior motivação dos alunos. Woolfolk (op.cit) considera que as salas de aula são tipos particulares de ambientes e possuem características que afetam os participantes independente de como os alunos são organizados para aprender e que abordagem o professor adota. Para ela, as salas são *multidimensionais*, elas estão cheias de pessoas, tarefas e pressões de tempo. Há *simultaneidade*, tudo acontece ao mesmo tempo, e por último, há um *immediatismo*, ritmo rápido da vida na sala de aula.

Stipek (op.cit) discute sobre o papel do professor para aumentar a motivação de seus alunos, propondo algumas tarefas que este educador tem de cumprir. A primeira tarefa é reestimular o sistema de motivação que seria apenas operativo quando os alunos entram na sala de aula. A segunda tarefa é refocalizar a atenção dos alunos no entendimento e desenvolvimento de suas competências e diminuir seus conceitos de

avaliação externa, principalmente no que se refere às notas. A natureza da terceira tarefa engendra valores acadêmicos e variará de acordo com a idade e bagagem de seus alunos.

Resumindo, o autor considera que a meta é criar um programa instrucional que capitalize os desejos intrínsecos dos alunos para aprender, que focalize sua atenção no entendimento e que alimente valores acadêmicos. Isto não significa que as recompensas extrínsecas não tenham lugar na sala de aula, pois não é verdadeira a afirmação de que os alunos exerçam esforço voluntário e entusiasmo em todas as tarefas escolares. Alguns incentivos extrínsecos para o trabalho na sala de aula são necessários. Uma tarefa prática, entretanto, é como criar um contexto no qual o foco na aprendizagem e entendimento prevaleça, e no qual as recompensas extrínsecas e conceitos sobre desempenho não indeterminem a motivação intrínseca e a atenção para com o processo de ensino/aprendizagem.

Williams e Burden (1997) fazem um levantamento de dez categorias identificadas como elementos representantes de um bom ambiente na sala de aula:

- 1) criar um envolvimento e um relaxamento na sala de aula;
- 2) conservar o controle na sala de aula;
- 3) apresentar trabalhos que interessem e motivam;
- 4) promover condições para os alunos entenderem o trabalho;
- 5) tornar claro o que os alunos terão que fazer;
- 6) ajudar os alunos nas dificuldades;
- 7) desenvolver relações pessoais maduras com os alunos;

- 8) demonstrar talento ou conhecimento pessoal;
- 9) julgar o que pode ser esperado pelo aluno;
- 10) encorajar os alunos para elevar suas expectativas sobre si mesmos;

Observando essas dez categorias propostas por Williams e Burden, podemos considerar que cabe ao professor promover um clima de sala de aula que ele considere como mais motivador para seus alunos, atuar como amigo de seus alunos nas dificuldades que eles encontrarem, assim como apresentar tarefas que sejam relevantes e que interessem à clientela. Deste modo, os professores provavelmente aumentarão a motivação desses aprendizes, o que poderá acarretar o sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Caso isto não ocorra, os alunos poderão se desmotivar tanto pelas atividades quanto pelo trabalho de seus professores, fato que atrapalhará sua motivação inicial, prejudicando o processo.

Frente a esse ponto, a literatura apresenta algumas estratégias motivacionais que podem ajudar os professores a aumentar a motivação dos aprendizes. Woolfolk (op.cit:372) assegura que os professores necessitam apoiar-se em três pontos fundamentais relacionados às condições de sala de aula. Em primeiro lugar, a sala de aula deve ser relativamente organizada e livre de constantes interrupções. Em segundo lugar, o professor precisa ser uma pessoa paciente, que apoie e nunca desconcerte seus alunos por causa de seus erros, e em último lugar, as tarefas de aprendizagem devem ser autênticas, ou seja, necessitam ser trabalhadas na língua-alvo e se aproximar da realidade do aluno .

Voltando a atenção para o ensino de L2/LE, Dörnyei (2001) discute o fato de que um dos maiores questionamentos dos professores é saber como eles podem intervir, isto é, o que eles podem fazer para motivar seus alunos. Traduzindo em outras palavras, o foco não está mais voltado para a natureza da motivação, mas em várias técnicas ou estratégias que podem ser empregadas para motivar os alunos, ressaltando que o pressuposto dessas estratégias motivacionais é gerar e aumentar, conscientemente, a motivação e manter o comportamento motivado.

Iniciando suas discussões sobre essas estratégias, Dörnyei (op.cit:118) aponta um fato importante, comum a todas as abordagens motivacionais no campo de L2/LE: “elas são baseadas na crença idealista de que todos os alunos são motivados para aprender por meio de certas condições e que nós podemos promover essas condições na sala de aula”. Concordando com esta posição, o autor considera que, “a maior parte da motivação dos alunos pode ser trabalhada e aumentada na sala de aula”.

Deste modo, o autor organizou uma longa lista de técnicas motivacionais em “temas separados”. Esquematizando esta lista, podemos ter:



TEMAS	O QUE PODE SER FEITO
Aumentar os valores relacionados com a língua e as atitudes	No domínio de uma L2/LE são encontrados três domínios de valores: 1) intrínseco (curiosidade e atenção); 2) integração e 3) instrumentalidade: reiterar o papel da L2 no mundo, estabilizar o sistema de incentivo que oferece recompensas extrínsecas e mostrar o valor instrumental das tarefas.
Aumentar a orientação das metas	Iniciar uma discussão com os aprendizes com o objetivo de delinear as metas do grupo.
Tornar o currículo relevante	Os alunos são mais bem sucedidos quando o objetivo das tarefas estimula a alta motivação intrínseca e quando as recompensas e punições não são salientes.
Criar crenças reais nos alunos	Os alunos necessitam entender a natureza da aquisição e razoar um critério para o sucesso; assim como terão que entender que o domínio de uma L2/LE pode ser realizado de diferentes modos, usando diferentes estratégias.

Quadro 8: Técnicas motivacionais propostas por Dörnyei

Para o autor, cabe ao professor estudar sua clientela e o meio em que estão inseridos para que a implementação dessas estratégias possa fazer algum efeito no processo de ensino/aprendizagem.

1.7 AS ATIVIDADES/TAREFAS DESENVOLVIDAS NAS SALAS DE AULA E A MOTIVAÇÃO

A motivação é um fator que pode tomar conta de si própria, se conseguirmos propiciar ao aprendiz quantidade suficiente de insumo e de prática interessante que enfoquem a interação humana. É por esta razão que a atenção para com o conteúdo a ser ensinado é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem.

Muito se tem discutido sobre os termos atividade/tarefa comunicativa. Littlewood (1981: 17) considera que as atividades comunicativas guiam o aprendiz a usar o repertório lingüístico aprendido para comunicar significados específicos para propósitos específicos. O autor acredita que a motivação dos aprendizes para aprender é muito mais sustentada se eles podem ver como a aprendizagem, na sala de aula, está relacionada aos seus objetivos e ajuda na sustentação de seu sucesso. Por meio das atividades comunicativas, há a promoção de oportunidades para relações pessoais positivas desenvolvidas entre os aprendizes e entre alunos e professores. Essas relações podem ajudar a humanizar a sala de aula e criar um envolvimento que apóia o esforço individual para aprender. Para Littlewood, a aprendizagem da língua pode se desenvolver por processos naturais. Deste modo, as atividades comunicativas operariam onde uma pessoa é envolvida no uso da língua para comunicação, constituindo uma parte importante do processo total de aprendizagem.

Nunan (1989:10) considera o termo tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação,



produção ou interação na língua-alvo, enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma.

Para o autor, uma tarefa comunicativa é constituída de componentes tais como: objetivos (intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem), insumo (dados que formam o ponto de partida), atividades (o que os alunos devem fazer com o insumo), papel do professor, papel do aluno e cenário de sala de aula (ambiente propício para a realização da atividade).

Argumenta que as tarefas se justificam por ajudarem os aprendizes a desenvolverem as habilidades que necessitam para conduzir tarefas comunicativas no mundo real dentro da sala de aula, sendo conveniente considerar a extensão necessária para focalizar a forma lingüística.

Barbirato (1999) traz, em seu trabalho, considerações de vários autores sobre o termo tarefa comunicativa:

- 1) Prabhu (1987): *"define a atividade comunicativa como sendo um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido;*
- 2) Breen (1987): *"... qualquer esforço estruturado para aprendizagem de uma língua que tem por objetivo particular, apropriado, um procedimento especificado de trabalho, e uma série de resultados para aqueles que se encarregam da tarefa. 'Tarefa' é, assim, considerada como referente a uma série de planos de trabalhos os quais tem um objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas desde atividades simples e rápidas às*

mais complexas e longas, tais como solução de problemas em grupo ou simulação e tomada de decisão”;

- 3) Richards (1990): *“refere-se às atividades que o professor designa para atingir objetivos num ensino particular. Professores e alunos têm que tomar decisões não apenas sobre os tipos apropriados de tarefas a serem designadas para os alunos, mas sobre a ordem (a seqüência na qual elas devem ser introduzidas), velocidade (quanto tempo os alunos devem gastar na tarefa), produtos (se o produto ou resultado dever ser o mesmo para todos os alunos), estratégias de aprendizagem (quais estratégias serão recomendadas para tarefas particulares) e materiais (quais fontes e materiais devem ser usados).*

A autora apresenta os principais tipos de tarefas existentes, de acordo com a classificação de alguns autores (Prabhu,1987; Littlewood, 1988). Esses autores consideram a seguinte tipologia de tarefas:

I- Tarefas de interação social: dentro dessas tarefas podemos encontrar:

- a) Compartilhar e contar: os alunos terão que compartilhar experiências, e isso poderá ser realizado sob a forma de entrevistas, interações, pesquisas e opiniões;

- b) Atividade de lacuna de opinião: envolve a identificação e articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a determinada situação;
- c) Desempenho de papéis: o principal interesse está no uso global da linguagem em situações da vida cotidiana. Sua vantagem está no fato de que o desempenho comunicativo na situação dramática pode incluir o uso lingüístico completo e complexo: tom emocional, postura, gestos e ações apropriadas.

II- Tarefas de troca de informação:

- a) Atividade de lacuna de informação: envolve a troca de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro, geralmente exigindo a decodificação de informação da ou na língua.

III- Tarefas cognitivas

- a) Atividade de lacuna de raciocínio: envolve derivar alguma informação por meio de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou uma percepção das relações ou estruturas;
- b) Resolução de problemas: envolvem os aprendizes na tomada de decisões sobre um ponto em questão enquanto usam a língua-alvo, capacitando-os a se concentrarem mais nas características da atividade do que nos processos formais;



- c) Operações/transformações: capacitam os alunos a focalizar características semântico-gramaticais que são necessárias quando ajudam na acuidade do uso da língua.

Concordamos com a posição de Nunam, no que tange ao que consideramos como tarefa comunicativa na sala de aula. Deste modo, uma tarefa comunicativa é aquela que envolve os alunos na produção de significados dentro do cenário da sala de aula, por meio da manipulação das quatro habilidades, trazendo para dentro desta, o mundo real em que vivem.

Já foi citado anteriormente que as atividades desenvolvidas pelos professores, nas aulas, poderão contribuir para a motivação dos alunos. Gómez (1999:61) estabelece alguns princípios aplicáveis à organização das atividades, de modo que se tornem mais motivadoras: 1) forma de estruturar e apresentar a atividade; 2) forma de organizar a atividade no contexto da sala de aula; 3) as mensagens que o professor dá aos alunos (estas constituem um dos elementos centrais na instrução sob o ponto de vista motivacional); 4) modelagem que o professor pode dar à maneira de encarar as tarefas e enfocar os resultados; e 5) a avaliação da atividade.

Para o autor, sempre que for possível pôr em ação o maior número de recursos da própria pessoa com o propósito de alcançar um fim determinado, estaremos favorecendo a motivação do indivíduo. Desta maneira, segundo o autor, um exercício ou uma atividade em sala de aula será muito mais motivador se mais recursos forem acionados durante a sua realização em aula.



Concordamos com a posição do autor, pois acreditamos que uma determinada atividade desenvolvida em sala de aula pode ser muito motivadora para os alunos se eles perceberem que essa atividade possui uma determinada finalidade, assim como fazer com que os aprendizes possam recorrer a vários meios para sua realização, o que pode tornar a atividade mais prazerosa.

Woolfolk (2000) acredita que para entender como uma tarefa acadêmica pode afetar a motivação dos alunos, é necessário analisá-la, pois ela pode ser interessante ou não para eles. Para a autora, as tarefas acadêmicas podem ser classificadas pelas operações que requerem: memória, procedimento de rotina, compreensão e opinião. O tipo de operação em uma tarefa determina o quanto ela é ambígua e arriscada, o que, por sua vez, afeta a motivação do aluno, pois a maioria quer baixar o risco e diminuir a ambigüidade no trabalho escolar porque suas notas estão em risco. Quando há a redução do risco e da ambigüidade, a motivação pode parecer aumentar, pelo menos temporariamente.

Outro ponto focado pela autora é o valor da tarefa para o aluno, que para ela são três:

- 1) *valor de realização*: é a importância de sair-se bem em uma tarefa;
- 2) *valor intrínseco ou de interesse*: é simplesmente o prazer que se extrai da própria atividade;
- 3) *valor de utilidade*: ela nos ajuda a alcançar um objetivo de curto ou de longo prazo.

Deste modo, a motivação do aluno variará de acordo com a quantidade de valor que ele lhe atribua.

Stipek (1998:186) diz que os alunos são mais motivados intrinsecamente e são mais focalizados na aprendizagem quando as tarefas estão moderadamente desafiando e revelando suas próprias vidas. O mesmo não ocorre quando as tarefas são difíceis ou fáceis, repetitivas ou percebidas como irrelevantes.

As posições defendidas por Woolfolk e por Stipek são relevantes para o estudo da motivação, principalmente no cenário de sala de aula. Acreditamos, que se os professores desenvolvem atividades que não são estimulantes para seus alunos, acabarão por diminuir a motivação deles. No entanto, se procurarem sempre diversificar as atividades de modo que estas não se tornem desmotivadoras para seus alunos, conseguirão maior participação dos aprendizes nessas atividades e estarão contribuindo para o aumento da motivação na sala de aula.

A visão do autor parece condizer com a de Krashen (1987), no que concerne a sua teoria do insumo. Para esse autor, para ocorrer a aquisição da linguagem, o insumo (amostras em língua-alvo produzidas em sala de aula) deverá conter $i+1$ ³, onde “i” significa o insumo oferecido ao aluno e o “1”, significa que esse insumo deve possuir um nível a mais de dificuldade desse insumo, partindo do já conhecido pelo aprendiz. Segundo o autor, é muito difícil ter dois alunos numa mesma sala de aula com o mesmo nível de conhecimento. Para ele, o insumo se define como o

³ Muito se tem discutido sobre o que seria esse +1 e como os professores o identificam, sendo que, numa mesma sala de aula existem alunos com níveis diferentes de conhecimento do conteúdo.

elemento desencadeador da aprendizagem, como sinônimo de dados compreensíveis, ou como sinônimo de dados negociáveis; deve ser interessante e autêntico. Interessante, por ser do mundo vivido pelos educandos, ou seja, relevante para a idade e para os interesses dos mesmos, e autênticos, por ser produzido na língua-alvo. Outro fator importante no processo é a quantidade e a qualidade do insumo fornecido, pois em pequena quantidade e desinteressante, além de tornar a aula cansativa, diminui a motivação dos alunos em aprender a língua.

Para Williams e Burden (1997), o modo pelo qual o professor aborda as tarefas é crucial, principalmente para aumentar a motivação de seus alunos em realizá-las. Além de inovar as atividades em sala de aula, o autor acredita que os professores necessitam garantir sentimentos de confiança, controle e individualidade em seus alunos.

Neste ponto, podemos notar a importância da atuação dos professores na sala de aula para aumentar a motivação de seus alunos para a realização das atividades.

1.8 A ANSIEDADE E A MOTIVAÇÃO

Muito se tem discutido sobre as relações entre ansiedade dos alunos na sala de aula, principalmente nas aulas de língua estrangeira, e suas influências sobre a motivação para a aprendizagem.



Em definição sobre o que seria esta ansiedade, Gardner e McIntyre (1993) a definem como uma apreensão experienciada quando uma situação requer o uso de uma L2 com a qual o indivíduo não é muito proficiente.

A ansiedade é uma das características afetivas assim como a motivação, e as duas estão presentes em contextos de ensino/aprendizagem. Referindo-se a contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Nascente (2000) conduziu uma pesquisa na qual a hipótese central foi a de que a origem e a natureza da ansiedade sentida pelos alunos em um determinado contexto de ensino de LE é multifatorial, tendo, portanto, efeitos diversos sobre a aprendizagem. Para ela (op.cit:14) a motivação e a ansiedade são pólos opostos de uma linha contínua de afetividade. Em conclusão a sua pesquisa, destaca que quanto mais o aluno gostar de um idioma, menor será sua ansiedade e maior será sua motivação e vice-versa, assim como a participação dos professores na geração de estados afetivos favoráveis à aprendizagem pode ou não gerar ansiedade.

Neste ponto, a posição da autora condiz com a visão de Krashen (1985) sobre a aquisição de L2. Em suas pesquisas, o autor verificou que alunos motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição. Esses alunos teriam um filtro afetivo propício, isto é, devido às boas condições emocionais, eles absorvem insumo com muito mais facilidade.

Essas boas condições emocionais são geradas por meio do manejo da sala de aula no que concerne ao desempenho dos alunos. Para Woolfolk (op.cit:346), a

ansiedade pode ser tanto uma causa quanto um efeito no fracasso escolar. Ela pode ser tanto um traço quanto uma particularidade de cada indivíduo.

Esta distinção entre traço e particularidade é também discutida por Stipek (1998:188), pois para o autor, indivíduos que são mais propensos que outros para experienciar um estado de ansiedade em contextos de realização, não experienciam ansiedade todo o tempo. Esses alunos teriam um traço de ansiedade. Uma ansiedade como particularidade está relacionada com a interferência na aprendizagem e no desempenho sempre quando as condições de realização criam um estado de ansiedade.

Caracterizando a realização da ansiedade, o autor afirma que a mesma possui um componente cognitivo e um componente emocional. O primeiro interfere mais diretamente na aprendizagem e no desempenho de tarefas. O segundo refere-se às reações que são evocadas pelo stress, como transpiração e um batimento cardíaco acelerado.

Cabe, nesse momento, uma discussão sobre os fatores que causam ansiedade nos alunos. Wollfolk (op.cit) diz que na sala de aula, as condições em torno de uma prova podem influenciar o desempenho dos alunos que são altamente ansiosos. Sempre que há pressões de desempenho, consequências graves para reprovação e comparações competitivas entre alunos, a ansiedade pode ser encorajada. A autora considera ainda que alunos altamente ansiosos dividem sua atenção entre o material novo e sua preocupação com o nervosismo que estão sentindo. Os professores, por

sua vez, deveriam ajudar os alunos altamente ansiosos a estabelecerem objetivos reais, pois eles freqüentemente têm dificuldades em fazer escolhas sensatas.

Stipek (op.cit:192) discute as possíveis origens da ansiedade nos indivíduos. Para ele, essas origens se resumem em cinco pontos: 1) a baixa confiança pode causar ansiedade em situação de avaliação; 2) ela pode surgir da convivência entre pais e filhos; 3) experiências escolares precoces relacionadas à quantidade de sucesso X fracasso experienciada pelo aluno; 4) o clima de sala de aula e outros fatores relacionados à escola e 5) diferenças de gênero: as mulheres são mais ansiosas que os homens.

Essas origens citadas pelo autor parecem condizer com a ansiedade possível de ser observada nas aulas de língua estrangeira. Alunos que tiveram experiências negativas de aprendizagem anteriormente, tendem a ser mais ansiosos, ocasionando ansiedade também nas avaliações pelo fato dessa ansiedade afetar diretamente o desempenho. Do mesmo modo, o clima estabelecido pelos professores numa aula de língua estrangeira é importante para que seus alunos sintam-se mais confiantes em relação ao conteúdo que está sendo aprendido, baixando, assim, a ansiedade que possuem, acarretando o aumento da motivação.

1.9 TEORIAS SOBRE MOTIVAÇÃO E A PRESENTE PESQUISA

Antes de iniciar a discussão sobre as teorias motivacionais e sua relevância para esta investigação, cabe ressaltar o que estará sendo entendido como motivação.



Neste sentido, todas as posições discutidas anteriormente sobre o termo são relevantes, fazendo com que a motivação seja considerada como algo que orienta um indivíduo a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo num dado momento, orienta esse indivíduo durante o processo para investir um maior ou menor esforço na aprendizagem, e dá condições para que a pessoa possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvida, tomando como base a sustentação ou não da motivação prévia que possuíam.

Da perspectiva das teorias da Psicologia Educacional, a motivação dos aprendizes é vista em termos de comportamentos observáveis dentro da sala de aula, fato que direcionou o que foi considerado como aluno motivado e desmotivado neste estudo. Assim, como alunos motivados foram considerados aqueles cuja participação em todos os eventos da sala de aula são evidentes, ou seja, os alunos participativos nas atividades propostas. No entanto, nem todo o aluno não participativo será considerado um aluno desmotivado, pois acreditamos que existem fatores de ordem psicológica que influenciam a participação de alguns alunos nas atividades de sala de aula. Sendo assim, consideraremos como aluno desmotivado aquele aprendiz que se mostra totalmente alheio a qualquer situação de aprendizagem.

Os conceitos trazidos pela Psicologia sobre recompensas, punições, expectativas de professores e de alunos, as crenças sobre auto-eficácia e as atribuições que os aprendizes fazem de seus sucessos e fracassos também são importantes, e todos esses conceitos parecem ser influenciados pelo papel do

professor na sala de aula, papel este considerado como o mais importante na “alimentação” ou não da motivação prévia trazida pelos alunos. ✓

De acordo com a literatura, recompensando ou punindo os comportamentos na sala de aula, os professores podem estar aumentando ou diminuindo a motivação, dependendo do objetivo que seus alunos possuem. Muitos aprendizes sentem-se mais motivados quando os professores oferecem recompensas externas para obter uma maior participação nas atividades, assim como sentem-se mais motivados quando sua participação espontânea é recompensada por meio de elogios dados pelos educadores. Esta teoria tornou-se importante nesta investigação pelo fato de existir, em um dos contextos, a presença de recompensas por parte da professora para que conseguisse uma maior participação de seus alunos. Estas recompensas, ao que parece, nem sempre são produtivas dentro da sala de aula, pois acabam condicionando os alunos a trabalharem somente mediante seu uso. No entanto, em certos momentos, estas podem até se tornar produtivas, no sentido em que agem como estimuladoras da participação dos alunos. Mas, não serão consideradas produtivas as recompensas oferecidas antes da realização de uma tarefa com o intuito de obter a participação dos alunos, pois acreditamos que podem terminar por diminuir a motivação intrínseca que possuíam anteriormente. O mesmo ocorre com as punições, uma vez que podem motivar alguns alunos e desmotivar outros.

A teoria das expectativas também parece ser de grande relevância neste estudo, uma vez que pôde ser comprovado que em dois dos contextos, tanto as professoras quanto os alunos possuíam baixas expectativas de aprendizagem, fato que

fez com que a motivação fosse minimizada com o decorrer do tempo. Acreditamos que os indivíduos quando expostos ao novo criam certas expectativas de como se dará sua realização e se estas não forem atendidas, haverá uma ruptura na motivação, passando a gerar o descontentamento com a atividade à qual está relacionada. As expectativas dos professores e alunos, a crença de auto-eficácia e as atribuições parecem estar interligadas. As expectativas dos professores em relação a seus alunos estarão influenciando o modo pelo qual esses professores irão trabalhar num determinado contexto, pois, se acreditam que seus alunos não são auto-eficazes, ou seja, não são capazes de desenvolver as atividades propostas, irão trabalhar com a crença de que não serão bem sucedidos, atribuindo seus fracassos à falta de capacidade dos aprendizes. Se o contrário ocorrer, os professores irão se motivar e conduzir um processo de ensino/aprendizagem voltado para sucesso. Além das baixas expectativas em relação aos alunos, os professores também podem apresentar baixas expectativas perante o contexto-escola em que trabalham, pois este pode não estar oferecendo as condições que os educadores acham importantes e essenciais para que haja uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira.

As expectativas dos alunos também são importantes e devem ser consideradas, pois, se não são atendidas, os aprendizes irão se desmotivar pela aprendizagem e vice-versa. Seu senso de auto-eficácia irá determinar se eles se sentem capazes ou não de seguir em frente, e conseqüentemente irão fazer atribuições positivas se forem bem sucedidos e negativas se fracassarem.



Voltando a atenção para as teorias de motivação da área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a proposta de Dörnyei (2001) parece ser a mais completa no que concerne aos objetivos pretendidos por esta investigação, por englobar as três diferentes fases pelas quais os aprendizes certamente passarão. A primeira delas, tida pelos autores como “pré-acional”, estará sendo considerada como a identificação da motivação prévia que levou os alunos a buscarem pelo aprendizado da língua estrangeira. Em segundo lugar, os alunos estarão na “fase acional”, considerada como o processo em si, envolvendo as influências das ações das professoras e das atividades desenvolvidas para sustentar ou não a motivação prévia dos educandos. Em último lugar, na fase “pós-acional”, os alunos terão condições de avaliar se o objetivo que possuíam foi ou não atendido e se sua motivação para o aprendizado persiste ou se tornou-se um aluno desmotivado por influência de forças externas, como professores e tarefas desinteressantes.

Os estudos de Dörnyei (2001) também mostraram-se importantes no que concerne à classificação da motivação prévia que os alunos apresentaram. Enquanto os demais autores propuseram várias dicotomias definidas de acordo com o desejo do aluno em aprender a língua estrangeira, Dörnyei propôs apenas duas classificações, as quais englobam todas as demais, tornando-se assim mais completa e menos confusa para ser identificada pelos leitores e estudiosos da motivação.

Com o intuito de avaliar os recursos utilizados pelas professoras, na sala de aula, no que se refere a incentivar ou não a participação de seus alunos nas atividades propostas por elas, foi realizada a análise da interação de uma aula típica de duas das

professoras (Escola Particular e Centro de Estudo de Línguas), uma vez que as gravações das aulas da Escola Pública foram desconsideradas por não haver qualquer tipo de interação professor/aluno, sobressaindo somente conversas paralelas entre os aprendizes). Esta análise foi direcionada pela abordagem da Sociolinguística Interacional que será discutida no próximo item.

1.10 A CONSTRUÇÃO DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA E A SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL (NESTA PESQUISA)

Muitos teóricos abordam o fato de que o discurso de sala de aula é assimétrico. Para Castilho (1987), *“no discurso assimétrico, um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o (s) outro(s) participante(s)”*.

Bolognini (1991), diante dessa assimetria, discute o poder exercido pelos professores na sala de aula, apontando dois fatores importantes: o primeiro está relacionado à definição do tópico a ser discutido, ou da atividade a ser desenvolvida. A autora salienta que é sempre o professor quem define o tópico, optando por discuti-lo com os alunos. O segundo fator apontado por ela é a questão da tomada do turno, caracterizando-a nas interações simétricas e nas interações de sala de aula, dizendo que nas primeiras, o falante pode sinalizar a quem dirige seu enunciado, mas não pode obrigá-lo a tomar o turno, enquanto que nas segundas, o professor determina tanto quem deve tomar o turno, como dá indicações de quando essa pessoa deve parar

de falar. A autora ainda discute o fato de que para se desfazer a assimetria na sala de aula, a escolha do tópico discursivo deve partir do próprio aluno, deixando o professor de controlar toda e qualquer atividade.

Consolo (1997), citando Burton (1981), salienta o fato de que “o professor controla as escolhas e a participação na estrutura da aula, e determina quando os alunos podem falar, e o tipo de ato discursivo produzido por cada aluno é predeterminado pelo ato produzido anteriormente pelo professor”. Ainda segundo Burton, *“o professor controla também o conteúdo da interação em termos do tópico das transações verbais, o tópico das trocas e o tópico adequado para os movimentos comunicativos e atos discursivos”*. Esse fato pode ser facilmente encontrado nas salas de aula de língua estrangeira, pois muitos alunos somente falam o que é determinado pelo professor para que seja dito, uns por causa da inibição e outros pelo fato de o professor somente aceitar como válido o que ele determina que seja dito pelo aluno.

Para Magalhães e Costa (1988), a aula enquanto tipo de atividade de fala, é produto de um contexto sociocultural específico. Para a explicação e interpretação das interações professor-aluno, é fundamental saber quem são esses integrantes e em que condições espaciais e temporais eles interagem. Os autores abordam o poder discursivo, pragmático, exercido pelo professor, manifestado no controle da aula. Para eles, esse poder pode ser exercido para manifestar uma atitude favorável à aprendizagem, assim como o rígido controle da sala de aula pode desenvolver uma atitude desfavorável, caracterizando as tentativas de fuga ao controle do professor e em desafios a sua autoridade. Esse aspecto pode ser facilmente encontrado em salas

de aula em que o professor é extremamente controlador, o que gera muitas vezes a revolta dos alunos ocasionando as discussões entre ambos.

No que diz respeito às características da fala do professor, os autores afirmam que a mesma segue uma rotina já prevista, pois é o professor quem toma todas as iniciativas na aula, uma vez que ele não só escolhe o próximo falante, como também pode manter a palavra por tempo indeterminado. Ademais, é ele quem informa, orienta e resume as contribuições dos alunos e atribui tarefas. Para se desfazer a assimetria existente entre professor-aluno, os autores acreditam que primeiro se deva questionar a escola enquanto instituição, uma vez que a adoção de formas menos autoritárias pelo corpo docente, assim como a reorganização do espaço físico, permitindo uma relação mais direta entre professor e aluno, são medidas que podem ser tomadas a curto prazo. No entanto, os autores questionam que a escola faz parte de um contexto sociocultural mais amplo e para que essas medidas surtam efeito, elas deverão contribuir para mudar o conceito do professor na sociedade global.

O que podemos perceber, no entanto, é o fato de que a centralização da sala de aula está totalmente fundamentada pela concepção de ensino/aprendizagem que os professores possuem, sendo que muitas vezes o trabalho realizado por eles foge aos objetivos propostos pela instituição em que estão inseridos. Frente a esse fato, o que teria para ser mudado não se limita à instituição, mas à crenças dos professores, o que somente poderá ocorrer a longo prazo.

Em pesquisa realizada, Bortoni e Lopes (1991) abordam as atitudes esperadas do professor e do aluno pelas escolas tradicionais. Os autores observaram a



difficuldade que o(s) professor(es) tem de se ratificar como falante primário, isto é, o falante que tem a palavra e é ouvido por aqueles a quem se dirige. Eles argumentam que esta situação é grave se formos considerar que em nossa tradição escolar, as atividades são centradas no professor e a configuração espacial nas salas bastante estáticas, ocupando o professor a mesa e o espaço entre o quadro negro e as fileiras, onde se acomodam os alunos. A tradição escolar pede, em relação aos alunos, que estes sejam ouvintes atentos, sempre prontos para reagir verbalmente ou não-verbalmente aos estímulos do professor, tomando o turno quando este lhes é passado.

Para fazer a análise da interação nesta pesquisa, optamos pela sociolinguística interacional nos moldes de Erickson e Shultz (1998). A importância da opção pela Sociolinguística Interacional para fazer a análise da interação nos contextos observados, com o intuito de verificar como as professoras motivam ou não seus alunos, e como esses alunos manifestam esta motivação por meio da fala, deveu-se ao fato de esta abordagem dar conta de pequenos momentos de interação voltados para a análise do significado social.

Ribeiro e Garcez (1998) consideram que nesta abordagem do discurso, tanto o falante quanto o ouvinte possuem papéis ativos na elaboração da mensagem e definem o que está acontecendo “aqui e agora”. Segundo os autores, enquanto participantes de uma interação, estamos a todo momento, introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens estas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento.



Analisando como ocorrem as interações, Gumperz (1976) considera que, para haver a interpretação da mensagem em uma interação, os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam o que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue. A esses traços, o autor chama “pistas de contextualização”, que, a grosso modo, significam todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Essas pistas de contextualização podem aparecer de diferentes maneiras, dependendo do repertório lingüístico determinado de cada participante.

Tanto os falantes quanto os ouvintes possuem seus direitos e suas obrigações na construção da interação. Segundo Erickson e Schultz (1998), esses direitos e essas obrigações podem ser reajustados e redistribuídos em novas configurações chamadas de “estruturas de participação”. Para os autores, essas estruturas englobam maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido.

Para Philips (1972), existem muitas variações nos arranjos estruturais da interação chamadas por ela de “estruturas de participação”. Segundo a autora, os professores usam diferentes estruturas de participação ou modos de arranjar a interação verbal com os alunos, para a comunicação de tipos diferentes de materiais educacionais, e para promover a variação na apresentação do mesmo material para entender os interesses das crianças.

Philips propõe quatro tipos distintos de estruturas de participação:

- 1) No primeiro tipo, o professor interage com todos os alunos. O professor dirige-se a todos ou a um único aluno na presença do restante. Os alunos

podem responder em uníssono ou individualmente. A participação verbal pode ser voluntária ou compulsória e é sempre o professor quem determina se fala com um ou com todos os alunos, recebe resposta individual ou em coro, voluntária ou compulsória;

- 2) No segundo tipo, o professor interage com apenas alguns dos alunos dispostos em grupos de leitura. A participação do aluno é obrigatória e não voluntária, individual, espera-se que cada aluno participe ou desempenhe verbalmente;
- 3) No terceiro tipo, os alunos estão trabalhando individualmente, mas o professor explica a avaliação da iniciação da interação verbal pelos alunos, no qual a criança indica se deseja comunicar-se com o professor utilizando suas mãos ou abordando o professor, se necessário;
- 4) No quarto tipo, os alunos são divididos em pequenos grupos que eles mesmos formam. No entanto, há a supervisão distante do professor e, geralmente há um líder que assume o papel do professor.

Erickson e Schultz (op.cit) propõem um procedimento para descobrir as estruturas constituintes das ocasiões, que consiste em fazer julgamentos do tipo igual/diferente e antes/depois, tomando como base o decorrer do tempo real da interação. Os autores propõem seis estágios para fazer a análise social da interação e que cabem ser ressaltados neste momento:

Estágio 1: nesse primeiro momento, o pesquisador terá que assistir a cada fita gravada por inteiro, parando somente de vez em quando, tomando notas quase sempre enquanto a fita está sendo projetada;

Estágio 2: após um corpus de gravações ter sido indexado, faz-se um levantamento em busca de ocasiões análogas, segundo algum interesse teórico. Uma vez que o exemplar tenha sido escolhido, é feita uma cópia. Ao assistir à fita durante o segundo estágio, assistimos a ocasião como um todo, desde o que a precede até o que a ela se segue, enfocando o que todos os participantes estão fazendo conjuntamente. Anotamos a localização aproximada no tempo do começo e fim da ocasião e a localização aproximada do que pareçam ser articulações entre as partes constituintes elementares do todo;

Estágio 3: nesse momento, localizamos precisamente as sessões de transição ou de articulação entre as partes elementares da ocasião e identificamos as diferenças na estrutura de participação no âmbito das articulações;

Estágio 4: damos atenção primordial às estruturas de participação anteriores aos segmentos de articulação que foram enfocados no estágio 3;

Estágio 5: procuramos fazer um teste inicial da validade do modelo da estrutura de participação;

Estágio 6: a partir desse momento, há o estabelecimento da possibilidade de se generalizar a análise de cada caso isolado conduzida nos cinco estágios anteriores. Faz-se um levantamento do corpus indexado de fitas em busca de ocorrências análogas do tipo de ocasião que se está investigando. Assistimos a todas as ocasiões e

localizamos todas as ocorrências de quaisquer que sejam os fenômenos sob investigação.

A descrição desses seis estágios foi importante para que possamos entender como foi realizada a análise da interação nesta investigação. Primeiramente as aulas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente foi selecionada uma aula típica de cada contexto para que fosse analisada. Essas aulas foram transcritas em sua integridade, assim como alguns excertos que julgamos relevantes para análise presentes em outras aulas. Por fim, cada aula típica teve as falas de seus participantes cronometradas e foram levantadas as estruturas de participação presentes em cada uma. Diante desses seis estágios, faz-se necessário duas ressalvas no que diz respeito à análise que será apresentada aqui. A primeira é quanto ao corpus utilizado que não será abordado como um todo, mas sim, com a análise de uma aula típica de cada contexto; a segunda está relacionada ao objeto teórico, cujo foco estará centrado na organização da interação nas atividades em que os alunos apresentaram nível maior de motivação.

A partir deste momento, estaremos enfocando mais detalhadamente o paradigma de pesquisa que direcionou a investigação, assim como os instrumentos para coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.



CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos, primeiramente, as diferenças existentes entre os paradigmas de pesquisa qualitativo e quantitativo com o intuito de fundamentar nossa escolha para esta investigação. Do mesmo modo, traremos um levantamento dos tipos de pesquisa mais frequentemente realizados em motivação e, a seguir, passaremos a descrever os instrumentos de coleta dos dados, assim como os procedimentos de análise e uma descrição dos contextos observados.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1.1 Os paradigmas qualitativo e quantitativo

Muito se tem discutido sobre a dicotomia existente entre esses dois paradigmas de pesquisa. Teóricos interessados no estudo desses dois paradigmas possuem opiniões variadas no que concerne à definição desses termos.

Larsen-Freeman e Long (1999:11) afirmam que um estudo quantitativo deve ser visto como um experimento verdadeiro, destinado a gerar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas. Por outro lado, consideram o paradigma qualitativo como um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não testam hipóteses, mas se propõem a observar o que está presente no seu foco de pesquisa e, desse modo, são abertos a variações nos dados durante o curso da observação.

Reichard e Cook (1979), referem-se ao paradigma quantitativo afirmando que este possui uma visão de mundo positivista, hipotético-dedutiva, particularista,

objetiva, orientada para o produto e relacionada às ciências naturais, enquanto o paradigma qualitativo é considerado como fenomenológico, indutivo, holístico, subjetivo, orientado para o processo e associado a uma visão de mundo antropológica.

Com as palavras acima, podemos dizer que esses dois paradigmas são opostos entre si, uma vez que possuem visões de mundo completamente antagônicas. Frente a esse antagonismo, Erickson (1991:338), prefere considerar o paradigma qualitativo como “interpretativo”. Para o autor, esse termo caracteriza o conjunto de abordagens de pesquisa que inclui a etnografia, os estudos de caso e que envolve o estudo por meio de observações participantes e entrevistas, as quais são acompanhadas de gravações em áudio e vídeo.

Bogdan e Biklen (1998), consideram cinco características da pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, trata-se de uma pesquisa naturalística, pois proporciona fonte direta de dados no cenário atual e o pesquisador é um instrumento chave. Os pesquisadores entram e gastam considerável tempo nas escolas e outros locais de aprendizagem. Para eles, a ação é melhor entendida quando é observada no cenário em que ela ocorre, daí a importância do contexto. Em segundo lugar, os dados são descritivos, tomando forma de palavras ou pintura antes que números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, gravações em vídeo, documentos pessoais e outras gravações oficiais. Em terceiro lugar, a pesquisa qualitativa está relacionada ao processo antes que com resultados ou produtos. Nos programas de inclusão ou integração nas escolas, por exemplo, os pesquisadores

examinam as atitudes dos professores para com certos tipos de crianças e estudam como essas atitudes foram traduzidas em interações diárias com elas e como essas interações reiteram aquelas atitudes. Em quarto lugar, trata-se de uma pesquisa indutiva, onde os pesquisadores não procuram nos dados evidências para provar ou não hipóteses antes de inteirar-se do estudo. A última característica é a importância do significado, pois os pesquisadores estão interessados em como diferentes pessoas fazem compreensão de suas vidas.

Em resumo, o objetivo dos pesquisadores que optam pelo paradigma qualitativo é o de melhor entender o comportamento e experiência humanos. Eles procuram abarcar o processo pelo qual as pessoas constroem significados e descrevem o que são esses significados.

Dörnyei (2001) discute o fato de que para o bom desenvolvimento de uma pesquisa é necessário que o pesquisador tenha bem delimitado qual o paradigma mais apropriado para nortear a investigação. Para ele, o paradigma quantitativo emprega categorias, pontos-de-vista e modelos definidos plenamente pelo pesquisador, e os dados quantificados numérica e diretamente são coletados para determinar a relação entre essas categorias, para testar hipóteses e aumentar a agregação de conhecimento. Quanto ao paradigma qualitativo, considera que este está focalizado mais nos participantes, as categorias analíticas tendem a ser definidas durante e não antes do processo de pesquisa. A natureza exploratória desse tipo de pesquisa exclui a coleta de dados numéricos, sendo os dados coletados por meio de observações, entrevistas



(gravadas em áudio e vídeo) e documentos autênticos de comportamentos comunicativos.

Com as discussões apresentadas sobre os dois maiores paradigmas de pesquisa, consideramos para essa investigação o uso do paradigma qualitativo por esse oferecer maiores possibilidades para se chegar ao objetivo dessa pesquisa. No entanto, o uso do paradigma quantitativo não foi totalmente excluído, uma vez que se fez fundamental a quantificação de alguns dados importantes para análise.

O paradigma qualitativo possui vários métodos de investigação que são utilizados em diferentes estudos. Para esta pesquisa, o método considerado mais adequado foi o da pesquisa etnográfica. No entanto, esta investigação é considerada de “natureza” etnográfica, pois concordamos com Chaudron (op.cit:46), quando o autor afirma que a abordagem típica de pesquisas em L2 não tem sido uma completa etnografia da sala de aula pelos que observam, mas instâncias para promover certos detalhes ou análises de áreas específicas de interação, onde os dados foram analisados e observados segundo procedimentos qualitativos e interpretativos. Entretanto, esses estudos não preenchem as expectativas da etnografia, isto é, um tratamento exaustivo das regras de interação. Em geral, eles adotam a metodologia etnográfica na tentativa de entender normas sociais para a interpretação de eventos específicos de interação.

Sobre a etnografia em sala de aula, Moita Lopes (1996:88), baseando-se em Erickson (1986), diz que:



A etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar e aprender línguas. Para se fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo, para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para os alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Erickson (1984:51) diz que a etnografia é um processo de pesquisa guiado por um ponto-de- vista, envolvendo reflexão e não só descrição. As técnicas de pesquisa e os instrumentos que são utilizados são determinados pelo pesquisador. As perguntas de pesquisa são levantadas no próprio contexto investigado, tendo o pesquisador um ponto de vista teórico, um conjunto de perguntas implícitas ou explícitas. As perguntas e as perspectivas podem ser mudadas no próprio campo com o decorrer da pesquisa.

Para Chaudron (1988:45), a abordagem etnográfica é identificada como qualitativa, uma abordagem de processo orientado para o estudo da interação. Segundo o autor, ela tem se desenvolvido em vários tipos de pesquisas de salas de aula de L1, mas não tem sido extensamente empregada em sala de aula de L2, em parte porque requer muito empenho do observador e porque ela pede uma grande duração de tempo.

Os procedimentos para conduzir uma pesquisa etnográfica envolvem considerável treino, gravação contínua, participação extensiva envolvendo o



pesquisador na sala de aula e uma cuidadosa interpretação de mil facetas de dados. Os resultados de tal pesquisa vão ser a descrição detalhada dos princípios básicos e das regras de interação que guiam os participantes para produzir ações e significados e interpretar as ações dos outros. (Chaudron, op.cit. p.45)

Uma outra característica que deve ser ressaltada é o fato de tal pesquisa abordar as perspectivas não só do observador, mas também as perspectivas dos participantes da ação, como por exemplo, dos professores e alunos envolvidos.

2.2 MOTIVAÇÃO E MÉTODOS DE PESQUISA

A motivação é uma das variáveis afetivas presentes no processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, ela difere de aluno para aluno, tornando-se uma ampla rede onde perpassam vários fatores, tais como: atitudes, desejos, expectativas, entre outros.

Dörnyei (2001:185), aborda esse fato mostrando alguns problemas inerentes à pesquisa em motivação. Em primeiro lugar para o autor, a motivação é abstrata e não é diretamente observável, sendo necessário o uso de medidas de motivação não objetivas, ou seja, há a necessidade de estudos subjetivos e uma das tarefas mais difíceis do pesquisador é conservar essa subjetividade em nível mínimo. Em segundo lugar, motivação é um construto multidimensional e não pode ser representada por significados de simples medidas. Em último lugar, a motivação é inconstante, ou seja, não é estável e muda dinamicamente com o tempo.

O autor questiona o fato de qual seria o melhor paradigma para o estudo da motivação, o quantitativo ou o qualitativo. Para ele, essas duas abordagens estão relacionadas com diferentes crenças pessoais sobre cientificidade e objetividade e requerem diferentes perícias e orientação por parte dos pesquisadores, mas é na união de ambos os paradigmas que a pesquisa sobre motivação pode ser implementada.

Pintrich e Schunk (1996) fazem um levantamento dos vários paradigmas de pesquisa em motivação. Na tabela abaixo, podemos encontrar os tipos e as descrições de cada um:

TIPO	CARACTERÍSTICA
<i>Correlacional</i>	Examina as relações que existem entre variáveis;
<i>Experimental</i>	Uma ou mais variáveis são alteradas e seus efeitos nas outras variáveis são avaliadas;
<i>Qualitativa</i>	Interesse na descrição e interpretação intensiva de significados;
<i>Laboratório</i>	Projeto conduzido em cenário controlado;
<i>Campo</i>	Projeto conduzido onde os participantes tipicamente vão para a escola, aprendem e trabalham

Quadro 9: Tipos de pesquisas mais frequentes em motivação

Segundo os autores, cada tipo de pesquisa possui suas vantagens e desvantagens e o uso de uma ou de outra dependerá do foco da pesquisa.

Como o termo motivação aborda muitas variáveis, seu estudo torna o trabalho do pesquisador muitas vezes complicado, fazendo-o perder o foco da pesquisa. Dörnyei (op.cit.), prevendo essa multiplicidade de variáveis envolvidas na motivação, considera de extrema importância para o início da pesquisa motivacional o delineamento de quais variáveis serão o alvo da pesquisa, e a partir dessa escolha, selecionar o método que será empregado e que instrumentos de coleta de dados serão utilizados.

Concordando com a posição dos autores acima, foram delineadas algumas variáveis relacionadas à motivação para serem abordadas nesta pesquisa. Considerando que a motivação é individual, portanto diferenciada de aluno para aluno, as variáveis aqui abordadas buscam atender aos fatores que afetam ou não a motivação desses alunos em geral, daí a escolha das influências do trabalho dos professores (expectativas, abordagem de ensinar e aprender, correção de erros, afetividade, organização da interação), envolvendo também as atividades que são por eles desenvolvidas e o tipo de motivação prévia que possuíam os alunos, buscando verificar também, se o ensino que lhes está sendo oferecido, está ou não atendendo às expectativas iniciais existentes no início das atividades.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No que concerne ao levantamento do corpus necessário para o estudo, o mesmo contou com os seguintes instrumentos, para que a pesquisadora pudesse obter



uma visão geral de cada contexto, assim como a visão das professoras e dos alunos envolvidos nesta investigação:

- 1) *Observação de aulas*: esse meio é importante, pois possibilita o contato direto com o trabalho realizado por professores de língua estrangeira e a atuação dos alunos na sala de aula;
- 2) *Realização de diários pela pesquisadora*: após cada aula observada, foi realizado o diário com o objetivo de registrar o trabalho dos professores e as impressões do observador sobre a aula, anotando também as concepções de ensino/aprendizagem que norteiam a prática do professor. Para Chaudron (1988:46), essa técnica é interessante para tal pesquisa, pois envolve os participantes (pesquisador e aluno) na revisão dos eventos na sala de aula da língua e o contexto de aprendizagem da mesma, na reflexão sobre o que ocorreu e a compilação de elementos chaves. Para o autor, esse procedimento é um aspecto subjetivo do método etnográfico em que o pesquisador joga com teoria e pesquisa na interpretação ou elicitia julgamentos dos eventos gravados para outros pesquisadores e participantes;
- 3) *Gravação de aulas em áudio e vídeo*: com o passar do tempo, muitas informações se perdem, e, por meio das gravações, há a possibilidade de retornar o que foi realizado por professores e alunos. Consolo e Viana

(1997:129-130), 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, consideram que os recursos da imagem visual das gravações em vídeo registram mais informações sobre os fenômenos da sala de aula do que as em áudio.

- 4) *Elaboração de questionário e entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos* (vide anexos 5 a 14): a escolha das entrevistas semi-estruturadas deveu-se ao fato de permitir elaboração de novas perguntas a partir das opiniões dos participantes. As questões elaboradas tanto para professores como para alunos foram baseadas na análise gradativa dos dados. Foram entrevistados cinco alunos do CEL, três alunos da Escola Pública e cinco alunos da Escola Particular. O critério de seleção desses alunos baseou-se no modo como eles participavam nas interações de sala de aula. Os questionários tiveram por objetivo focar as três perguntas de pesquisa, mapeando opiniões sobre motivação prévia para o estudo, atividades motivadoras e atuação dos professores em sala de aula.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para análise dos dados, foram considerados dois tipos de dados: os primários (interações construídas em sala de aula por professores e alunos) e os dados secundários (diários da pesquisadora, questionários e entrevistas). Foram levantadas



asserções dos dados primários e estas foram trianguladas com os dados secundários, com o intuito de confirmá-las ou não, considerando, em um primeiro momento, cada contexto em particular. Em seguida, foi realizado um estudo comparativo entre os três contextos, norteado pelas perguntas de pesquisa e apoiado nos estudos teóricos realizados até o momento, sobre motivação. Este estudo teve como norteador as três perguntas de pesquisa que elaboramos para guiar a investigação, perguntas estas cujos objetivos serão descritos no capítulo de análise dos dados.

2.5 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS PESQUISADOS

1) O CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS

O Centro de Estudo de Línguas investigado está em funcionamento há onze anos em uma cidade do interior paulista, oferecendo os cursos de língua espanhola, italiana e francesa. Está localizado num bairro central da cidade, atendendo a alunos de ensino fundamental e médio de escolas públicas. O objetivo de tal centro é o de oferecer aos alunos as línguas que eles não possuem no currículo escolar. Os cursos das referidas línguas podem ser feitos nos períodos da manhã, tarde e noite, inclusive aos sábados pela manhã e tarde.

2) A ESCOLA ESTADUAL DA REDE PÚBLICA

A escola onde foi realizada essa parte da pesquisa está localizada em um bairro não muito afastado da área central em uma cidade do interior paulista. Esta escola atende a alunos de ensino médio de classes sociais baixa e média, sendo a



única na cidade que fornece aulas de espanhol aos alunos do segundo e do terceiro anos do ensino médio. O período em que a pesquisa foi realizada, foi o último semestre em que foram oferecidas aulas da referida língua, pois por decisão da diretora da instituição, a partir do ano de 2001 essas aulas deixaram de existir, assim como outras disciplinas que foram introduzidas no currículo escolar, tendo sido mantidas disciplinas anteriormente existentes.

3) A ESCOLA PARTICULAR

A escola particular em que se realizou a coleta de dados é uma escola bem conceituada não só na cidade como também em todo o país e está situada em um bairro periférico devido à grande área que ocupa. A escola atende a alunos de ensino fundamental e médio, sendo a grande maioria de classe média alta. O idioma espanhol é oferecido para todos os alunos do ensino fundamental e médio, sendo uma disciplina obrigatória do currículo escolar, contando assim, com os chamados “plantões” oferecidos por todos os professores das demais disciplinas curriculares.

2.6 O PERFIL DAS PROFESSORAS

A professora do CEL é licenciada em Letras pela UNESP; já viajou e fez cursos de espanhol na Espanha. Ministra aulas no período da tarde e noite no Centro de Estudo de Línguas, inclusive aos sábados.

A professora 2, da escola pública, também é formada pela UNESP e possui muitos anos de carreira, estando prestes a se aposentar. Antes de ingressar na rede

pública era coordenadora de um Centro de Estudo de Línguas no interior paulista. Na escola onde trabalha, ministra aulas de espanhol no matutino e de língua portuguesa no vespertino. Nunca viajou nem fez cursos fora do país.

A professora 3, da escola particular, é formada pela UNESP e ministra aulas para alunos do ensino fundamental e médio do contexto escolar observado, além de dar aulas no período noturno em uma faculdade de Letras. Já viajou para fora do país em excursão com uma turma de alunos.

2.7 O PERFIL DOS ALUNOS

Com exceção de um, todos os demais alunos inseridos nos três diferentes contextos pertenciam ao ensino médio, ressaltando que os participantes do CEL eram alunos oriundos de escolas públicas. Todos os alunos, com exceção apenas de uma aluna, estavam na faixa etária de 16 a 19 anos. Alguns alunos, além de cursarem o ensino médio, dedicavam-se a outras tarefas extra-curriculares, como cursos de idiomas, artes, teatro, computação, academia, entre outros.

2.8. O PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

Como já mencionado anteriormente, o critério de seleção para a escolha dos alunos a serem entrevistados dos três contextos investigados teve como base sua participação nas atividades que eram propostas na sala de aula. Desse modo, entrevistamos os alunos que eram os mais participativos e os menos participativos. Dentre esses últimos, encontram-se aqueles alunos que não participam, mas que



percebemos que eram motivados, e aqueles alunos que se mostraram totalmente alheios ao processo de aprendizagem no qual estavam inseridos.

No primeiro contexto investigado, Centro de Estudo de Línguas, os cinco alunos entrevistados (doravante ACEL1, ACEL2, ACEL3, ACEL4 e ACEL5) possuíam características distintas uns dos outros. O ACEL1 tem dezessete anos e está cursando o ensino médio. É um aluno que gosta de sair e se divertir nos fins de semana. Do mesmo modo, o ACEL2, que tem quinze anos e está terminando o ensino fundamental. O ACEL3, é um dos alunos mais tímidos da sala, não gosta de sair para se divertir, não se relaciona com os colegas da sala, principalmente pela diferença de idade e pela timidez que apresenta. O ACEL4 e o ACEL5 estavam fazendo cursinho à noite e fazem Magistério durante o dia. São alunos que gostam de sair para conversar com os amigos nos fins de semana e se mostram muito desinibidos.

No segundo contexto, Escola Pública, por motivos alheios a nossa vontade, foram entrevistados somente três alunos (doravante Aespub1, Aespub2 e Aespub3). Todos esses alunos estavam na faixa etária dos dezoito anos.

O Aespu1 era um aluno que participava das aulas fazendo todas as atividades que eram propostas pela professora, assim como era um aluno desinibido não só com seus colegas de sala, mas também com as demais pessoas. O Aespub2 era um aluno quieto e menos participativo nas atividades que o anterior, principalmente por sua timidez. O Aespub3, era um aluno que não desenvolvia nenhuma das atividades propostas e também, por motivos de indisciplina, não deixava seus colegas trabalharem.



No terceiro contexto, Escola Particular, foram entrevistados cinco alunos (doravante Aespart1, Aespart2, Aespart3, Aespart4 e Aespart5). O Aespart1 era um dos alunos mais motivados da sala, uma vez que participava de todas as atividades e questionava a professora quando surgia alguma dúvida, assim como o Aespart3 que também era um aluno motivado, mas que, ao contrário do Aespaub1, era muito tímido e tinha vergonha de se expressar na sala de aula. O Aespart2 não se mostrou muito interessado em aprender a língua e participava das aulas apenas quando a professora solicitava. Os demais alunos, Aespart4 e Aespart5, eram alunos totalmente desinteressados pela aprendizagem do espanhol e conversavam o tempo inteiro, atrapalhando, às vezes, o andamento da aula. O quadro abaixo nos permite uma melhor visualização das características dos alunos entrevistados:

Comportamento dos alunos entrevistados na sala de aula	CEL	ESPUB	ESPART
PARTICIPATIVOS	ACEL4	AESPUB1	AESPART1
NÃO PARTICIPATIVOS	_____	AESPUB3	AESPART4 AESPART 5
PARTICIPAÇÃO INTERMEDIÁRIA	ACEL5, ACEL1, ACEL3	AESPART2	AESPART3 AESPART2

Quadro 10: Comportamentos dos alunos entrevistados na sala de aula

Uma vez apresentada a metodologia da pesquisa, apresentaremos, no capítulo que se segue, a análise e discussão dos dados.

3- ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é o de responder as três perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação, a saber:

1) Qual tipo de motivação predomina no comportamento de compra, como língua estrangeira, em contextos de ensino?

2) Como a motivação predomina varia de acordo com o nível de ensino, as expectativas dos aprendizes, os anos de escolaridade?

3) Qual a relação entre o nível de ensino e a motivação?

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar e discutir os resultados da pesquisa, bem como responder às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação.

Para isso, o capítulo está dividido em duas partes principais: a primeira apresenta os resultados da pesquisa e a segunda discute os resultados e responde às perguntas de pesquisa.

A primeira parte do capítulo apresenta os resultados da pesquisa, bem como responde às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação.

A segunda parte do capítulo discute os resultados da pesquisa e responde às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação.

Para responder às perguntas de pesquisa, o capítulo está dividido em duas partes principais: a primeira apresenta os resultados da pesquisa e a segunda discute os resultados e responde às perguntas de pesquisa.

A primeira parte do capítulo apresenta os resultados da pesquisa, bem como responde às perguntas de pesquisa que orientaram esta investigação.

3- ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é o de responder as três perguntas de pesquisa que nortearam essa investigação, a saber:

- 1) Que tipos de motivação possuem os aprendizes de espanhol como língua estrangeira nos contextos observados?
- 2) Como a atuação dos professores contribui para aumentar ou diminuir as expectativas dos aprendizes perante o aprendizado?
- 3) Qual a relação entre as atividades propostas e desenvolvidas na sala de aula e a motivação?

Ao responder a primeira pergunta, identificaremos a motivação prévia dos aprendizes dos três contextos, ou seja, quais motivos julgaram ser mais importantes para aprender a língua espanhola. Após identificar os motivos, será feita uma classificação desta motivação prévia com base na literatura, principalmente em Dörnyei (2001), por este apresentar uma classificação que julgamos ser mais abrangente e adequada aos objetivos dessa investigação. Em seguida, passaremos a discutir se houve ou não sustentação dessa motivação prévia e quais fatores colaboraram para cada situação encontrada. Os dados pertinentes para tratar esses dois pontos foram coletados por meio de observação das aulas, de questionários e entrevistas realizados com os alunos e também com os professores.

Para responder a segunda pergunta, referente à atuação das professoras, tomaremos como ponto de partida para análise, a abordagem de ensinar adotada de cada docente. Alguns elementos importantes que exerceram influência sobre a

motivação dos aprendizes puderam ser levantados durante a coleta de dados. Dentre esses elementos estão a organização da interação, a relação professor/aluno, a afetividade e a correção de erros.

Ao responder a terceira pergunta de pesquisa, apresentaremos as atividades desenvolvidas nas aulas pelas professoras, confrontando-as com as opiniões dos participantes sobre as mesmas e a análise de alguns excertos das aulas, com o intuito de discutir como é configurada a motivação dos aprendizes nas atividades desenvolvidas. Após o término dessa discussão, serão apresentadas as atividades que os aprendizes consideram mais motivadoras e qual a relação existente entre essas atividades e sua motivação na sala de aula. Do mesmo modo, será apresentada uma discussão sobre os tipos de agrupamentos na sala de aula e se a forma como as professoras organizam as atividades contribuem ou não para a motivação de seus alunos.

A seguir apresentamos um estudo comparativo da motivação prévia dos aprendizes de espanhol dos contextos investigados, assim como discutiremos se esta motivação prévia foi ou não sustentada durante todo o processo e que fatores contribuíram para tal.

3.1 Motivação dos Aprendizes de Espanhol nos Contextos Pesquisados

A primeira pergunta de pesquisa proposta possui como objetivo identificar a motivação prévia que possuíam os aprendizes inseridos nos três diferentes contextos.



Neste sentido, a motivação prévia dos aprendizes para o aprendizado da língua é considerada e apresentada nessa investigação, concordando com Dörnyei (op.cit), como ponto de partida pertinente, como a responsável pelo porquê de as pessoas decidirem investir esforço em alguma atividade e por quanto tempo essas pessoas sustentam ou expandem a atividade em que estão engajadas. Para identificar, nos contextos investigados, se os alunos trouxeram para a aprendizagem essa motivação e qual seria ela, foi proposta, por meio de questionário aos aprendizes, a seguinte pergunta:

“Você trouxe alguma motivação para o estudo do espanhol? Qual?”

A pergunta acima mencionada foi respondida pelos alunos da escola pública e da particular, uma vez que as instituições ofereciam o estudo da língua espanhola como uma disciplina obrigatória do currículo escolar. No primeiro contexto investigado, a saber, Centro de Estudo de Línguas, como os alunos procuravam pelo estudo do espanhol por alguma outra razão, que não a obrigação curricular, a pergunta formulada no questionário estava destinada a saber que tipo de motivação possuíam os aprendizes, pois partimos do pressuposto de que todos os alunos inseridos neste contexto trouxeram alguma motivação prévia para a aprendizagem. Deste modo, os alunos responderam à seguinte pergunta:

O que o motivou a estudar espanhol?

As respostas a essas perguntas focalizam a primeira fase do modelo de estudo da motivação proposto por Dörnyei (op.cit.), a qual é chamada por ele de fase pré-acional, ou seja, a fase que precede o processo de ensino/aprendizagem em si e é



responsável pela tomada de decisão dos alunos ou escolha da motivação que irá preceder a ação. Esse modelo proposto pelo autor parece pertinente aos objetivos da pesquisa, uma vez que focaliza desde a tomada de decisão do aluno em aprender, até a avaliação da mesma ao final do processo.

Enfocando as respostas dos alunos da escola pública (doravante Espub) e da particular (doravante Espart), podemos notar algumas diferenças de motivação entre os aprendizes. No quadro abaixo, apresentamos as respostas dadas por eles, que servirão de apoio para as discussões futuras:

Trouxeram motivação ou não para o estudo	Escola Pública	Escola Particular
Sim	9	9
Não	6	16
Um pouco	1	----
Total de alunos que responderam o questionário	16	25

Quadro 11: Ocorrência ou não de motivação prévia dos alunos da Espub e da Espart.

Analisando o quadro acima, podemos dizer que os alunos inseridos na Espub trouxeram mais motivação para a aprendizagem da língua espanhola do que os alunos da Espart. Na Espub, a língua espanhola estava sendo oferecida há dois anos apenas para o ensino médio, e na Espart, a língua é oferecida desde o ensino fundamental. Mesmo estando expostos à aprendizagem da língua espanhola desde os primeiros

anos escolares, os aprendizes da Espart, apontaram que não trouxeram qualquer tipo de motivação para o estudo, incluindo os alunos que sempre estudaram espanhol nesta escola e os que vieram a estudar a língua apenas nos dois últimos anos, quando passaram a estudar nesta instituição escolar. Neste ponto, cabe deixarmos uma interrogação, pois não sabemos se esses alunos realmente não trouxeram qualquer tipo de motivação para a aprendizagem da língua espanhola, ou se apenas não souberam identificá-la quando responderam ao questionário. Frente a esta aparente não motivação respondida pelos alunos, foi perguntado à professora, por meio de entrevista, se ela acreditava que seus alunos eram motivados para aprender espanhol, não obtendo uma resposta divergente da dada por seus alunos. Eis o que apontou a professora:

Plpart: Não (++) eu acho que não (+) eu acho que (+) tem duas agravantes (+) uma por ser à tarde (+) porque sempre foi de manhã e de manhã é outro pique (+) então eles já vêm sem tá a fim (+) porque até o ano passado eles não tinham aula à tarde obrigatória (+) e segundo é (+) a estrutura como foi trabalhada a aula (+) que até o ano passado era para o vestibular (+) esse ano tá começando a ter uma idéia de mudança (+) o que vem tem apostila (+) então na verdade (+) a gente não tá trabalhando com nada novo né (+) por problemas de xerox etc etc etc

Observando o que apontou a professora da Espart, podemos dizer que o fator que mais agravou a não motivação de seus alunos, foi o fato das aulas passarem a ser ministradas no período da tarde, o que não ocorreu nos anos anteriores. Junto a isso pode-se juntar o cansaço dos alunos, uma vez que tiveram aulas durante toda a manhã, aliado à própria aula da professora, pois ela mesma considera que, de certa

forma, é cansativa por não poder trazer nenhuma novidade para seus alunos. Em conversa informal com a docente, ela apontou que estava sofrendo algumas pressões da instituição por não poder usar muito xerox, o que de certa forma acarretou a não mudança de suas aulas, pois não possuía material didático para trabalhar e estava sendo “impedida” de montar sua própria apostila.

A visão da professora acima mencionada sobre a desmotivação de seus alunos coincide com a discussão da literatura sobre esse fato. Dörnyei (op.cit:142) acredita que não há, inicialmente, alunos desmotivados, mas algumas forças negativas que terminaram por reduzir a motivação que existia anteriormente. Para ele, o aluno desmotivado seria alguém que foi algum dia motivado, mas perdeu seu interesse por alguma razão. Esse ponto-de-vista do autor parece ser passível de um questionamento, quando ele aponta que não há uma pessoa desmotivada previamente, pois podemos levantar a seguinte questão: Como podemos ser motivado por algo que não conhecemos e não experienciamos? Pelo que pudemos perceber durante a coleta de dados neste contexto, foi que havia poucos alunos que tiveram um contato maior com a língua espanhola nos últimos dois anos. Frente a isso, fica difícil falar que eles são totalmente desmotivados, pois não conheciam a língua. Cremos que a motivação, muitas vezes, possa surgir ao longo do processo e a partir daí ser sustentada ou não. No entanto, parece não ser possível uma generalização, pois muitos aprendizes se apresentam motivados no início do processo e passam a ser desmotivados nesse transcurso. Para a professora desse contexto, duas agravantes contribuíram para a desmotivação de seus alunos: a primeira, o fato de as aulas serem

no período da tarde o que não ocorreu no ano anterior e, a segunda, a própria estrutura das aulas que não permite mudança alguma.

A mesma pergunta foi destinada à professora da Espub, e a mesma apontou que:

PIEspub: É difícil falar porque tem aluno que é motivado e tem aluno que não (++) eu tinha alunos motivados (+) assim como tinha alunos que não faziam nada.

Por esta visão da professora, notamos que ela considera que a motivação é própria de cada aluno, ou seja, é difícil generalizar esta questão dizendo que todos seus alunos são ou não são motivados, pois ela observou em suas aulas que existiam alunos que possuíam algum interesse, do mesmo modo que havia alunos que não demonstravam interesse algum. Essa visão de aluno motivado dada pela professora parece espelhar-se na visão de Gardner (apud Gómez 1999), que considera que quando um professor diz que seus alunos estão motivados é porque os aprendizes estão trabalhando e estudando na sala de aula, ou porque estão agindo da forma que é desejada por esse professor. Nas palavras da professora, em sua sala havia alunos que trabalhavam, assim como havia alunos que não faziam nada, ou seja, não atuavam do modo que era desejado por ela e, por isso, eram considerados desmotivados.

Enfocando as respostas positivas, ou seja, aquelas respostas em que os alunos apontaram que haviam trazido alguma motivação para a aprendizagem, foram levantados alguns motivos que os levaram a ter motivação para aprender a língua espanhola. Primeiramente, serão discutidas as semelhanças e as diferenças na



motivação dos aprendizes da Espub e da Espart, em que o espanhol é uma disciplina obrigatória, e em seguida, esses dados serão comparados com os interesses levantados pelos alunos do CEL, contexto em que todos os alunos afirmaram que trouxeram algum tipo de motivação quando começaram a aprender a língua espanhola.

Esses dados foram levantados por meio de questionário, uma vez que as observações das aulas não foram suficientes para identificar o que estava por detrás do interesse que os alunos demonstravam pelos eventos que ocorriam na sala de aula. Vários motivos foram levantados pelos alunos dos três diferentes contextos e os mesmos serão discutidos apoiados nas discussões trazidas pela literatura, que considera que cada um dos aprendizes possui uma motivação diferente, pois esta é considerada como uma característica individual que pode ser influenciada por muitos motivos internos e externos aos aprendizes. Contrastando os dados da Espub e da Espart, temos:

Motivos dos alunos da Espub	Número de alunos
Vontade própria de aprender uma nova língua	3
A língua pode favorecer no futuro	2
A língua é interessante	1
A língua é importante para o trabalho e para o estudo	1
O gosto vem da decorrência de outro curso	1

Quadro 12: Motivos dos alunos da Espub para a aprendizagem do espanhol

Motivos dos alunos da Espart	Número de alunos
Curiosidade	2
Aprender a falar outra língua	2
Aprender a língua espanhola	2
Saber uma língua a mais	1
A língua pode favorecer no futuro	1
O gosto vem da decorrência de outro curso	1
Não trouxe nenhum motivo	16

Quadro 13: Motivos dos alunos da Espart para a aprendizagem do espanhol

Estudiosos da motivação (Gardner e Lambert ,1959; Dulay, 1982; Brown,1987; Stipek, 1998; Pintrich e Schunk ,1996; Dörnyei, 2001, entre outros), propõem algumas classificações de motivação, cada uma caracterizada pelo desejo que os alunos possuem em estudar uma determinada língua, ou investir esforço em alguma atividade. Como já discutido anteriormente, para classificarmos o tipo de motivação prévia dos alunos dos três contextos, seguimos a proposta de Dörnyei (op.cit). Para o autor existiriam apenas duas classificações de motivação: intrínseca e extrínseca. Cada uma dessas classificações sofreria subdivisões, ampliando o leque dos motivos para investir esforço em uma determinada atividade. O ponto que nos interessa nesta análise, reside no fato de o autor considerar a motivação instrumental, discutida pelos demais autores, como uma subdivisão da motivação extrínseca, pois neste tipo de motivação enquadram-se os alunos que procuram pelo aprendizado de

uma língua porque possuem algum tipo de interesse externo e vêm alguma utilidade na língua que está sendo estudada, o que caracteriza uma motivação instrumental.

A primeira classificação, denominada como *motivação intrínseca*, é caracterizada, pela literatura, como o desejo interno do próprio aprendiz de investir esforço na aprendizagem, podendo sofrer influência de forças externas. Algumas respostas do questionário dadas pelos alunos, de ambos os contextos, podem exemplificar tal motivação:

Sim, o interesse de aprender uma nova língua é minha maior motivação (Al. da Espub).

Sim eu acho interessante o espanhol (Al. da Espub)⁴

A motivação intrínseca dos alunos da Espub está sendo caracterizada como o desejo próprio do aluno de aprender uma língua estrangeira e pelo fato de achar o espanhol uma língua interessante. No questionário respondido pelos alunos da Espart, podemos incluir nesta classificação, as respostas que abrangem itens como: curiosidade, aprender a falar uma outra língua, aprender o espanhol como língua estrangeira e saber falar uma língua a mais. Eis abaixo, algumas das respostas dadas pelos alunos:

Sim, a curiosidade em aprender uma língua tão próxima (Espart)

Sim, meu interesse em saber falar uma outra língua (Espart)

Sim, seria mais uma língua estrangeira que eu pelo menos teria contato (Espart)

Sim, aprender a língua espanhola (Espart)

⁴ Não é possível identificar os alunos que responderam ao questionário, pois não se identificaram.

Além da orientação intrínseca para o aprendizado, observando os quadros anteriores, podemos notar que algumas forças externas aos aprendizes parecem nortear sua motivação para aprender. Neste sentido, os alunos seriam orientados *extrinsecamente*, ou seja, possuiriam *motivação extrínseca*. Para Brown (1987), a motivação extrínseca é aquela derivada de algum tipo de incentivo externo que apoiaria a aprendizagem. Observando os quadros referentes aos dois contextos em questão, podemos dizer que o motivo externo que está nortear a aprendizagem dos envolvidos seria o gosto pela língua vir da decorrência de outro curso. No questionário, apareceram as seguintes respostas:

Sim, eu já havia feito outro curso. (Espart)

Eu adoro espanhol, mas eu gosto porque faz cinco anos que eu faço curso, na escola não me motivou em nada. (Espanh)

Observando as respostas dadas pelos dois alunos, pode-se dizer que ambos acreditam que seu interesse pelo espanhol não se originou no contexto em que estão inseridos atualmente, mas em cursos que haviam feito fora da escola. Esse fato revela a crença dos alunos de que somente se aprende uma língua estrangeira se ela for estudada em escolas particulares de idiomas.

Muitos alunos apontaram no questionário o fato de a língua ser importante para o mercado de trabalho e para favorecê-los de alguma forma no futuro, o que também pode ser considerado uma motivação extrínseca, uma vez que é externo aos indivíduos. Vejamos algumas das respostas que apareceram no questionário:

Sim, a de aprender uma nova língua estrangeira que pode ser útil no futuro. (Espart)

Sim, pois é uma língua a mais para o conhecimento que certamente me favorecerá no futuro. (Espub)

Sim porque eu gosto e futuramente pretendo fazer uma faculdade de espanhol e para o mercado de trabalho. (Espub)

Observando as respostas dadas pelos alunos, podemos dizer que o interesse desses aprendizes pela língua espanhola reside no fato de ela poder ser utilizada e requerida para o mercado de trabalho, uma vez que a mesma se encontra em plena expansão, principalmente com a implantação do Mercosul. Para termos uma visão das diferenças motivacionais dos alunos da Espub e da Espart como um todo, podemos analisar os gráficos abaixo:

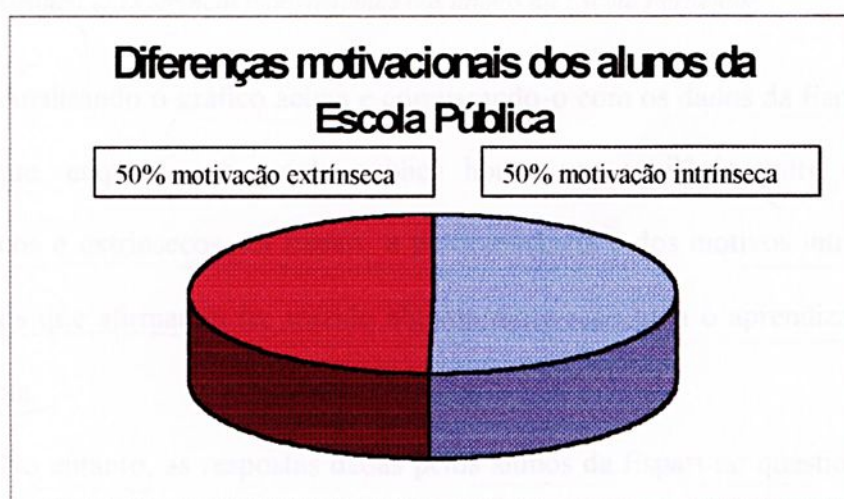


Gráfico 1: Diferenças motivacionais dos alunos da Escola Pública

Observando o gráfico acima, pode-se dizer que entre os alunos da Espub que responderam ter trazido algum tipo de motivação para o aprendizado de espanhol, metade dos alunos possuía motivos intrínsecos e metade possuía motivos extrínsecos

que os orientaram no processo de ensino/aprendizagem no qual estavam inseridos. No que concerne às diferenças motivacionais dos alunos da Espart, o gráfico abaixo nos revela como essa diferença é configurada:

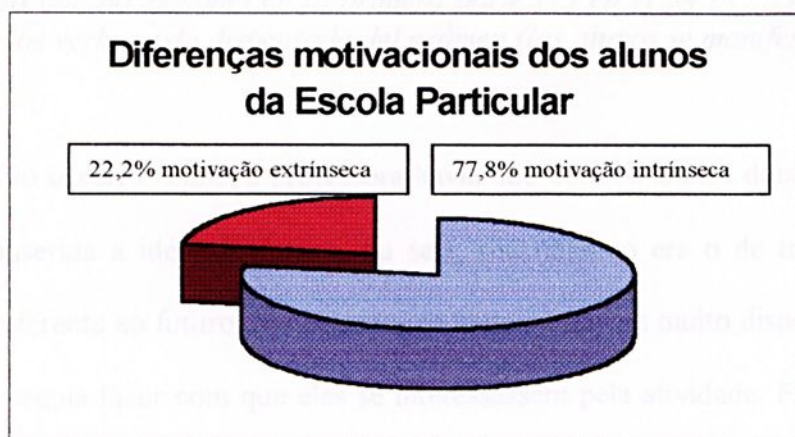


Gráfico 2: Diferenças motivacionais dos alunos da Escola Particular

Analisando o gráfico acima e comparando-o com os dados da Espub, podemos notar que, enquanto na escola pública houve um equilíbrio entre os interesses intrínsecos e extrínsecos, na Espart, a predominância é dos motivos intrínsecos entre os alunos que afirmaram ter trazido alguma motivação para o aprendizado da língua espanhola.

No entanto, as respostas dadas pelos alunos da Espart no questionário, não se configuraram nas aulas observadas, uma vez que essas observações revelaram que os momentos em que a professora conseguia uma maior participação de seus alunos nas atividades propostas eram aqueles em que ela lhes oferecia algum tipo de recompensa

externa ou dizia-lhes que o conteúdo iria ser cobrado em avaliação futura. Abaixo encontram-se alguns trechos das aulas em que este ponto pode ser claramente notado:

1-...PIEspart: muy bueno gracias ((os alunos estão muito dispersos)) ahora 2-entiendes allí hay verbos conjugados de alguna manera distinta (+) de alguna 3-manera que no es como en la primera parte (+) en el 34 (+++) quien descubrir 4-todos los verbos está dispensado del exámen ((os alunos se manifestam)).

No excerto acima, a professora havia lido com os alunos dois textos nos quais estava inserida a idéia de futuro, ou seja, seu objetivo era o de trabalhar o tempo verbal referente ao futuro. No entanto, os alunos estavam muito dispersos e a docente não conseguia fazer com que eles se interessassem pela atividade. Frente a esse fato, a professora optou por oferecer aos alunos a recompensa da dispensa da prova oral que eles iriam fazer na semana seguinte, resultando na participação de todos os aprendizes na atividade proposta. No excerto abaixo, podemos notar, mais uma vez, a presença dessas recompensas externas na motivação de tais alunos:

1-P1: não vai cair dichos populares (+) alfabeto (+) vai cair acentuação (++) e vai 2-cair texto (+) ei moçada oh ((a professora chama atenção da sala)) a maneira com 3-que eu vou trabalhar essa prova é a seguinte (+) eu vô tá pedindo texto e encima 4-do texto eu vou tá pedindo acentuação (+) eu vou tá pedindo prá vocês 5-responderem sobre o texto e vai cair futuro simples... ((a professora começa a 6-explicar sobre acentuação e o silêncio é total na sala e os alunos se mostram 7-atentos à explicação da professora)) bom (+) o que eu tenho aqui (+) por exemplo 8-a palavra pared (+) porque ela não tem acento” 9-A: porque é uma oxitona terminada em d 10-P1: eu falo páred ou paréd 11-AS: paréd 12-P1: então ela é uma aguda (+) e porque ela não é acentuada” 13-AS: porque ela não termina em vogal ((os alunos participam da explicação))”

No excerto acima, o objetivo da professora era explicar sobre acentuação gráfica. Para isso, ela anunciou aos alunos anteriormente que o conteúdo, que iria ser trabalhado nesta aula, iria ser cobrado na avaliação que iriam fazer na semana seguinte. Observando os dois excertos acima, pode-se dizer que os alunos da Espart se preocupam muito com as avaliações que fazem no decorrer do curso, ou seja, há uma forte influência das notas em sua motivação. Em relação a esse ponto, foi perguntado à professora se ela achava que a motivação de seus alunos sofria essa influência e eis o que a mesma respondeu:

PIEspart: Completamente (+) eles dependem disso (+) aqui dentro do CC são alunos competitivos (+) então por exemplo (+) no lado fundamental (+) é tentado trabalhar (+) não nota mas participação (+) mas este lado de cá é uma estrutura que tá vindo lá do maternal (+) que a maioria estudou juntos né em outras escolas (+) e eles vêm assim (+) tudo que você fala eu dou ponto e meio ponto (+) fala que é prá aprender prá sua cultura (+) e isso não é só no espanhol ou no inglês (+) é em qualquer matéria (+) por exemplo (+) ontem eles foram viajar prá conhecer alguma coisa diferente mas eles vão ter uma pontuação prá isso (+) então quer dizer (+) nada funciona se não tiver alguma coisa em troca.

A opinião da professora da Espart condiz com as observações das aulas, pois ela considera que a maior preocupação de seus alunos é com as notas que terão nas avaliações e é somente com base em algum tipo de recompensa que ela consegue fazer com que seus alunos trabalhem. Stipek (1996:117) aborda a questão das recompensas externas que são oferecidas aos alunos na sala de aula, afirmando que elas influenciam a motivação intrínseca que os aprendizes possam ter. Para ele, oferecer recompensas extrínsecas para o engajamento nas tarefas debilitará a

motivação intrínseca, e essa motivação intrínseca pode sofrer variações de acordo com as circunstâncias oferecidas pelo meio em que o aluno está inserido, o que nos leva a perceber que a motivação está no meio e não na pessoa. Stipek (op.cit) propõe a *Teoria do reforço* para explicar a motivação na sala de aula. O autor afirma que, se a meta do professor é aumentar o esforço de seus alunos, este esforço teria que ser recompensado de alguma forma. Essa teoria proposta por Stipek, parece viável para aqueles contextos em que os professores se deparam com alunos totalmente desmotivados, onde os mesmos podem utilizar as recompensas para estimular a participação de seus alunos. Talvez se houvesse uma conscientização dos alunos da importância de se realizar as atividades, poderíamos ativar a motivação interna nos aprendizes, o que os levará a investir esforços por si só e não dependente de recompensas externas. O comportamento da professora da Espart em oferecer recompensas aos alunos para obter a atenção e esforço deles nas atividades propostas, parece condizer com a proposta de Stipek, uma vez que é por meio de recompensas externas que a professora consegue obter um mínimo de motivação de seus alunos.

Foi perguntado aos alunos, por meio de entrevista, qual era a influência das notas em sua motivação, obtendo resposta distinta entre os entrevistados, os quais responderam:

Apart1: nota (++) sinceramente (+) olha nenhuma (+) nenhuma eu nunca fui assim de dar valor prá nota (+) porque nota é uma consequência do aprendizado (++) se você vai mal numa prova não quer dizer que eu não tenha aprendido nada.

Apart2: ah (+) espanhol é uma matéria que eu nunca precisei de nota (+) aí então eu tiro um pouco a mais né.

é a
o que
comigo

Apart3: eu geralmente procuro tirar boas notas (+) mas não sinto a nota como um parâmetro usado pra saber o que eu sei.

Apart4: é eu fui muito mal num bimestre (+) aí você fica preocupada (+) não sei é bom tirar notas mais altas porque você fica com mais expectativa.

Apart5: ah (+) eu não ligo muito pra nota (+) eu acho que o mais importante é eu aprender (+) eu entender a matéria.

Observando as respostas dadas pelos alunos, pode-se dizer que as mesmas não condizem com a realidade da sala de aula na qual estão inseridos, uma vez que a preocupação com as notas das avaliações mostrou-se evidente em quase todas as aulas. Abaixo são apresentados alguns excertos do diário da pesquisadora nos quais ela aponta essa preocupação:

“Os alunos se mostraram muito motivados para a realização dessa atividade. No entanto, essa motivação foi conduzida pela professora que lhes disse que quem conseguisse localizar todos os verbos e acertar a pessoa verbal estaria dispensado da prova oral que iriam fazer. Como essa prova não é de agrado dos alunos, todos se empenharam em realizar corretamente a atividade, mas nem todos conseguiram. Pude perceber que a professora trabalha a motivação de seus alunos com base em recompensas. Com essa estratégia, conseguiu com que todos se motivassem na realização da tarefa.” (dia 21/03/01)

Em anotação do diário de uma outra aula, encontra-se o seguinte comentário:

“Mais uma vez pude perceber que os alunos desse contexto se motivam para determinadas atividades se estas forem cobradas deles por meio das avaliações. Isso demonstra que as recompensas e os fatores externos são motivadores para esses alunos, sendo o fator intrínseco até o momento, muito pouco observado.” (dia 09/05/01)

Com as anotações dos diários fica comprovada mais uma vez a hipótese de que a motivação dos alunos da Espart para a aprendizagem da língua espanhola é baseada em recompensas externas, principalmente pelas notas nas avaliações, uma vez que a maioria dos alunos apontou não ter trazido nenhuma motivação para o estudo da língua espanhola, sendo considerada apenas uma disciplina a mais que eles teriam que cumprir no currículo escolar. No entanto, essa hipótese não foi observada em nenhum dos outros dois contextos (a saber, CEL e Espub), uma vez que os alunos não deixaram transparecer essa preocupação nas aulas observadas.

Uma possível explicação para esse interesse pelas notas parece estar inserida dentro do que é esperado dos alunos de uma escola particular, pois, geralmente, possuem como objetivo, sobressair-se entre os demais e se destacar como um dos melhores alunos da instituição. A escola particular em que foi realizada a investigação é altamente competitiva e possui como objetivo preparar os alunos para o vestibular e, neste sentido, é viável que alguns alunos se destaquem mais que os outros.

Feita essa comparação entre as diferenças motivacionais dos alunos da Espub e da Espart, contextos em que a língua espanhola é oferecida como disciplina obrigatória do currículo escolar, passaremos agora a comparar essas diferenças com os dados obtidos no CEL, contexto em que os alunos buscam pelo aprendizado do espanhol por motivos outros que não a obrigação curricular. Na resposta dada ao questionário, os alunos do CEL apontaram como os principais motivos que os levaram a escolher o aprendizado da língua espanhola:



MOTIVOS PARA O ESTUDO	NÚMERO DE ALUNOS
Mercado de trabalho	20
Vontade própria	10
Língua bonita	3
Descendentes na família	2
Segunda língua mais falada	2
Influência dos pais	1
Vestibular	1

Obs: alguns alunos apontaram mais de um motivo para o estudo da língua espanhola

Quadro 14: Motivos para o estudo dos alunos do CEL

Observando os dados do questionário e voltando-nos para as classificações de motivação já discutidas anteriormente, podemos dizer que os aprendizes de tal contexto são orientados por motivos externos, ou seja, procuram obter algum benefício com a aprendizagem, como por exemplo, o mercado de trabalho no qual a exigência pela língua cresce a cada ano, o vestibular (algumas universidades oferecem a prova de língua estrangeira em espanhol e não somente em inglês). Fato importante e distinto até o momento nos contextos observados, e que também é um motivo externo para a aprendizagem, é a presença da influência dos pais na decisão do aluno. Segundo Dörnyei (op.cit:34), os pais possuem papel tão importante quanto os professores na motivação de seus filhos para estudar e muitas vezes essas influências não podem ser controladas. Para o autor, muitas vezes são os pais que determinam o comportamento do aluno, pois fazem com que seus filhos se espelhem neles. Neste caso, esse aluno provavelmente não terá nenhum aspecto de motivação intrínseca, pois somente está estudando porque seus pais queriam que ele estudasse. Vejamos abaixo, algumas dessas respostas dadas pelos aprendizes nas quais deixam claros seus interesses:

A necessidade de saber uma língua estrangeira para o mercado de trabalho, e o espanhol, ao lado do inglês, tem sido uma exigência para um emprego melhor.

A vontade de poder um dia concorrer no mercado de trabalho com bagagem e muito conhecimento.

Eu estou fazendo porque meus irmãos fizeram e no vestibular cai espanhol.

Meus pais.

Continuando a observar o quadro, outra orientação que pode ser claramente notada neste contexto, é a chamada *motivação intrínseca*, a qual aparece caracterizada como vontade própria do aluno em aprender a língua, pelo fato de o aluno achar que a língua é bonita, por possuir descendentes de espanhol na família (neste caso o aprendizado ajudaria na comunicação em língua estrangeira com esses descendentes). Segundo a literatura (Brown, 1987; Dörnyei 2001; Williams, 1997, Dulay, 1982, entre outros), os alunos orientados intrinsecamente serão aqueles com mais probabilidade de sucesso no processo de ensino/aprendizagem, pois investirão esforços por si próprios, pelo desejo de aprender a língua estrangeira. Algumas das respostas do questionário tornam explícita essa idéia:

Vontade própria de aprender outra língua.

Porque eu acho muito bonita e também servirá para mim futuramente.

Que meus descendentes eram espanhóis e para ter um emprego melhor.

Podemos notar também que alguns alunos apontaram dois motivos distintos que os levaram a aprender a língua espanhola.

Para termos a idéia geral das diferenças motivacionais dos alunos desse contexto, analisaremos o gráfico abaixo:

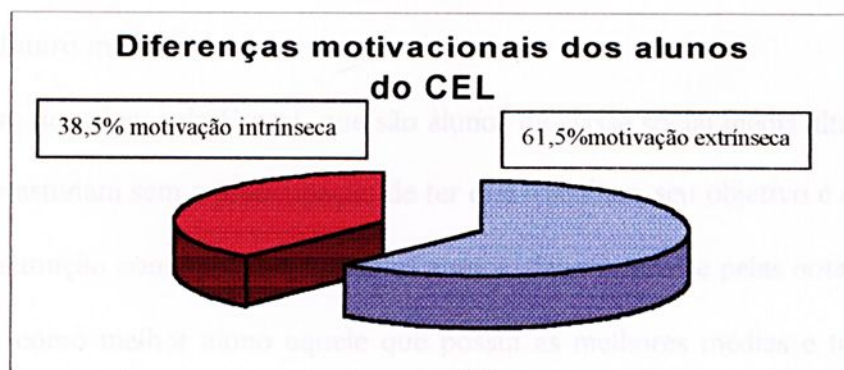


Gráfico 3: Diferenças motivacionais dos alunos do CEL

Comparando os gráficos com as diferenças motivacionais dos alunos dos três contextos investigados, temos uma incidência maior de motivos extrínsecos em dois contextos, a saber, Espub e CEL. Na Espart, a maioria dos alunos é orientada intrinsecamente (dados do questionário, mas que não se configurou nas aulas nem na opinião da professora, a qual concorda que a maior motivação de seus alunos são as notas), fato que também pode ser notado nos dois outros contextos, no entanto em menor escala. Ponto curioso encontrado é que, na Espub, temos um empate entre a motivação intrínseca e a extrínseca, ou seja, exatamente a metade dos alunos possui motivação intrínseca e a outra metade possui motivação extrínseca.

O que parece estar por detrás desses motivos é a ideologia que permeia os contextos. Os alunos da Espub e do CEL (que na maioria também são alunos de escola pública) têm em vista o mercado de trabalho, uma vez que muitos terminam o

ensino médio e vão trabalhar ou até mesmo trabalham durante o processo de ensino. Como o espanhol é anunciado pelos meios de comunicação como uma língua em expansão, especialmente na propaganda, os indivíduos passam a se interessar por ele, visando a um futuro melhor.

No caso dos alunos da Espart, que são alunos de classe social média alta e alta e que somente estudam sem a preocupação de ter que trabalhar, seu objetivo é o de se destacar na instituição como um dos melhores alunos, daí o interesse pelas notas, pois é considerado como melhor aluno aquele que possui as melhores médias e também pelo fato de as classes serem organizadas por níveis, ou seja, os melhores alunos formaram a sala a, os intermediários, a sala b, e assim por diante. Não podemos desconsiderar, também, nesse contexto, a influência que os pais exercem sobre os alunos, uma vez que podem exigir boas notas por oferecer um ensino pago a seus filhos.

Uma das preocupações nesta investigação foi a de saber se essa motivação prévia que os alunos possuíam estava sendo sustentada de alguma maneira, ou se eles foram se desmotivando no decorrer do processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola. Para obter esta informação foi perguntado, por meio de questionário, aos aprendizes dos três diferentes contextos, se houve ou não um aumento de seus interesses com o decorrer do curso e obtivemos as seguintes respostas:

Aumento ou não do interesse	1º contexto: CEL	2º contexto: Escola Pública	3º contexto: Escola Particular
Aumentou	30	14	12
Diminuiu	1	1	4
Continua o mesmo	1	1	8
O interesse é variável	—	—	1

Quadro 15: Aumento ou não do interesse durante o processo.

Observando o quadro acima, podemos notar que nos três contextos, o interesse inicial que os alunos tinham pela aprendizagem foi aumentado com o decorrer do curso. Os alunos que responderam que seus interesses diminuíram, enfocaram como principal responsável por essa mudança o trabalho de seus professores na sala de aula, basicamente pelo fato de as aulas serem muito repetitivas e as atividades, desinteressantes. O aluno da Espart que respondeu que seu interesse é variável, apontou como responsáveis as atividades desenvolvidas pela professora. Na Espub, apesar de os alunos responderem que seus interesses não diminuíram muito, este fato não foi verificado nas entrevistas, na qual os alunos responderam quanto ao aumento ou não de suas expectativas durante o processo de ensino/aprendizagem:

Aespub1: não.

Aespub2: aqui só aprende o básico

Aespub3: não (+) acho que não (+) prá mim aprendê mesmo tenho que fazê um cursinho (+) aqui só aprende o básico do básico do básico.

Com a opinião desses alunos, podemos notar que não estão satisfeitos com o ensino oferecido na Espub, acreditando que somente o básico⁵ não é suficiente e se necessitarem saber mais, terão que procurar por uma escola particular de idiomas. Este fato revela a própria crença que os alunos possuem a respeito do ensino público no país, crença esta que não se diferencia da da professora desses alunos, que revelou em conversa informal, que é impossível oferecer um ensino de qualidade na Espub, uma vez que faltam recursos e até mesmo falta de motivação dos alunos e dos próprios professores para trabalharem. As colocações desses alunos parecem representar a ideologia na qual estão inseridos. Para Fairclough (1995), é necessário considerar as dimensões ideológicas que se reproduzem nos eventos discursivos, principalmente no nível situacional das salas de aula, sendo que a análise consciente dessas dimensões ideológicas pode gerar algum tipo de transformação.

Neste sentido, observando o discurso dos alunos da Espub, podemos dizer que ele é representativo da ideologia que envolve todos os aprendizes desse contexto, ou seja, os alunos acreditam que não é possível aprender uma língua estrangeira numa escola pública por julgarem que as escolas de idiomas possuem melhores condições e professores mais capacitados, uma vez que seu objetivo é somente ensinar línguas estrangeiras.

Na tentativa de verificar se esse fator estava presente na professora do contexto, foi-lhe perguntado, em entrevista, se ela era motivada para ensinar na escola

⁵ O básico, nesta investigação, está sendo considerado como um ensino de baixa qualidade.



pública e se é possível desenvolver um trabalho de qualidade na rede, tendo-se obtido as seguintes considerações:

“Plespub: no começo eu até era motivada (+) preparava cartazes (+) levava joguinhos (+) mas em tudo tem que ter uma reciprocidade eu não tinha (+) eu fazia e não tinha nenhum retorno (+) então fui me desmotivando (+++) quanto ao estado (+) é possível desenvolver um ensino de qualidade (+) mas é difícil (+) e o estado é uma coisa assim terrível (+) não tinha um aparelho de som (+) no final compraram (+) aí você levava o aparelho e eles queriam cantá (+) aí a diretora achava ruim (+) o vídeo (+) só tem vídeo lá embaixo (+) então prá utilizá você tem que mudar de sala (+) aí é uma confusão (+) tem uma vez que mudamos de sala e sumiu a carteira de um aluno e virou uma confusão (+) então eu evitei de usar vídeo porque piorava a situação (+) aí você tinha que utilizar a aula de um outro professor porque o filme demorava duas horas (+) tinha que mudar três salas (+) então virava uma confusão (+) então é assim (+) o Estado também precisa se preparar e é o que acontece o mesmo com o inglês (+) eles aprendem só o verbo to be da quinta ao terceiro colegial.”

Podemos perceber que a professora do contexto não se sente motivada para ensinar na rede pública por dois motivos: o primeiro, pelo fato de seu trabalho não ter um retorno por parte dos alunos, pois estes também não são motivados, nem por qualquer outra pessoa; o segundo motivo é a falta de recursos encontrada na rede, uma vez que as condições de trabalho são ruins e por não haver na escola uma estrutura apropriada para aulas de língua, faltando equipamentos para serem utilizados. Esses fatores apontados pela professora da Espub, de certa forma, também reproduzem a ideologia dos professores da rede pública, pois muitos acreditam que o Estado não é o melhor lugar para se ensinar uma língua estrangeira, pelo fato de não oferecer condições para se proceder com um ensino de qualidade, principalmente pela falta de recursos e também por acreditarem que os alunos das escolas públicas não

são alunos interessados em aprender, ainda mais a língua espanhola que eles podem nem utilizar.

Gómez (1999) aborda que se há uma desmotivação por parte dos professores, essa falta de motivação acaba passando para os alunos, uma vez que deixarão de realizar um trabalho bem embasado, acarretando o descontentamento dos aprendizes. Neste ponto, o discurso tanto dos alunos quanto da professora da Espub parece reproduzir a ideologia da maior parte da sociedade, ou seja, a escola pública não é o melhor lugar para se ensinar não somente língua estrangeira como também as demais disciplinas, pois é comum ouvirmos que o ensino público está defasado, que os alunos não querem aprender e que os professores, por sua vez, não se preocupam em ensinar.

Foi também perguntado, por meio de entrevistas, aos alunos da Espart, se eles acreditam que o ensino que se lhes oferece atende ou não atende às expectativas iniciais que possuíam. Em resposta a essa questão, responderam:

Apart1: eu acho que sim porque (+++) no vestibular a gente trabalha muito com texto (+) gramática (+) eu acho que pelo menos essa parte tá sendo bem aplicada.

Apart2: eu achei que ia aprender espanhol (+++) eu tô aprendendo (++) pouco a pouco mais tô.

Apart3: bom eu achei que ia ter apostila (+) mas na verdade só teve depois (+) acho que tá mais ou menos.

Apart4: eu esperava aprender mais (+) mas faz pouco tempo também (+) então eu acho que tá dando prá aprender alguma coisa.

Apart5: tá (+) a professora dá bastante coisa (+) bastante exercício (+) ela trabalha bem.

Para esses alunos, assim como para os alunos da Espub, as expectativas iniciais que possuíam quanto à aprendizagem da língua espanhola não estão sendo completamente atendidas. Para os alunos da Espub, esse não atendimento se deve principalmente ao conteúdo que é trabalhado nas aulas e, para os alunos da Espart, podemos notar que possuíam expectativas diversas uns dos outros, fato que leva o processo de ensino/aprendizagem a atender algumas e deixar outras. No entanto, de maneira geral, podemos formular a hipótese a idéia de que tais aprendizes esperavam aprender mais do que realmente estão aprendendo.

Essa mesma questão foi também colocada para os alunos do CEL e, dos cinco alunos entrevistados, dois alunos apontaram que suas expectativas estão sendo completamente atendidas, mas para três alunos, o ensino oferecido em tal contexto já não é o mesmo desde quando começaram o curso. Vejamos, abaixo, as críticas levantadas por eles:

ACEL3: eu acho que deveria ter mais disciplina e a matéria mesmo mais puxada (++) exigir mais do aluno, porque tem tarefa não faz (++) teria que ser mais puxado tipo escola particular (++) exigir mesmo do aluno e as aulas também são poucas.

ACEL4: a princípio eu penso que o ensino do CEL ele já respondeu aos nossos desejos (++) as nossas expectativas (++) mas agora parece que che chegou um momento que continua caminhando na mesma (++) na mesma linha e não tem uma grande explosão tipo assim (++) uma escala (+) a gente subiu um pouco só que tipo assim (++) o nosso desejo seria ir mais e parô, tá muito devagar.

ACEL5: no começo era bom agora mudou muito (++) já não é mais o mesmo.

Considerando-se o descontentamento desses alunos, foi perguntado à professora desse contexto se ela acredita que o ensino que oferece atende ou não às expectativas de seus alunos, e ela respondeu:

PICEL: eu acredito que para alguns sim (++) nem para todos (++) depende do do aluno.

Podemos notar que a professora acredita que seus alunos possuem objetivos diferentes em aprender a língua e frente a essa diversidade de interesses, seu trabalho pode vir a atender alguns e deixando outros a desejar. O estudo das expectativas dos alunos perante o aprendizado, como já foi comentado anteriormente, é abordado na teoria da Psicologia chamada de “*Teoria da expectativa X valor*”. Segundo Dörnyei (op.cit:20), essa teoria torna-se importante pelo fato de não abordar o que motiva os aprendizes, mas o que direciona e forma sua motivação inerente. O ponto fundamental que guia essa teoria é a crença de que os humanos são aprendizes ativos inatos com curiosidade e necessitam conhecer seu meio para encontrar desafios. Neste ponto, podemos dizer que os aprendizes dos contextos investigados, não mais encontram novidades e desafios no processo em que estão envolvidos, fato que faz com que suas expectativas não sejam atendidas.

Essa teoria parece pertinente não só à aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também em qualquer outra situação que o ser humano possa experimentar. Sempre que estamos diante do novo e ainda não o experienciamos,

geramos certas expectativas sobre ele, ou seja, esperamos que ele seja de uma forma e não de outra. Quando passamos a conhecê-lo, as expectativas que formamos podem ou não ser atendidas e isso, de certa forma, pode afetar nossa motivação pela aprendizagem.

Segundo a literatura (Dörnyei 2001 e Woolfolk, 2000), as expectativas que os alunos possuem e o valor que eles atribuem ao processo de ensino/aprendizagem podem aumentar ou diminuir a motivação prévia que possuíam. Ponto que se torna importante para discussão e que ficou evidente em dois dos contextos investigados, são as expectativas que as professoras possuíam perante seus alunos. Vejamos algumas evidências trazidas por entrevistas e questionário:

Entrevista com P1espub:

P1espub: os que estão interessados fazem mesmo (+) agora os outros eles nem sabendo que só tinha assim (+) nota de caderno (+) tinha uns que não faziam nada (+) então esse bimestre eu chegava e falava que só tinha nota de caderno (+) tinha meninos que nem isso não fazia (+) aí eu tinha que dá prova (+) tinha que dá um trabalho (+) alguma coisa que(+) eles pediam prá alguém fazer (+) aí eles tinham uma notinha (+) mas tem uns que não fazem nada (++) tem uns que não tem nem caderno (+) não se interessam por nada (+) muito menos por espanhol que eles achavam que (+) prá eles é o mesmo com o inglês (+) aliás ou até com educação artística que não precisava ter (+) só que assim (++) as vezes aqueles que precisavam porque iam procurar um emprego (+) vinham desesperados e tiveram aqueles que ficaram apaixonados e até vieram falar que iam fazer faculdade só prá aprender espanhol (+) eles entravam na Internet prá conversar (+) então se interessavam (+) tinha casos oposto (+) agora aqueles que não se interessam por nada (+) dificilmente irão se interessar por espanhol.

Anotação no diário referente à Espart:

Em conversa com a professora, ela revelou sua preocupação em estar avaliando sua atuação dentro dessa turma, pois segundo ela, é uma sala que não dá muita abertura para realizar o trabalho como faz com as outras turmas. (dia06/06/01).

Diante dessa afirmação dada pela professora da Espart, foi-lhe perguntado, como gostaria que fosse seu trabalho neste contexto, e ela respondeu:

P1Espart: *Eu gostaria de fazer um trabalho mais lúdico né (+) bastante aula prática em cima de teatro (+) em cima de pesquisa mesmo de busca (+) eu me sinto super amarrada porque na verdade eu não tenho duas aulas semanais eu tenho uma e meia né (++) e nessa uma aula e meia (+) na sexta-feira a cada quinze dias é uma aula a mais (+) eu procuro trabalhar em cima de uma música de um jogo (+) alguma coisa assim (+) de um filme (+) eu até passei um filme prá eles (++) agora essa aula na quarta-feira eu fico super amarrada né (+) porque na verdade você tem prá passar um conteúdo e eu acho que fica uma coisa muito cansativa.*

Observando esses excertos acima, tanto o diário quanto a entrevista, mostram-nos que ambas professoras possuem expectativas muito baixas em relação ao contexto em que estão inseridas. Stipek (1998) argumenta sobre a formação das expectativas dos professores dizendo que estas estão relacionadas a fatores como passado acadêmico, desempenho escolar dos irmãos, físico atrativo e estereótipos; professores com baixa expectativa para com o aluno de família de baixa renda e porque acreditam que os recursos escolares não são suficientes para eles ensinarem efetivamente; crença do professor sobre sua competência e controle sobre como seus alunos aprendem e da maleabilidade das habilidades dos alunos. Dentre esses fatores, alguns podem ser claramente notados nas declarações das duas professoras. Focalizando o discurso da docente da Espub, podemos dizer que o fator que originou

sua baixa expectativa sobre seus alunos foi os estereótipos que ela mesma formulou, como por exemplo, o fato de haver alguns alunos interessados e alunos que não queriam saber de nada (ressaltando que ela sabia claramente quem eram os alunos motivados e os alunos que não faziam nada) e também o fato de a escola não possuir uma estrutura adequada para aula de língua estrangeira (vide trecho da entrevista da página 141).

Podemos notar que essa professora possui baixas expectativas para ensinar no Estado e coloca a culpa dessas baixas expectativas na instituição, uma vez que é impossibilitada de realizar um bom trabalho, pois a escola não possui uma estrutura adequada. Nota-se também a crença de que um ensino de qualidade apenas é possível no nível superior, ou seja, fazendo uma faculdade, pois o estado não é capaz de oferecer tal ensino.

Voltando a atenção para a professora da Espart, podemos dizer que a formação de suas baixas expectativas está relacionada à estruturação de suas aulas, uma vez que possui menos aulas que os demais professores. Da mesma forma, o modo como trabalha com a turma investigada não lhe agrada, pois não tem uma abertura para desenvolver um trabalho mais lúdico como gostaria que fosse. Segundo Stipek (op.cit), se os alunos percebem as baixas expectativas dos professores, essa percepção afeta suas próprias expectativas no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, a professora em questão nunca demonstrou seu descontentamento perante os alunos, mostrando-se sempre alegre e entusiasmada.

Podemos notar nas entrevistas, que as docentes, como também os alunos, atribuem suas baixas expectativas a alguns fatores. Essas atribuições que fazem são explicadas pela *Teoria da Atribuição*, a qual, segundo Stipek (op.cit), faz com que os indivíduos naturalmente busquem por um entendimento do porquê de os eventos ocorrerem, especialmente quando o resultado é importante e inesperado. Para o autor, é nas consequências das atribuições que reside a importância da discussão sobre motivação, e uma delas está relacionada às expectativas dos indivíduos. Para a teoria da atribuição, mudanças (expectativas) ocorrem quando uma atribuição de um desempenho passado é feita. Por exemplo, para os alunos, suas baixas expectativas deram-se no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, pois atribuíram que no início o ensino era melhor do que está no momento. Para as professoras, no momento em que foram questionadas sobre o assunto, atribuíram que suas baixas expectativas também se deram no decorrer do curso, mas porque houve alguns problemas, como falta de recursos e má distribuição das aulas. Resumindo, podemos dizer que as baixas expectativas das professoras e de alguns alunos fizeram com que a motivação que possuíam fosse minimizada, acarretando o descontentamento perante o processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Além disso, ficou marcante nas falas das professoras da Espart e da Espub, o descontentamento que as docentes possuem, ou seja, a falta de motivação para ensinar nos contextos em que se deu a investigação. Dörnyei (op.cit:175) ressalta a importância de dois fatores que afetam a motivação de aprender dos alunos: as expectativas e o entusiasmo dos professores. O autor considera que as expectativas

que os professores possuem sobre o potencial de aprendizagem dos alunos afetam o grau de progresso deles. Outro ponto enfocado pelo autor refere-se ao entusiasmo dos professores, ou seja, necessitam amar o que fazem e mostrar sua dedicação e paixão pelo trabalho aos alunos, uma vez que acreditam que o entusiasmo do professor é também o entusiasmo do aluno.

O que pôde ser percebido na Espub e na Espart é que o contexto minimizou a motivação das professoras. No que concerne à posição da professora da Espart, há uma desmotivação de trabalhar neste contexto por não poder desenvolver um trabalho lúdico e por ter poucas aulas na semana. Apesar de gostar do que faz, o meio a desmotivou, fazendo com que não trabalhasse como gostaria e passando esta desmotivação para os alunos por meio da estruturação de suas aulas.

A falta de entusiasmo em ensinar da professora da Espub é mais evidente, já que acredita ser impossível realizar um bom trabalho na rede estadual de ensino. Esta falta de motivação revelou-se nas observações das aulas e pôde ser percebido que sua atuação enquanto professora afetou negativamente a motivação de aprender de seus alunos, uma vez que não houve qualquer tipo de interação professor-aluno na construção de algum tipo de significado nas aulas.

A professora e os alunos do CEL, por sua vez, não deixaram transparecer em nenhum momento as expectativas que possuíam. Deste modo, tornou-se difícil identificar se essas expectativas eram baixas ou altas. No entanto, acreditamos que os envolvidos neste contexto possuem expectativas altas, pois a professora encontra todo

apoio institucional para desenvolver seu trabalho e os alunos estão ali porque querem aprender e não porque são obrigados (cumprimento curricular).

Entra em jogo, neste ponto, e como discutido no Cap.1, o trabalho do professor no que concerne a aumentar ou não a motivação de seus alunos. Este trabalho, como foi observado nos contextos aqui discutidos, pode ser influenciado pelas expectativas e pelo amor à profissão de educador. Como as professoras da Espub e da Espart possuíam baixas expectativas de trabalho, estas puderam ser notadas nas atividades realizadas, na abordagem implementada e no modo como os alunos trabalham (pontos discutidos mais adiante). Estes aspectos parecem ser os responsáveis pela desmotivação dos alunos no decorrer do processo.

Nas discussões realizadas até o momento, podemos perceber que existem alunos que são motivados, existem alunos que não o são, e existem alunos que se desmotivaram com o decorrer do curso. O mesmo ocorre com as professoras, pois foram se desmotivando durante o processo e passando essa desmotivação para os alunos.

O quadro abaixo nos revela de forma esquemática, a resposta à primeira pergunta de pesquisa que norteou essa investigação:

CONTEXTOS	CEL	ESPUB	ESPART
MOTIVOS	Mercado de trabalho (motivação extrínseca)	Não foi encontrada motivação (os alunos responderam ter trazido motivação intrínseca)	Notas (os alunos apontaram não ter trazido motivação)

Quadro 16: Resposta à primeira pergunta de pesquisa

Passaremos, agora, à discussão da segunda pergunta de pesquisa que orientou essa investigação.

3.2 A atuação das professoras X as expectativas dos alunos perante o aprendizado da língua espanhola.

Durante a investigação, foi levantada a hipótese de que a atuação dos professores, nas salas de aula, poderia afetar a motivação dos alunos. Tomaremos como ponto de partida para essa análise a abordagem de ensinar das professoras dos três contextos, discutindo pontos como: as formas de correção de erros, a relação professor/aluno, a afetividade, a organização da interação e as expectativas dos professores frente ao contexto. Este último item, como já discutido anteriormente, pode afetar a motivação de ensinar das professoras, interferindo, assim, na organização das aulas e, conseqüentemente, na motivação dos aprendizes. Os demais itens serão discutidos simultaneamente, pois parecem estar relacionados.

3.2.1 A Abordagem de Ensinar das Professoras

Segundo Pintrinch e Schunk (1996), um fator muito importante que influencia a motivação dos alunos na sala de aula é a abordagem de ensinar dos professores. Para eles, os professores utilizam modelos prescritivos que ditam o que devem fazer para alimentar a aprendizagem dos alunos. Já prevendo que a abordagem de ensinar dos professores possa não coincidir com a abordagem de aprender dos alunos, os autores propõem que para que não haja retrocesso na motivação do aluno, há a necessidade da mudança da abordagem pelos professores, criando, assim, condições para que os alunos possam implementar estratégias de aprendizagem que os professores acreditam ter um melhor efeito na motivação e na aprendizagem.

Antes de começarmos as discussões sobre os pontos levantados acima, discutiremos a abordagem de ensinar⁶ de cada uma das professoras. Para isso, apresentaremos alguns excertos das aulas observadas, e traremos as perspectivas dessas educadoras e dos alunos no que tange à motivação na sala de aula com o trabalho que vem sendo realizado.

Excertos das aulas da Espub

Nas anotações das aulas podem ser destacados os tipos de atividades que eram propostos aos alunos, configurando o trabalho essencialmente gramatical seguido

⁶ Entendida por Almeida Filho (1993), como um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar língua estrangeira.

pela professora em questão. Alguns exemplos, podemos retirar do conteúdo dado na aula do dia 07/11/00:

"Hoy es día siete de noviembre de 2000 es martes.

Haga una frase con:

-alquilar	-dinero	-arreglar	-butaca
-piso	-fontanero	-pelos	-ancho
-árbol	-llave	-enchufe	-habitación
-coche	-armario	-grifo	-gafas
-mesilla de noche	-vacaciones	-abrigo"	

Esse conteúdo foi passado na lousa e não houve nenhum tipo de explicação sobre o vocabulário, havendo muitas vezes questionamentos dos alunos mais motivados para a realização da atividade sobre o significado de cada palavra, uma vez que essas palavras eram dadas fora de contexto. Anotações dessa aula no diário da pesquisadora revelam:

Pude notar que os alunos tiveram muitas dúvidas referentes ao vocabulário, pois foram levantadas e traduzidas imediatamente ao português. Essa atitude demonstra a visão de ensino tradicional que a professora possui, pois revela ser mais importante o aluno saber a relação direta da palavra na LE com seu significado na LM. A professora pelo que pude perceber segue o método da Gramática-Tradução que estabelece o fato de o aluno saber traduzir um texto.

No diário do mesmo dia, a pesquisadora registra:

De acordo com as palavras da professora, esse vocabulário seria o conteúdo da avaliação que os alunos iriam fazer. Percebi que o vocabulário era desconhecido por eles, pois pediram a tradução de todas as palavras, assim como a tradução das demais palavras que iam utilizar para formar as frases. Percebi que os alunos estavam um pouco mais motivados que nas demais aulas, pelo fato de o conteúdo ser

um conteúdo cobrado em uma avaliação. Deste modo, foi um insumo relevante para os aprendizes no momento.

Outros tipos de exercícios estruturais podem ser destacados, como os da aula do dia 31/10/00:

“Hoy es día treinta y uno de octubre es martes.

Esquema gramatical

Los verbos en -ir que cambian la raíz en el presente cambian también en el gerúndio o-u; e-i:

Poder – puedo – pudiendo

Dormir – duermo – durmiendo

Sentir – siento – sintiendo

Seguir – sigo – siguiendo

Pedir – pido – pidiendo

Decir – digo – diciendo

Pero:

Venir – vengo – viniendo

Se la raíz es una vocal

Caer – cayendo

Oír – oyendo

Construir – construyendo”

Esse foi o conteúdo gramatical novo oferecido aos alunos nesta aula. No entanto, não houve qualquer tipo de explicação por parte da professora, tampouco questionamentos por parte dos alunos, que por sua vez não copiaram o conteúdo que foi proposto.

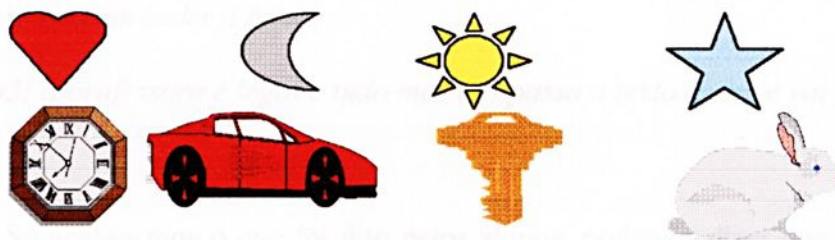
Em seguida, a professora passou os seguintes exercícios:

“1) Pase al portugués:

a) María está limpiando los cristales.

- b) *Estamos quitando el polvo de los muebles.*
- c) *Están construyendo un hotel.*
- d) *Los niños están durmiendo.*
- e) *Juan está barriendo el piso.*
- f) *Luisa está fregando la cocina.*

II- *Haga una frase con:*



Em entrevista, foi perguntado à professora se ela considera que essas atividades eram motivadoras para seus alunos, obtendo a seguinte informação:

"PIEspub: de certa forma era a única coisa que eles não reclamavam tanto (+) que aí eles assimilaram aquele sistema (+) então era melhor você trabalhar naquele sistema do que você ficá criando coisas que (+) eles iam reclamar mais do que o comum"

Com essa resposta da professora, pode-se dizer que houve uma certa acomodação dela em relação às atividades que desenvolvia na sala de aula, pois sabia que qualquer mudança que ocorresse iria despertar reclamações por parte dos alunos, fato esse que fez com que ela somente trabalhasse com os exercícios gramaticais e com traduções de textos, implementando uma abordagem tradicional de ensino⁷ uma vez que os alunos já estavam acostumados com esse sistema de aula, pois talvez era essa a forma de ensino a que foram expostos desde o início de sua aprendizagem.

⁷ Para Widdoson (1990), seu objetivo é o conhecimento e internalização de itens gramaticais da língua (ex: palavras e sentenças).

Fomos, então, perguntar aos alunos se eles gostavam do trabalho da professora, e eles afirmaram que:

Aespub1: eu gosto mais eu acho que as aulas dela poderiam ser diferentes.

Aespub 2: teria que ensinar as palavras né (+) e a classe repetir várias vezes pra que a gente possa aprender a falar.

Aespub3: a professora é legal e tudo mas (+) passa o texto assim e vai falando com a classe.

Se analisarmos o que foi dito pelos alunos, podemos dizer que eles não estão contentes com o trabalho desenvolvido pela professora, ou seja, acreditam que sua prática de sala de aula poderia ser modificada. No entanto, parecem gostar da professora enquanto pessoa, pois afirmam que “a professora é legal”.

Segundo Stipek (1996:186), os alunos são mais motivados intrinsecamente e são mais focalizados na aprendizagem quando as tarefas estão moderadamente desafiando e revelando suas próprias vidas, que quando as tarefas são difíceis ou fáceis, repetitivas ou percebidas como irrelevantes. Deste modo, podemos dizer que a desmotivação dos alunos da Espub em desenvolver as atividades é proveniente da repetição da mesma estrutura da aula e por não haver uma diversificação das atividades, que, por sua vez, acabam tornando-se irrelevantes para tais aprendizes.

Na tentativa de caracterizar a abordagem de ensinar seguida pela professora da Espart, apresentaremos, abaixo, alguns excertos das aulas neste contexto:

Excerto 1:

1-“PIEspart: *alguiem puede contarme la estoria del texto*” *quien puede*” *nadie 2-puede contarme*” *B como seria B*” *qué cuenta este texto*”

3-B: *ah (+) es un que va (+)*

4-A: *ah professora*

5-B: *vão viajar e não tem dinheiro*

6-P1: *dinero*

7-P1: *si y qué más (+) está hablando con quien*”

8-B: *con su amigo*

9-P1: *dé que habla este texto D*” ((os alunos começam a se dispersarem))

10-P1: *continuando D sobre el texto (+) que me cuentas*”

11-D: *ellos quieren viajar pero están muy preocupados*

12-P1: *muy bueno (+) pero tienen mucha preocupación (++) aqui tenemos en este*

13- *texto entonces (+) en la verdad el futuro si (+).....*” (dia 21/03/01)

Na aula do dia 28/03/01, podemos encontrar os seguintes aspectos:

Excerto 2:

1-“PIEspart: *gente quando há o gerúndio (+++) o que acontece (++) eu vou por o 2-verbo (+) se tenho que colocar o pronome ele vem depois (++) bueno (+) quem 3-me cuenta aqui alguna frase que habla del futuro...*

4-P1: *bueno ((os alunos fazem muito barulho)) las estructuras que encontraron (++)*

5-*las frases (+) hablan exatamente esto (++) vamos a ver el tiempo verbal (++) e aí*

6-*quiero alguien que intente contarme esta música (+) contarme algo ((os alunos*

7-*estão muito dispersos))*”.

Observando os excertos acima, podemos dizer que a professora desse contexto também é guiada por uma abordagem tradicional, pois em vários momentos de suas aulas, dá extrema importância para os aspectos gramaticais da língua. No entanto, em entrevista realizada com essa docente, revelou não estar satisfeita com suas aulas nesse contexto, apontando a idéia de uma abordagem mais dinâmica para a aprendizagem do espanhol. O que parece nortear a prática dessa professora é o que é

exigido pela instituição em que trabalha, uma vez que precisa seguir o que lhe é imposto. No caso desse contexto, por se tratar de uma sala de ensino médio, o que é pedido é que prepare os alunos para o vestibular. Sendo assim, sua prática necessita voltar-se para os exercícios gramaticais e para as interpretações de textos.

Observando a prática de sala de aula da professora do CEL, esta pode ser caracterizada por haver uma maior predominância de atividades com foco gramatical, sendo apresentados aos alunos exercícios individuais e exercícios orais, nos quais os alunos, um a um, iam repetindo modelos pré-estabelecidos pelo material didático. Abaixo seguem alguns excertos em que pode ser verificada claramente a prática de tal professora:

1-PICEL: A ver C. e J. J. no T. e J. Pregunte a ella sobre el partido de fútbol.

2-J: Qué tal el partido de fútbol?

3-T: fatal, hacia mucho frío. (03/06/00)

Este excerto caracteriza como a professora trabalhava os exercícios orais. O material didático fornecia as estruturas que seriam trabalhadas e, a professora, pedia que aluno por aluno fosse utilizando oralmente essas estruturas, seguindo as instruções que ela queria.

No excerto abaixo, encontra-se mais uma característica do trabalho dessa professora:

*1- PICEL: cuando yo cambiar el orden de la frase (++) en lugar de decir en
2-Barcelona alquilamos el coche (+++) el coche lo alquilamos en Barcelona. Si*

3-cambia el orden entonces va a poner el hombre (++) ese pronombre ((apunta)) es
4-objeto directo (++) entonces depende lo, el coche no es masculino singular'

5-A1: si

6-P1: entonces lo (+++) el coche lo alquilamos. Y los coches' los coches los
7-alquilamos. Y la camisa'

8-As: la

9-P1: la, las camisas las. Depende. Teneis otros ejemplos ahí en el libro. A José Luis
10-lo encontramos en Sevilla. Las llaves' no es femenino plural' cual es el
11-pronombre'

12- As: las

13- P1: ... a ellos un hombre y una mujer'

14- As: los.

Na mesma atividade

1- P1CEL: Fue Cristóbal Colón CUANDO descubrió"

2- A: no

3- P1: QUIEN"

4- A: quien

5- P1: quien no es persona" fue Cristóbal Colon quien descubrió (++) en el sur de
6-España se habla catalán' el catalán no se habla en el sur de España' dónde se
7-habla catalán"

8- A: Cataluña

9- P1: Cataluña (+++) entonces va a corregir. No, en cataluña o que" quien cuando
10- o donde

11- A: donde...

((a atividade continua)) (03/06/00)

Nestes dois excertos pode ser identificado que tal professora dá uma grande importância para as explicações gramaticais, o que nos faz pressupor que sua prática de sala de aula é norteada pela Abordagem Tradicional de ensino, abordagem esta que lhe é dada pelo material didático, o qual ela segue fielmente.

Segundo Williams e Burden (1997), o modo pelo qual o professor aborda as tarefas é crucial, principalmente se o objetivo é aumentar a motivação de seus alunos em realizá-las. Além de inovar as atividades em sala de aula, o autor acredita que os

professores necessitam garantir sentimentos de confiança, controle e individualidade aos seus alunos.

Com a discussão apresentada acima, podemos dizer que todas as professoras apresentam uma prática tradicional, pois enfocam sempre os aspectos gramaticais da língua, fato este que, de certa forma, não agrada aos alunos, uma vez que estes apontaram (e como será discutido posteriormente quando respondermos à terceira pergunta de pesquisa) que gostariam de uma aula mais dinâmica (jogos, música e vídeos), recursos estes utilizados pela Abordagem Comunicativa⁸ para ensinar as quatro habilidades aos aprendizes.

No que se refere aos contextos observados, se as professoras levassem em conta o possível modo de aprender de seus alunos e se adequassem a essa situação, talvez promovessem uma maior motivação em suas salas de aula.

O que parece evidente é que os alunos dos três contextos têm consciência dessa mudança e acreditam que ela seria relevante para aumentar a motivação na sala de aula. No entanto, em se tratando dos posicionamentos das professoras, acreditamos que elas não possuem essa consciência (com exceção da professora da Espart que gostaria de desenvolver uma prática diferente), contribuindo, assim, para que haja cada vez mais o descontentamento dos alunos e, como consequência, uma diminuição de sua motivação.

⁸ Para Widdoson (op.cit) o objetivo é levar o aluno a usar a língua pragmaticamente para mediar significados.

3.2.2 A Correção de Erros, A Afetividade e a Motivação dos Alunos

Dentre os eventos de sala de aula, principalmente nas aulas de língua estrangeira, o que mais contribui para uma possível desmotivação dos alunos é a forma como os erros são corrigidos pelos professores. Serão discutidos aqui os erros orais corrigidos pelas professoras do CEL e da Espart, uma vez que não foi possível a utilização das gravações das interações da Espub, devido à falta de interação entre os participantes.

Observando as interações de sala de aula do CEL e da Espart, pôde ser notado que ambas professoras trabalham a correção logo após a ocorrência dos erros, diferenciando, apenas, o modo como esses erros são corrigidos. Abaixo são apresentados dois excertos de cada contexto, os quais mostram como se dá essa correção:

Excertos das aulas do CEL

Excerto 1:

- 1- PICEL: *no fue sólo el pastel que estaba bueno (++) fue por los chicos*
- 2- A: *el pastel fue una desculpa*
- 3- P1: *excusa*
- 4-A: *excusa. (03/06/00)*

Excerto 2:

- 1- PICEL: *si el ascensor ponía cuatro personas y habían tres porque ella no podía 2-pasar'*
- 3- A: *ella es muy pesada*
- 4- P1: *gorda*
- 5- A: *gorda*

6- P1: *pesada quiere decir aburrida, pesada también cuando habla mucho.*
(03/06/00)

Nestes dois excertos, os alunos estavam participando de atividades orais. No primeiro, eles deveriam dar suas próprias opiniões sobre algum assunto, e o segundo, era uma atividade de compreensão oral, em que teriam que interpretar o texto ouvido. Podemos notar que logo após a ocorrência do erro (excerto 1, linha 3, e excerto 2, linha 4), a professora o corrige. No entanto, essa correção parece não afetar a participação dos alunos, uma vez que a interação continua normalmente.

Na Espart, a correção ocorre da seguinte maneira:

Excerto 1:

- 1-PIEspart: *alguien puede contarme la estoria del texto" quién puede contarme" B*
- 2-cómo seria B" *qué cuenta el texto"*
- 3- B: *ah (+) es um que va (+)*
- 4- A: *ah professora*
- 5- B: *vão viajar e não tem dinheiro*
- 6- P1: *eso no tienen dinero. (aula do dia 21/03/01)*

Excerto 2:

- 1-PIEspart: *continuando D sobre el texto (+) que me cuentas"*
- 2-D: *ellos quieren viajar pero están muy preocupados*
- 3-P1: *muy bueno (+) pero tienen mucha preocupación. (aula do dia 21/03/01)*

Nos dois excertos da Espart, a professora estava trabalhando oralmente a interpretação de um texto que os alunos haviam terminado de ler. No momento em que o erro ocorre, a professora não os corrige de imediato, interrompendo a fala do

aluno, mas espera que ele termine de falar para poder, de forma indireta, falar a palavra corretamente.

Esses dois modos de correção parecem não desmotivar os aprendizes dos dois contextos, pois em nenhum momento, os alunos se mostraram constrangidos frente a essa atuação das professoras. Este fato pode ser explicado pelo clima da sala de aula trabalhado anteriormente. Voltando a atenção para os excertos do CEL, vemos que os alunos estavam em momentos de descontração com a professora. No momento em que um dos alunos comete um erro (primeiro excerto, linha 2, e segundo excerto, linha 2), o mesmo é corrigido imediatamente (primeiro excerto, linha 3, e segundo excerto, linha 3) e a interação continua com seu fluxo normal, pois após a correção do item lexical, o vocábulo é repetido pelo aluno que o cometeu e a interação continua.

Observações dessa natureza, levantadas nos diários da pesquisadora, confirmam tais considerações:

Durante a correção, os erros cometidos pelos alunos foram corrigidos imediatamente e explicados para toda a sala. Os alunos se mostraram muito atenciosos. (06/05/00)

Sempre que os alunos erravam alguma palavra do vocabulário, a mesma era corrigida imediatamente após sua ocorrência. (03/06/00)

Com o propósito de verificar a perspectiva dos aprendizes com relação à correção de erros, foi perguntado, por meio de entrevistas, como se sentem quando são corrigidos pela professora:

“ACEL1: é importante porque a gente aprende mais, se ela não corrige, como vou saber se tô falando errado. Quando uma pessoa me corrige, mesmo que não seja a M. eu nunca mais esqueço.

Ps: então você guarda’

ACEL1: eu guardo, mesmo na prova, quando a gente faz uma prova e erra um exercício você não esquece, agora (++) talvez aquele que você acerta você esquece logo.”

“ACEL3: ah (+++) eu fico chateada

Ps: você fica chateada

ACEL3: eu perco o fio

Ps: então você não acha importante essa correção’

ACEL3: não (++) eu acho importante mas na presença de meus colegas eu fico na impressão que eu sei menos que eles.”

“ACEL4: depende do professor (++) a M. ela nunca (++) eu nunca cheguei a me sentir mal, porque ela tá explicando (+++) tem toda aquela coisa da sala (++) o pessoal tá olhando, mas a M. quando pergunta pra eu repeti (++) você tem aquela coisa interna ah (++) eu não me lembrei disso, mas ela nunca fez com que eu me sentisse pra baixo, é uma forma de aprendizado (++) agora tem professor que eu perguntei e me explicou de uma forma que eu nunca mais perguntei, como se fosse uma tirada (++) explicou grosso como se fosse a coisa mais fácil do mundo e eu tivesse fora de sintonia.”

Podemos perceber pelas opiniões dos alunos que, de maneira geral, eles acreditam que a correção é um fator importante para o aprendizado de uma língua. No entanto, podemos notar que, os três últimos alunos, arrolaram o fato de se sentirem chateados com a correção, principalmente pela presença dos colegas na sala de aula, não desprezando, todavia, a importância da correção pelo professor. Deste modo, pode-se inferir que as diferenças de personalidade são importantes no processo de ensino/aprendizagem, pois alunos mais tímidos, quando corrigidos sentem-se inibidos e chateados perante os demais.

Em entrevista realizada com a professora, foi-lhe perguntado o que achava da correção de erros durante as atividades. E ela apontou:

“PICEL: eu acho que é importante corrigir (++) mas não (++) assim (++) eu procuro (++) com certeza (+) assim (++) a pessoa fala alguma coisa que não estaria certo eu procuro (+) ela termina de falar é (+) eu (++) vamos supor que é uma leitura (++) então depois eu procuro repetir a palavra correta ou explicar (+) mas deixar ela falá (+) agora se é uma pessoa falando alguma coisa dela mesma (++) eu deixo ela passar a idéia pra depois falar a maneira certa de como seria (+) porque eu acho que se você fala uma coisa (+) por experiência própria (++) se você fala uma coisa e a pessoa já corrige encima (+) você fica com receio de falá (+) eu já tive isso (++) os alunos tem isso (+) tem uns que começam a falar em espanhol e terminam em português.”

Com a opinião da professora, pode-se perceber que ela acredita que tal processo é importante, mas deve ser aplicado de forma consciente, pois, dependendo da personalidade do aluno, tal correção pode deixá-los inibidos e frustrados. Para ela, a melhor forma seria deixar o aprendiz expressar a idéia desejada e depois corrigir, de forma que ele não se sinta desmotivado para continuar a atividade. No entanto, esse posicionamento da professora não condiz com o que foi observado nas aulas, uma vez que os alunos eram interrompidos imediatamente após a ocorrência do erro para que esse fosse corrigido.

A professora da Espart também trabalha um clima favorável na sala de aula. No entanto, a correção é realizada após a ocorrência do erro, caracterizando-se por não deixar o aluno perceber que errou, mas fornecendo-lhe, de forma indireta, a palavra correta. O excerto do diário da pesquisadora, discute esta forma de correção:



Hoje, percebi o modo como a professora trabalha os erros dos alunos. Apesar da correção ser imediata, esta se diferenciou da forma como ocorria no CEL, pois a professora forneceu a forma correta da palavra sem que o aluno fosse interrompido, conseguindo, assim, um filtro afetivo favorável. (dia 21/03/01)

Procurando saber as perspectivas dos alunos desse contexto sobre tal fato, foi-lhes perguntado, por meio de entrevista, o que achavam da correção:

Aespart1: eu acho que não só no espanhol mas também no português quando tá aprendendo a falar (+) eu acho importante corrigir né (+) porque senão não aprende (+) tem que ter correção mesmo.

Aespart2: eu acho legal porque senão eu vou sempre falar errado.

Aespart3: eu acho que é válido.

Aespart4: isso é importante né (+) porque é sempre bom saber se você tá errando, acertando.

Aespart5: motiva né (+) porque a gente não sabe tá aprendendo (+) e ela corrigindo é sinal que a gente está se interessando (+) e ela se interessando em a gente aprender.

Observando as respostas dos alunos, pode-se dizer que acham importante tal procedimento no aprendizado de uma língua, e este precisa ser trabalhado pela docente. Ponto importante que, até o momento, não havia aparecido, é a questão da motivação na correção dos erros abordada pelo aluno 5, pois o errar torna-se uma forma de demonstrar o interesse pela aprendizagem e a forma de a professora perceber que o aluno está se arriscando para aprender.

Procurando saber a perspectiva da professora da Espart sobre o assunto, a mesma pergunta lhe foi dirigida por meio de entrevista:



"PIEspart: eu acho que (+) assim (+) no meio de uma leitura nada a ver (+) começar a corrigir (+) às vezes você acaba não agüentando a tentação e acaba corrigindo (+) mas eu sou super contra (+) eu acho que tem que ser falado depois (+) ou por exemplo (+) ele faz uma pergunta errada e eu respondo falando o certo pra ver se ele se toca (+) escrevo na lousa alguma coisa do estilo."

As palavras da professora confirmam as observações que foram realizadas e a perspectiva da pesquisadora em seu diário, pois para a professora o aluno não pode ser interrompido para a correção e esta correção não pode afetar diretamente o aluno, ou seja, para a educadora, a melhor forma de corrigir seria fornecer a resposta correta e esperar que o aluno perceba que errou.

As formas de correção de erros cometidos pelos alunos da Espub não puderam ser identificadas, pois não havia qualquer tipo de interação por parte dos envolvidos, principalmente pela forma como era conduzida a aula. O que pôde ser percebido, era que a professora corrigiu, algumas vezes, os erros escritos pelos alunos, pois passava vistos em seus cadernos após o término das atividades. No entanto, não notamos qualquer tipo de explicação ao aluno do que havia errado, fazendo com que os mesmos nem notassem que os haviam cometido.

A relação professor/aluno nos três contextos observados mostrou-se propícia para a aprendizagem. Todas as professoras possuíam um laço afetivo forte com os alunos, fazendo-os sentir-se menos ansiosos nas aulas. Esse ponto pode ser percebido durante as interações, pois as professoras brincavam muito com seus alunos, fato que

fazia com que eles se sentissem menos inseguros na sala de aula. Alguns exemplos das interações podem confirmar essa afirmação:

Excerto de uma aula do CEL

1-PICEL: *si ahora vais a preguntar*

2-J: *qué tal la fiesta de cumpleaños de V"*

3-P: *muy buena*

4-P1: *y el pastel estaba exquisito"*

5-P: *el pastel estaba muy exquisito*

6-P1: *había muchos chicos guapos"* ((risos))

7-P: *si muchos* ((risos))

8-P1: *ahora*

9-A: *que menina esperta*

10-P1: *no fue sólo el pastel que estaba bueno fue por los chicos*

11-A: *el pastel fue una disculpa.* (Dia 03/06/00)

Obsevando o excerto acima, notamos que a professora busca fazer parte da realidade vivida por seus alunos ao perguntar se havia rapazes bonitos na festa de aniversário, uma vez que suas alunas se encontravam na fase de namoro, principalmente por se tratar de adolescentes. Como se tratava de uma atividade em que os alunos teriam que se expressar oralmente, muitos acabam ficando envergonhados e não conseguem falar. No entanto, para que isso não ocorresse a professora passa a fazer parte do mundo dos alunos e acaba gerando um clima de descontração durante a atividade.

Esse aspecto também foi encontrado na Espart. O excerto abaixo caracteriza esse ponto:

1-PIEspanol: *si es una pechincha cara (+) V e A vamos a leer (+) uno dos tres y já*
 2-((os alunos começam a ler)).

3-PI: *muy bueno gracias (+) imagina um casaco verde daqueles verdão que oh (+)*

4-((risos dos alunos)). (dia 21/03/01)

Neste excerto, para fazer com que os alunos se interessem pela leitura do texto, a professora começa a fazer referência a objetos que facilmente encontramos em pechinchas e que sabia que seus alunos achariam engraçado e possivelmente iriam fazer algum tipo de comentário. Deste modo, consegue com que seus alunos passem a realizar a atividade que propõe.

Woolfolk (op.cit, 372), voltando sua atenção para dentro da sala de aula, assegura que os professores necessitam apoiar-se em três pontos fundamentais, relacionados às condições de sala de aula. Em primeiro lugar, a sala de aula precisa ser organizada e livre de interrupções. Em segundo lugar, o professor necessita ser paciente e não desconcertar seus alunos por causa de seus erros e, por último, as tarefas de aprendizagem devem ser autênticas.

3.2.3 A Organização da Interação e a Motivação em Sala de Aula

Outra questão que merece ser discutida, é como as professoras organizam a interação em sala de aula, pois foi notado que as professoras centralizam as aulas e quase não dão oportunidades para que seus alunos possam participar ativamente. Esse fato pode fazer com que a motivação dos aprendizes seja diminuída.

Para prosseguir com essa discussão, abordaremos dois dos contextos (CEL e Espart) simultaneamente, mostrando suas semelhanças e diferenças quanto a organização da interação a partir da análise de uma aula típica de cada um.

Na tentativa de se fazer o levantamento dos turnos tomados tanto pela professora quanto pelos alunos do CEL, na aula típica, pôde ser notado que professora e alunos mantêm um certo equilíbrio quantitativo, pois a professora tomou o turno 253 vezes e os alunos 248 vezes. No entanto, qualitativamente, esses turnos são bem diferenciados, uma vez que em minutos, os turnos tomados pela professora são bem mais longos do que os dos alunos, os quais apenas fazem uso de poucas palavras para expressarem o que desejam. A aula típica possui no total cento e oitenta minutos, onde cento e cinqüenta e cinco minutos caracterizam os turnos tomados pela professora e vinte e cinco minutos os turnos tomados pelos alunos.

O exemplo abaixo caracteriza a diferença de tempo de um dos turnos tomados pela professora em relação ao turno tomado por um aluno:

- 1-P1: *esto es lo que vamos a hacer, vamos a preguntar a un amigo qué tal los alpes,*
 2- *qué tal la comida (+) el amigo va a contestar como quiere (++) fue fatal (+) fue*
 3- *estupendo, lo pasé muy bien, muy mal. Queréis añadir con el imperfecto, mejor*
 4-(+) *había mucha gente, porque estaba aburrido, había mucha gente, hacía mucho*
 5-*calor, porque estaba muy bueno. A ver (++) por ejemplo, ahí tenéis dos estudiantes*
 6-A y B (+) *hay varias situaciones (++) P. e J. P. pregunta a J. que fue esquiar que*
 7-*tal el viaje" (1':42")*
 8-P: *Qué tal el viaje" (00:05")*
 9-J: *Fue muy bien (00:03").*

No momento que antecede o exemplo acima citado, a professora havia feito a explicação da atividade durante um tempo aproximado de seis minutos, sem romper com seu turno. No exemplo dado acima, ela retoma toda a explicação gramatical sobre a atividade, que não seria mais necessária, uma vez que tal insumo já havia sido oferecido, falando por quase dois minutos sobre o mesmo assunto, tempo este muito distinto dos turnos tomados pelos alunos em seguida, os quais apenas repetem a pergunta já formulada pela professora e dão a resposta seguindo o modelo proposto pelo material didático.

Observando a aula típica da Espart, o que encontramos não é muito diferente do que foi notado no CEL. Cada aula nesse contexto possui uma duração de cinquenta minutos cada uma sem nenhum intervalo. Voltando a atenção para as tomadas de turnos da professora e dos alunos, podemos dizer que há quase uma total predominância da fala da professora, uma vez que os alunos somente participam quando são solicitados por ela. Quantitativamente não temos uma grande diferença nas tomadas dos turnos, pois a professora fez uso da palavra vinte e sete vezes e os alunos vinte e três vezes. No entanto, assim como apresentado no CEL, a diferença é qualitativa, já que os turnos tomados pela professora são bem maiores do que os dos alunos. O excerto abaixo caracteriza essa diferença:

*1-PIEspart: bueno (++) vamos a leer entonces (+) tenenos aqui é (+) el número 34
2-e (++) aqui tenemos Juan y Pablo hablando (+) están haciendo una charla (+)
3-((os alunos falam simultâneamente e a professora pára de explicar)) bueno (+)
4-volviendo (+) ah (++) están hablando (+) están planeando (+) una vacación (+)
5-que é vacación" (04':10")*

6-AS: *férias* (00:02")

7-P1: *férias* (+) *bueno* (+) *B es Juan e L es Pablo* ((a professora escolhe os alunos 8-para a leitura do texto)) *bueno* (+++) *están hablando* (+) *planeando* ((os alunos 9-ínciam a leitura e os demais permanecem em silêncio)) (02':25")

10-P1: *bueno* ((os alunos continuam)) (00:02")

11-P1: *alguiem puede contarme la estoria del texto* " *quién puede* " *nadie puede* 12-*contarme* " *B como seria B* " *que cuenta el texto* " (00: 15")

13-B: *es un que vá...* (dia 21/03/01) (00:05")

Observando o excerto acima, notamos que a professora tomou o turno mais vezes que os alunos, assim como seus turnos também eram maiores do que os dos aprendizes, uma vez que os alunos apenas participavam quando a professora pedia para que eles falassem.

Tanto no CEL quanto na Espart, uma possível causa para que possa haver desmotivação dos alunos é essa forma de organizar a interação. Percebemos que são as professoras quem determinam quando e o que os alunos devem falar, fato que faz com que eles apenas se expressem nesses momentos, havendo pouca ou nenhuma participação espontânea dos alunos, pois sabem a hora que podem ou não falar.

No que concerne às estruturas de participação encontradas nas interações que ocorreram nesses contextos, puderam ser encontradas: configuração I (subdividida em Ia, Ib e Ic), configuração II, configuração III e configuração IV.

Na primeira, a professora interage com um aluno ou com todos os alunos e estes podem responder individualmente ou em coro, sendo o professor quem determina se fala com um ou com todos os alunos. Na primeira subdivisão encontrada na análise da aula típica e chamada aqui de "Ia", a professora, falante primária dirige a palavra aos alunos como um todo chamados de ouvintes primários, esperando que

qualquer ouvinte se voluntarie ao papel de falante primário. Diante dessa candidatura, a professora passa a exercer o papel de ouvinte primária e os demais alunos de ouvintes secundários. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto da aula do CEL

1-P1: *En el sur de España se habla catalán*" *El catalán no se habla en el sur de 2-España*"

3-Dónde se habla catalán"

4-A: *Cataluña*

5-P1: *Cataluña. Entonces como vas a corregir. No, en Cataluña, o que*" *Quien 6-cuando o donde*"

7-A: *donde*

8-P1: *Cataluña no es lugar*"

9-A: *é*

10-P1: *fue en Cataluña DONDE se habla catalán. Estamos claro ahora*". (dia 03/06/00)

Excerto da aula da Espart

1-P1: *bueno (+) vamos a ver el outro texto (+++) que se llama una ganga costosa 2-(+) que significa ganga*"

3-A: *barato*

4-P1: *não*

5-A: *caro*

6-P1: *não (+) é uma pechincha (+) si ganga (+) ganga seria entonces ((alguns 7-alunos se pronunciam ao mesmo tempo)) y costosa. (dia 21/03/01)*

Nos trechos acima, as professoras, falantes primárias, estão interagindo com a sala como um todo, seus ouvintes secundários. Elas lançam uma pergunta para a sala e um aluno se voluntaria a tomar o turno, passando esse a exercer o papel de falante primário e as professoras e os demais alunos de ouvintes secundários. Dessa forma, as professoras conseguem que seus alunos fiquem menos apreensivos em responder

as perguntas, pois qualquer um pode se voluntariar sem que haja uma obrigação por parte deles, já que as diferenças de personalidade podem prejudicar a motivação dos aprendizes, uma vez que muitos são tímidos e não gostam de falar. Assim, se estiverem motivados na realização da atividade, esta motivação poderá se manter no nível em que está, não prejudicando o andamento da atividade.

Na subdivisão chamada de Ib, as professoras elegem um aluno para ser seu ouvinte e falante primário virtual, sendo os demais alunos ratificados como ouvintes secundários. Observemos os excertos abaixo:

Excerto do CEL

1-P1: F. qué tal el bien amado"

2-F: muy bonito

3-P1: I. qué tal en busca del tiempo perdido" A no, perdón A qué tal en busca del 4-tiempo perdido"

5-A: genial. (dia 03/06/00)

Excerto da Espart

P1: continuando D sobre el texto (+) que mé cuentas"

D: ellos quieren viajar pero están muy preocupados. (dia 21/03/01)

No exemplo do CEL, a professora estava realizando uma atividade proposta pelo livro didático que consistia em pergunta aos alunos o que eles achavam de um determinado livro que ela mesma escolhia. A professora formulava uma pergunta para um determinado aluno, e este respondia seguindo o exemplo oferecido pelo material didático.



No excerto da Espart, a professora estava fazendo a interpretação do texto com os alunos, pedindo para que um aluno determinado por ela falasse o que havia entendido da leitura.

Foi perguntado a alguns alunos, por meio de entrevista, como eles se sentem quando são chamados para falarem alguma coisa na sala de aula. Vejamos algumas das respostas:

ACEL1: eu fico com vergonha porque sou tímida.

ACEL2: no começo eu ficava meio sem jeito, mas agora que já conheço meus colegas não.

ACEL3: agora eu não ligo muito, mas antes eu não gostava porque tinha vergonha.

A mesma pergunta foi direcionada aos alunos da Espart e os mesmos apontaram que:

Aespart1: acho que a gente fica meio inibido(+) porque como ninguém fala (+) a gente fica com vergonha de falar (+) eu acho que é isso.

Aespart2: ah (+) falar nunca foi meu forte.

Aespart3: é um problema (+) deveria treinar mais.

Aespart4: eu não sei se é porque ainda não tem muita liberdade em falar por não saber muito bem a língua (+) então fica meio tímida em falar e falar errado (+) mas lê a gente tenta lê (+) mas fala não sabe muito o vocabulário (+) então fica meio difícil.

Aespart5: eu acho que a professora não trabalha muito a parte oral.



Com as opiniões desses alunos, podemos dizer que a estratégia utilizada pelas professoras não agrada a todos, pois o fator inibição é muito forte, fazendo com que os alunos se sintam constrangidos perante os demais colegas de classe. Isso pode fazer com que haja também uma diminuição da motivação desses alunos, pois irão se sentir na obrigação de falar. As professoras precisariam atentar para esse fato para que não prejudiquem seus alunos e para que mantenham a motivação deles. O que percebemos é que as professoras não se dão conta ou não levam em consideração o que os alunos pensam dessas atividades em que lhes são impostas a fala. Assim, agem de maneira ausente gerando o descontentamento dos aprendizes.

Na subdivisão Ic, a professora, falante primária, elege um pequeno grupo de alunos para tomarem o turno, já formulando o que eles deveriam falar (essa estrutura somente foi encontrada no CEL). Vejamos o exemplo:

Excerto do CEL

1-P1: Pregunte a C. sobre (++) el viaje a España

2-T: Qué tal el viaje a España"

3-C: Ah, deixa eu ver

4-P1: Había muchos chicos. Los españoles son guapos"

5-C: no

6-P1: a no' A ver J. e G. J. G. hizo un concurso importante para él. Entonces

7-pregunte qué tal el concurso.

8-J: Qué tal el concurso"

9-G: fue muy difícil. (dia 03/06/00)

Podemos notar que a professora, ao solicitar que o aluno tome o turno, já formula o que ele deverá falar (linhas 1 e 6), fazendo com que ele apenas repita, não dando margem para que ele pense na língua-alvo. Podemos perceber também que no

momento em que o aluno faz a pergunta solicitada pela professora a seu ouvinte, ela retoma o turno e começa outra interação com o aluno solicitado como ouvinte (linha 4 a 6). Notamos que os alunos não se sentiram afetados por essa atividade, mas se a professora desse margem para que eles mesmos formulassem as perguntas que desejassem a seus colegas, poderia oferecer condições para que seus alunos pensassem mais na língua-alvo e, conseqüentemente, sua motivação seria sustentada, pois sentiriam que são capazes de se expressarem na língua em que estão aprendendo. Esse aspecto é abordado por Consolo (1997), quando citando Burton, discute o fato de que o professor sempre determina o que o aluno deverá dizer e quando o mesmo deve tomar e deixar o turno.

Na configuração II, pode-se encontrar apenas um falante primário que está se dirigindo a todos os presentes. Cabe ao falante dirigir-se ao grupo como um todo e continuar com o turno, enquanto um ou mais membros do grupo oferecem comportamento de ouvinte. Cabe a esses últimos, demonstrar um mínimo de atenção ao que o falante está dizendo e não o interromper. Essa configuração foi encontrada na análise da aula típica, no momento em que ocorre alguma explicação e correção gramatical como nos exemplos abaixo:

Excertos do CEL

1-P1: entonces fui almorzar. Qué tal la comida” ((a professora escreve a sentença na 2-lousa e os alunos estão em silêncio)).

1-P1: y fue una película horrorosa. Me pareció, porque me pareció, porque la 2-película puede ser horrorosa para ti para lo otro no. Me pareció, eu achei, el 3-cuarto. ((os alunos prestam atenção na correção)).

Excerto da Espart

1-P1: ... ahora intentéis ver donde está la idea (+) donde hay movimiento en la 2-frase y me gustaría que mostrassem a mi ah (+++) exatamente esta idea (++) 3-como está siendo (+) van a mostrar los irregulares e regulares (+) van a mostrar 4-que aquella regla que pasé en la classe pasada hay los regulares (+) entonces 5-tenemos la idea del futuro (+) y dentro del futuro de una regla de los regulares 6-(++) y en el texto 37 (+) existe el futuro (+) la misma idea y que si repararmos (+) 7-alli hay verbos conjugados de alguna manera distinta (+) de alguna manera que 8-no es como en la primeira parte (+) en el texto 34 (+++) ((os alunos prestam 9-atenção na explicação)) quien descubrir todos los verbos está dispensado del 10-exámen ((os alunos se manifestam)) (dia 21/03/01)

Nestes três momentos assinalados acima, as professoras estão fazendo a explicação e a correção de itens gramaticais na lousa. Podemos perceber que enquanto elas estão explicando, os alunos permanecem em silêncio, prestando atenção ao conteúdo que se lhes oferece. Analisando todas as aulas observadas no CEL, notamos que esses são os momentos em que a professora obtém o máximo de atenção de seus alunos, pelo fato de o insumo gramatical poder vir a ser cobrado em futuras avaliações. No que concerne a Espart, aliado às explicações gramaticais que também são cobradas nas avaliações, outro momento em que a professora consegue que seus alunos participem das atividades, como já foi discutido anteriormente, é quando ela assinala que o conteúdo será cobrado nas avaliações. Sendo conteúdos importantes para todos os alunos dos dois contextos devido à cobrança nas

avaliações, as explicações gramaticais dadas pelas professoras motivam os alunos, pois necessitam saber para serem bem sucedidos nas provas.

Na configuração III, temos a presença de uma conversa entre falante e ouvinte primário, onde um ou mais ouvintes secundários dizem algo topicamente relacionado ao que os falantes e ouvintes primários estão dizendo (essa estrutura somente pode ser notada no CEL). Observemos o exemplo abaixo:

Excerto do CEL

1-P1: pero es interesante la estoria (++) alguien ha leído el libro o visto la 2-pelicula el nombre de la rosa, es interesante, has visto tú ((um aluno levanta a 3-mão)) qué te pareció"

4- A2: me pareció bueno porque trata de la edad media, conta sobre las iglesias, los 5-padres

6-P1: cuenta sobre las iglesias, los curas

7-A2: si los curas

8-P1: la television

9-A3: ah... esse eu vi

10-A2: dónde tenía un castillo, donde quedaba la gente

11-A3: o padre colocava

12-A2: si, un veneno, los curas no podian leer los libros

13-A3: no podrian tener felicidades. (03/06/00)

No trecho acima, a professora, falante primária, está interagindo com um aluno, seu falante e ouvinte primário virtual, quando um outro aluno entra na interação dizendo algo topicamente relacionado com a conversa. A partir desse momento, a professora participa parcialmente da interação, cedendo os turnos para os dois alunos. Notamos que essa é uma atividade que motiva os alunos desse contexto, principalmente pelo fato de poderem expressar suas próprias opiniões. A atuação da

professora nessa atividade foi importante por permitir que seus alunos seguissem com a interação sem interrompê-los nem corrigir os erros que cometiam, mas concordando com o que estava sendo colocado por seus alunos, mesmo que eles estivessem cometendo erros. Atuando dessa forma, a professora não inibiu seus alunos e estes puderam participar da atividade naturalmente, gerando a motivação para sua realização.

A configuração IV também foi percebida somente no CEL, pelo fato de se tratar das interações nos trabalhos em grupos, onde há a predominância das falas dos alunos. O excerto abaixo caracteriza tal configuração:

Excerto do CEL

- 1- A: *essa é amante*
- 2- A: *a não esta daqui não*
- 3- A: *não (+) a mulher vem depois*
- 4- A: *ele ganhou uma bicicleta*
- 5- *((os alunos falam todos ao mesmo tempo, parecem estar muito motivados))*
- 6- P1: A
- 7- A: *não vai dar para entender*
- 8- A: *sai professora*
- 9- P1: *no puedo ver*
- 10- A: *não, professora não*
- 11- A: *não gente, nada a ver*
- 12- *((os alunos estão envolvidos na interação, porém na língua materna))*
- 13- A: *gente, o que eles vão fazer com o dinheiro'*
- 14- A: *não sei*
- 15- A: *M. M. vem aqui ((a aluna chama a professora))*
- 16- P1: *Alumno o profesor*
- 17- A: *o cachorro morde*
- 18- P1: *todavía no puedo ver*
- 19- A: *pero... (dia 20/05/00)*

Analisando o excerto acima, podemos notar que as interações que ocorrem entre aluno-aluno, quando estes são postos para realizar a atividade em grupo, são realizadas na língua materna, sendo que a professora foi repelida ao tentar ver o que estava ocorrendo nos grupos (vide linha 8). O fato de utilizarem a língua materna pode estar associado à própria estrutura da aula, pois a professora exige durante as atividades por ela centralizadas a utilização da língua alvo, e quando se sentem livres para trabalhar utilizam a língua materna. Notamos que os alunos estavam muito motivados para a realização dessa atividade, principalmente pela liberdade que lhes foi conferida para falar o que quisessem sem que ninguém os interrompesse. Esse fato demonstra que, quando dispostos para trabalhar em grupos, os alunos se sentem capazes de produzir espontaneamente, o que despertou a motivação.

Faz-se importante discutir as estruturas de participação mais recorrentes nos dois contextos analisados (Centro de Estudo de Línguas e Escola Particular). Nos dois contextos predominam duas das estruturas, a saber, Ia e Ib. Na primeira, como já discutido anteriormente, a professora fala com a sala como um todo e espera a candidatura dos alunos para tomarem o turno e, na segunda, a professora escolhe um aluno para ser seu interlocutor, enquanto os demais ouvem a interação. Cabe ressaltar que a estrutura IV, referente ao trabalho em grupo, apesar de fazer parte da organização da interação, será discutida mais detalhadamente no próximo item relacionado às atividades desenvolvidas em sala de aula, por ser uma estrutura que se mostrou muito motivante para os aprendizes, apesar de ter sido encontrada apenas um vez em toda a coleta de dados.

Concluindo a discussão sobre a segunda pergunta de pesquisa, direcionada à atuação das professoras dos contextos observados, alguns pontos merecem ser levantados. O primeiro deles está relacionado à abordagem de ensinar das professoras, que parece não coincidir com a abordagem de aprender dos alunos (ponto que será discutido adiante), fato que pode gerar, de certa forma, a desmotivação dos aprendizes, pois o que lhes é proposto não condiz com aquilo que eles gostariam que fosse praticado nas aulas de espanhol. Aliado a essa abordagem de ensinar, temos a não mudança dessas estruturas das aulas, ou seja, sempre são desenvolvidas as mesmas atividades, tornando as aulas cansativas e repetitivas, ponto que também pode afetar a motivação dos aprendizes.

O segundo ponto que merece ser discutido está relacionado à forma de corrigir os erros produzidos encontrados nos contextos observados. Notamos que as professoras trabalham um clima favorável para que a correção não atinja a motivação dos alunos. No entanto, vimos que as diferenças de personalidade afetam a recepção dessa correção, pois alguns alunos podem se sentir constrangidos perante os demais colegas da classe. O que parece não ter afetado a motivação dos alunos diante desse ponto foi o fato deles considerarem que a correção é importante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, ou seja, a professora necessita corrigi-los para que eles possam aprender corretamente.

O terceiro e último ponto diz respeito à forma como as professoras organizam a interação na sala de aula. Notamos que as docentes controlam a interação fazendo com que os alunos participem da aula apenas nos momentos em que elas determinam,

o que muitas vezes pode gerar o descontentamento dos aprendizes. Percebemos também que quando as professoras dão liberdade para que os alunos possam trabalhar sozinhos expondo suas idéias e opiniões, elas conseguem que sua motivação seja sustentada, gerando uma maior participação na realização da atividade. Na tentativa de amarrarmos essa discussão, apresentamos o quadro abaixo:

ASPECTOS INVESTIGADOS	CEL	ES PUB	ES PART
A abordagem de ensinar X a abordagem de aprender	- a abordagem de ensinar não correspondeu à abordagem de aprender.	- a abordagem de ensinar não correspondeu à abordagem de aprender.	- a abordagem de ensinar não correspondeu à abordagem de aprender.
Correção de erros e afetividade	- a correção não afetou a motivação dos alunos e havia um clima afetivo favorável.	- não foi possível analisar a correção oral dos erros, pois não havia interação.	- a correção não afetou a motivação dos alunos e havia um clima afetivo favorável.
A organização da interação	- a professora detém a posse do turno o maior tempo da aula.	- não houve interação entre a professora e os alunos.	- a professora detém a posse do turno o maior tempo da aula.

Quadro 17: Resposta à segunda pergunta de pesquisa

Passaremos agora, à discussão da terceira pergunta de pesquisa em que se abordará como se configura a motivação dos aprendizes nas atividades que são realizadas pelas professoras nas aulas.

3.3 As atividades desenvolvidas em sala de aula e a motivação dos aprendizes

Ao respondermos à terceira pergunta de pesquisa, levantaremos todas as atividades desenvolvidas pelas professoras durante a coleta de dados, enfocando como era caracterizada a motivação dos alunos no desenvolvimento dessas atividades. Do mesmo modo, traremos as perspectivas das professoras e dos alunos frente à realidade encontrada e confrontando com as atividades consideradas pelos alunos como as mais motivadoras.

Antes de iniciarmos a discussão sobre as atividades que os alunos consideram mais motivadoras, cabe ressaltar como eram configuradas as aulas nos três contextos observados.

No primeiro contexto em que se deu a coleta de dados, intitulado CEL, as aulas se baseavam no livro didático chamado *Intercambio*. A professora seguia estritamente cada uma das passagens do livro, sendo encontradas, em poucas aulas, algumas atividades que fugiam da estrutura do material didático.

As aulas do segundo contexto observado, Escola Pública, caracterizavam-se pelo trabalho de tradução de textos e exercícios gramaticais. Os textos, assim como os exercícios eram passados na lousa, ora pela professora, ora por algum aluno que era escolhido por ela. Em nenhuma aula observada, a professora corrigiu as traduções e os exercícios propostos, prevalecendo apenas a passagem de um visto nos cadernos dos alunos que terminavam as atividades.



No terceiro contexto, Escola Particular, o trabalho também era caracterizado por textos, exercícios e explicações gramaticais. No entanto, o modo como a professora os trabalhou se distinguiu do segundo contexto. Em todas as aulas a professora entregava aos alunos um xerox de um texto seguido de seus respectivos exercícios, no qual a docente procurava trabalhar o entendimento do texto e não sua tradução. Em se tratando dos exercícios gramaticais, depois da explicação do que teria que ser feito, os alunos realizavam os exercícios e que eram corrigidos oralmente pela professora.

Para compreendermos a frequência com que essas atividades eram trabalhadas, foi realizado um mapeamento das aulas observadas nos três diferentes contextos. No primeiro contexto, Centro de Estudo de Línguas, esse mapeamento apresentou o seguinte resultado:

Exercícios gramaticais	Nove vezes
Compreensão oral	Seis vezes
Expressão oral	Cinco vezes
Explicação gramatical	Quatro vezes
Compreensão escrita	Quatro vezes
Expressão escrita	Uma vez
Atividade em pares	Uma vez
Atividade em grupos	Uma vez
Jogo	Uma vez
Atividade com música	Uma vez

Quadro 18: Atividades realizadas pela professora do CEL durante a coleta de dados e a frequência com que essas atividades foram realizadas:

Podemos perceber no CEL que há uma frequência grande de realização de certas atividades, sendo o trabalho da professora, configurado pelas atividades de: compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita, com exceção de quatro aulas em que foram trabalhadas atividades com música, em grupo, em pares e com jogo.

As atividades de compreensão oral englobaram os seguintes aspectos: escrita dos itens ouvidos, reconhecimento e ordenação de vinhetas e figuras, e identificação de aspectos gramaticais.

As tarefas de compreensão escrita estavam relacionadas com alguns itens da cultura espanhola, itens estes que os alunos deveriam ler e levantar dúvidas sobre o vocabulário, assim como alguns textos foram direcionados para aspectos gramaticais que eram aprendidos. Para exemplificar como era a motivação dos alunos nessas atividades, seguem, abaixo, alguns exemplos:

1- P1CEL: ... *aquí en la página 147 hay dos ejemplos, quien quiere leer*" ((até o 2-momento os alunos estão em silêncio))

3- A: yo

4- P1: P. y...

5- A: yo

6- P1: M., *has dicho, quien ha dicho yo*"

7- A: yo

8-P1: I. A ver, P. e I. (aula do dia 03/06/00)

Na mesma aula mencionada, podemos reconhecer o seguinte trecho:

1-P1: *página siguiente (++) tenéis en la página siguiente (++) un anuncio. A ver 2-(++) silencio por favor (++)*.

3-A: *qué página*"

4-P1: *148... quién va a leer*"

5-A: *yo ((em seguida o aluno começa a leitura))* (aula do dia 03/06/00)

No primeiro excerto, os alunos teriam que ler alguns exemplos de diálogos que serviriam de apoio para a próxima atividade, que consistia de pequenos diálogos entre os alunos e professores, seguindo o modelo dado pelo livro didático.

O segundo excerto consiste na leitura de um anúncio de seguro de saúde contido no livro didático. Em seguida, foram elaboradas algumas perguntas de interpretação sobre ele, as quais foram respondidas pelos alunos.

Podemos perceber que nos momentos das aulas apresentados acima, a professora, ao solicitar a leitura pelos alunos, ao invés de nomeá-los, pediu voluntários para tal atividade. Desse modo, consegue despertar segurança nos alunos, criando um clima afetivo propício para a aprendizagem.

Considerações sobre esse aspecto podem ser confirmadas pelas anotações no diário:

Na atividade de compreensão escrita, os alunos se mostraram muito motivados, pois estavam atentos a cada aspecto novo que aparecia nos textos. Outro fato que demonstra essa motivação é a candidatura dos alunos para a leitura, havendo em certos momentos, conflitos entre eles mesmos. (dia 20/05/00)

Mais uma vez os alunos se mostraram interessados pela leitura por meio de suas candidaturas para tal atividade. (dia 03/06/00)

Em entrevista realizada com os alunos na tentativa de verificar se a leitura é uma das atividades que os deixam motivados, obtivemos as seguintes considerações:

ACEL1: eu tenho vergonha, mas eu leio

Ps: ah (++) você tem vergonha'

A1: eu tenho porque sou tímida.

ACEL2: eu gosto

Ps: por que você gosta'

A2: aí (++) porque primeiro eu vou tá treinando como falá (+++) porque a gente usa também (++) e porque é legal.

ACEL3: ah (++) eu gosto de ler porque assim (++) lendo se aprende mais e falando as pessoas podem ficar tirando sarro (+++) principalmente na minha casa que só eu falo espanhol e às vezes eu vou falar e sempre tem (++) como uma crítica né, aí eu me fecho pra falar e prefiro lê e escrevê.

Ps: e quando você tem que ler na sala de aula'

A3: é a mesma coisa, lê é mais fácil que falar.

ACEL4: eu adoro (++) eu adoro leitura, não só leitura do texto (++) mas lê outras coisas, lê um livro (++) até a oitava série eu não tinha ânimo nenhum pra leitura (++) aí eu entrei no teatro aí eu comecei vê que todas as coisas eu podia ter uma leitura (++) aí eu aprendi lê (++) hoje eu já leio revista, jornal, eu acho que só não leio mais por cansaço mesmo.

ACEL5: eu adoro, tanto em espanhol como em português (++) tem uma coisa dentro de mim desde criança que eu gosto de lê.

Os dados das entrevistas demonstraram que fatores da personalidade de cada um podem influenciar o desenvolvimento de tal atividade (vide trecho com A3). No entanto, não descartam o desinteresse para sua realização, muito pelo contrário, acreditam que é uma atividade importante, pelo fato de estarem em contato com a língua, desenvolverem a oralidade e descobrirem que podem fazer uma leitura de tudo o que os rodeia. Podemos notar também que consideram a leitura como um treinamento para falar a língua-alvo, uma vez que podem usar o conteúdo da leitura

em outras situações, tornando-os competentes para expressar os itens aprendidos de forma correta.

Em entrevista realizada com a professora, foi-lhe perguntado se acredita que seus alunos são motivados para a leitura. Ela abordou os seguintes aspectos:

PICEL: tem o conto né (++) cada semestre dou um conto para eles lerem (++) tal que é de investigação (++) geralmente um detetive (++) tem uns que gostam né (++) eu acho que depende muito do professor (++) da relação aluno-professor (++) e do interesse deles (+) tem muitos que vão né e outros não (++) principalmente no primeiro estágio que alguns pais obrigam a vir (++) eu tinha uma aluna que tava no primeiro estágio e ela não gostava (++) eu pedia para ela fazer alguma coisa e ela (++) ah (+) professora eu não quero (++) aquela coisa (+) ela nunca procurava falar.

Para a professora, o sucesso de tal atividade depende da motivação do aluno, do objetivo que pretendem atingir com o aprendizado. Além disso, em sua visão, o professor possui papel importante, pois por meio da relação professor-aluno, pode-se fazer com que eles se sintam mais motivados ou não para a realização de uma determinada atividade.

As atividades que se classificam como expressão oral estavam diretamente relacionadas com os aspectos gramaticais que eram trabalhados na aula, sendo direcionadas pela professora. Toda fala do aluno, assim como sua participação na atividade era orientada por modelos de diálogos já estabelecidos previamente. Quanto à motivação dos alunos nestas atividades, a mesma tornou-se mais evidente naquelas em que eles pudessem dar sua própria opinião e não o que era determinado para que



eles dissessem. Abaixo, seguem alguns exemplos em que podemos notar a configuração da motivação dos alunos para essas atividades:

1- P1: *el nombre de la rosa qué te parece*"

2- A1: *me parece un poco genial*

3- P1: *has visto la película*"

4- A1: *es muy larga*

5- P1: *pero es interesante la estoria (++) alguien ha leído el libro o visto la película*

6- *el nombre de la rosa, es interesante, has visto tú ((um aluno levanta a mão)) qué te*

7- *pareció*"

8- A2: *me pareció bueno porque trata de la edad media, conta sobre la iglesias, los*

9- *padres*

10- P1: *cuenta sobre las iglesias, los curas*

11- A2: *si los curas*

12- P1: *la television*

13- A3: *Ah... esse eu vi*

14- A2: *dónde tenía un castillo, donde quedaba todos los libros*

15- A3: *o padre colocava*

16- A2: *sí, un veneno, los curas no podían leer los libros*

17- A3: *no podrían tener felicidades*

18- P1: *no podrían tener (++) no podrían ser felices. (03/06/00)*

Nessa atividade, a professora perguntava a cada aluno sua opinião sobre um livro que ela mesma escolhia, independente de o aluno o tê-lo lido ou não. No excerto acima, o livro indicado para um aluno opinar havia sido lido por outros alunos que também deram sua opinião de forma espontânea, sem serem eleitos pela professora. Percebemos que, no momento em que o aluno está falando sobre sua experiência de leitura do livro, outro aluno se recorda que também o havia lido e começa a surgir uma interação entre eles.

No excerto abaixo, é apresentada uma pequena parte de uma atividade da mesma natureza, envolvendo um diálogo entre professora e aluna:



- 1- P1: *porque no' (+++) ahora vas a preguntar a ella sobre el carnaval (++) es*
- 2- *que ella se cansó del carnaval de Brasil porque es muy aburrido, tenéis su padre*
- 3- *cerca*
- 4- *((risos))*
- 5- A: *qué tal el carnaval"*
- 6- A: *fenomenal*
- 7- P1: *y cómo se fantasiaba la gente"*
- 8- A: *había muchas fantasías diferentes (++) toda la gente estaba de*
- 9- *máscara(++)estaba muy bonito*
- 10- P1: *y llevaba máscara (+++) y son diferentes de Brasil"*
- 11- A: *si diferentes*
- 12- P1: *bailaban"*
- 13- A: *bailaban*
- 14- P1: *bailaban bastante no"*
- 15- A: *no mucho*
- 16- P1: *por Dios no mucho, solo tú"*
- 17- A: *solo*
- 18- P1: *Dios mio.((risos)) (dia 03/06/00)*

Nesta atividade, diferentemente da primeira, os alunos foram eleitos para tomar o turno da fala. No entanto, a interação se deu não entre aluno-aluno, mas entre professor-aluno. Após o aluno dar sua opinião de como havia passado o carnaval, a professora continua a interação por meio de perguntas informais, na tentativa de motivá-lo a continuar com o turno da fala. Essas perguntas se tornaram um insumo relevante para o aluno de modo que ele continuou a conversar com a professora sem interrupção da interação.

Prabhu (1987 apud Barbirato 1999) classifica essa atividade como pertencente ao rol das tarefas de interação social, dando a ela o nome de atividade de lacuna de informação, a qual envolve a identificação e articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a determinada situação. Para o autor, tal atividade

pode envolver o uso de informação fatural e a formulação de argumentos para justificar uma opinião, mas não há procedimento objetivo para demonstrar resultados como certos ou errados e não há razão para se esperar o mesmo resultado de diferentes indivíduos em diferentes ocasiões.

No primeiro excerto, a atividade tornou-se um insumo relevante para determinados alunos, os quais descobriram uma lacuna para dar suas opiniões sobre o assunto, acarretando no aumento de sua motivação para tal tarefa, motivação esta que foi traduzida por meio de suas participações espontâneas na atividade, fato que não ocorria até o momento, devido à atuação da professora que indicava os alunos que deveriam falar. No segundo excerto, apesar de o aluno ter sido apontado pela professora para falar, sua motivação não foi diminuída, pois em suas falas, deixava sempre uma lacuna na qual a professora podia fazer outras perguntas para que a interação continuasse.

As reflexões escritas no diário confirmam as considerações acima:

Essa atividade motivou muito os alunos, pois poderiam explicitar suas próprias opiniões sobre assuntos que eram de seu conhecimento. Todos os alunos participaram da atividade expondo suas idéias, concordando ou discordando da opinião de seus colegas. Mais uma vez percebemos a importância do insumo relevante e interessante proposto por Krashen para garantir o sucesso do processo de ensino/aprendizagem e para motivar os alunos para a realização de atividades. (dia 03/06/00)

Em entrevista realizada com os alunos, os mesmos apontaram os seguintes fatos:

ACEL1: eu acho interessante porque podemos falá o que a gente pensa.

ACEL2: eu gosto porque é uma forma de você falá mais.

ACEL3: eu acho bom porque aí você pode passar o que você aprendeu e aí você vai voltando (++) aí eu gosto.

ACEL4: elas são boas mas são muito difíceis (++) porque você tá naquela coisa tradicional, aquela rotina (++) aí você conseguiu escrever em espanhol o que você pensa é muito difícil, MUITO complicado, porque você pega um exercício e faz o exercício, mas na hora de colocar a própria opinião, a gente tenta fazer (++) como aqui no exercício eu tentei colocar um pouco diferente (+) usar o espanhol conforme eu penso (++) porque muitas vezes você escreve mais em português do que em espanhol (++) eu acho que tem que corrigir e às vezes a aula não dá margem prá você fazê essa colocação (++) margem prá você colocá (++) ah (++) você qué um café (++) ah (++) quero obrigado (+) frio, com pouco açúcar ou muito.

ACEL5: são boas porque aí eu vou usar o dia a dia (++) o que eu vou usar mesmo.

Para os alunos, tais atividades são importantes, pois é por meio delas que podem extrapolar os modelos trazidos pelo livro didático, utilizando a língua-alvo em situações de real ocorrência, ou seja, usá-la para a comunicação no dia a dia, colocando em prática o que foi aprendido. O fato de poder colocar o que pensam caracteriza um possível aumento da motivação, pois os aprendizes deixarão de falar o que os demais esperam que eles falem, e passam a falar o que de fato é interessante.

Para a professora, tal atividade também se mostra como uma das mais motivadoras:

PICEL: nossa (+) eu acho que é super válido (+) o objetivo é esse (+) a parte estrutural (+) gramatical seria um suporte pra eles fazerem uma atividade assim (+) se eles têm uma base eles não vão falá (+) eu acho que o objetivo é esse eles falarem principalmente e é eu sou a favor de elaborar uma situação em que a pessoa é (+)

tentar o máximo possível chegar perto da realidade (+) mas não é sempre (+) depende de muitas coisas (+) depende da proposta do livro (+) tem que seguir o que tá planejado (+) tem muita coisa de fora (+) mas tem que seguir (+) o que eu tenho observado é que não existe nenhum material didático que você fala é esse (+) você tem sempre que tá procurando coisa de fora pra complementar (+) esse livro usado aqui tem esse tipo de proposta (++) e às vezes se você vai buscar uma coisa de fora (+) e dá outra coisa (+) acaba perdendo ali aquele conteúdo que teria que dá e terminar (++) então tem várias preocupações.

Percebemos que a professora considera a atividade motivadora, mas para sua realização os alunos precisam da competência lingüística que será adquirida por meio dos exercícios gramaticais. No entanto, tais atividades não podem ser elaboradas com frequência, pelo fato de ter de seguir o livro didático e pelo tempo que será gasto com ela, que acarretará na não abordagem de algum conteúdo planejado para a aula em que a atividade foi inserida.

Nas aulas observadas, pôde ser notado que atividades desse tipo (vide transcrição), ocorriam de forma que os alunos somente falavam o que a professora esperava que fosse dito, tornando-se um diálogo entre professor-aluno. Deste modo, como o diálogo se dava com todos os alunos, ao final da atividade, todos os aprendizes já estavam muito dispersos, não prestando mais atenção na atividade. Isto demonstra que, atividades desse tipo, quando longas, terminam por gerar a desmotivação dos aprendizes, mesmo sendo motivadoras, fato que pode ocorrer, principalmente, pela má condução da atividade pelo professor responsável.

As atividades de expressão escrita foram realizadas à medida em que apareceram no livro de trabalho dos alunos. Geralmente se voltavam para aspectos gramaticais e para funções isoladas da língua. Somente no trabalho em grupo

realizado foi constatada uma escrita que partia da própria capacidade do aluno em desenvolver essa habilidade.

O trabalho com a música estava isolado do contexto da aula, tendo os alunos somente que ordenar os versos de cada uma das estrofes.

Na Escola Pública, segundo contexto investigado, o mapa de todas as aulas pode ser caracterizado da seguinte maneira:

AULA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Primeira aula	- atividade de cópia e tradução de um texto;
Segunda aula	- exercícios gramaticais;
Terceira aula	- atividade de tradução e compreensão de um texto;
Quarta aula	- atividade de tradução de um texto;
Quinta aula	- exercícios gramaticais;
Sexta aula	- exercícios gramaticais
Sétima aula	- atividade de tradução

Quadro 19: Atividades desenvolvidas na Escola Pública

Neste contexto, optamos por apontar o mapeamento de todas as aulas observadas, com o intuito de mostrar que a professora realizou somente dois tipos de atividades: tradução de textos e exercícios gramaticais. Os primeiros são caracterizados por abordar aspectos estritamente gramaticais da língua estudada, tendo os alunos que copiar os exercícios a serem realizados da lousa. O mesmo ocorria para as traduções dos textos, uma vez que a professora trabalha com uma apostila própria, à qual os alunos não têm acesso. Deste modo, os textos trabalhados eram postos na lousa pela docente ou pelos próprios alunos, copiados e traduzidos

pelos mais motivados a aprender. Em seguida, é apresentado o conteúdo posto na lousa de uma aula desse contexto, em que se torna evidente como era configurado o trabalho da professora:

"I- Haga una frase con:

<i>bocadillo</i>	<i>amigos</i>
<i>nevera</i>	<i>puerta</i>
<i>espejo</i>	<i>habitación</i>
<i>roto</i>	<i>pasillo</i>

II- Pase al español:

- a) Ainda não tinha chegado o trem.*
- b) Maria comprou uma bola.*
- c) Meus cabelos estão curtos.*
- d) João foi ao museu.*
- e) Eu saí de ônibus.*
- f) Nós alugamos um carro para viajar.*
- g) Choveu toda a tarde.*
- h) Podemos vê-lo esta tarde.*

III- Pase al portugués:

- a) tu me llevas a la escuela?*
- b) Él me dijo toda a verdad.*
- c) Yo compré el periódico de hoy en aquel quiosco.*
- d) Aquel coche está aparcado allí."*

Nos excertos apresentados acima, nota-se a postura tradicional que a professora deste contexto assume. Suas aulas são organizadas apoiando-se em exercícios de tradução do espanhol para português e vice-versa, assim como formação de frases por

meio de palavras isoladas. Alguns excertos do diário da pesquisadora, apontam sua impressão diante dessa realidade:

Com esses exercícios dá para notar a postura gramatical da professora. Os exercícios não foram explicados, sendo copiados apenas por quatro alunos e resolvidos apenas por uma aluna. Os demais continuaram conversando sobre o debate que ocorreu minutos antes da aula. Percebi que os alunos não são motivados para a realização de nenhum conteúdo. A desmotivação não é somente por parte dos alunos, mas também da professora que acredita ser seus alunos desinteressados por qualquer tipo de conteúdo e atividade que possa vir a desenvolver. (diário do dia 26/09/00)

Esse tipo de trabalho não motiva os alunos desse contexto. Essa falta de motivação é revelada pelo fato de os alunos fazerem toda e qualquer atividade em sala, menos as propostas pelas professoras. (diário do dia 03/10/00)

Um ponto importante a ser discutido aqui, é a motivação dos alunos frente a essas atividades que são desenvolvidas na sala de aula, pois foi possível verificar por meio da observação das aulas, que poucos alunos realizavam as atividades que eram propostas pela docente, assim como a própria professora não se importava em fazer com que seus alunos participassem. Com isso, foi perguntado aos alunos o que eles achavam das aulas de espanhol e como estava sua motivação no momento em que os dados foram coletados, e os mesmos responderam:

Aespub1: gosto (+) mas acho que o conteúdo é muito pouco pra aprender o ano inteiro.

Aespub2: eu gosto (+) eu só não gosto de física.

Aespub 3: eu gosto (+) mas não passa disso.

Observando as respostas dos alunos, surge uma discrepância no que eles afirmaram na entrevista e o que foi observado durante a observação. Esse fato pode estar relacionado à própria estrutura escolar em que estão inseridos, pois, talvez a professora de espanhol realize um trabalho correspondente ao trabalho de outras professoras, o que faz os alunos não reclamarem das aulas e dizerem que gostam, mesmo não realizando nenhuma das atividades que eram propostas. Mais uma vez, cabe ressaltar a idéia de Fairclough (1995) da reprodução da ideologia e do senso comum por meio do discurso. Os alunos, apesar de descontentes com o ensino que lhes é oferecido dizem que gostam, possivelmente por estarem acostumados com essa estrutura de aula, uma vez que podem ter outros professores que trabalhem da mesma maneira. Daí o fato de os alunos não reclamarem tanto do modo como as aulas são ministradas. Neste ponto, abre-se o caminho para uma conscientização por parte dos professores e dos alunos de buscarem uma inovação para o processo de ensino/aprendizagem em que estão inseridos.

Foi também perguntado à professora, se ela considera que essas atividades que desenvolve nas aulas são ou não motivadoras para seus alunos, e a mesma respondeu:

PIEspub: de certa forma era a única coisa que eles não reclamavam tanto (+) que aí eles assimilaram aquele sistema (+) então era melhor você trabalhar naquele sistema do que você ficá criando coisas que (+) eles iam reclamar mais do que o comum.

Com a resposta da professora, pode-se dizer que ela acomodou-se em relação às atividades que desenvolvia na sala de aula, pois sabia que qualquer mudança que

ocorresse iria despertar reclamações por parte dos alunos, fato esse que fez com que ela somente trabalhasse com os exercícios gramaticais e com traduções de textos, uma vez que os alunos já estavam acostumados com esse sistema de aula. Em outras palavras, podemos dizer que houve uma desmotivação da professora no decorrer do processo de ensino/aprendizagem que vinha desenvolvendo. Mais uma vez, ressaltamos que se a docente tentasse conscientizar seus alunos sobre o melhor meio de aprender, poderia mudar essa visão de um ensino estritamente tradicional que os alunos aparentam ter.

Na Escola Particular, terceiro contexto investigado, podemos encontrar a seguinte realidade:

Atividade de leitura de texto	Quatro vezes
Correção de prova	Duas vezes
Explicação gramatical	Duas vezes
Exercício gramatical	Duas vezes
Compreensão de texto	Duas vezes
Trabalho com música	Uma vez
Trabalho com vocabulário	Uma vez
Atividade de produção oral	Uma vez
Trabalho com filme	Uma vez

Quadro 20: Atividades desenvolvidas na Escola Particular

Todas as atividades acima mencionadas possuíam como objetivo estudar algum aspecto gramatical da língua, com exceção do filme, pois este possuiu como intuito a compreensão oral da língua-alvo. Para testar essa compreensão, a professora realizou uma prova escrita com seus alunos na semana seguinte em que assistiram ao

video. Abaixo, é apresentado um excerto que caracteriza o trabalho realizado neste contexto:

- 1- "P1: bueno (+) vamos a leer el otro texto (+++) que se llama una ganga costosa
- 2-(+) que significa ganga"
- 3- A: barato
- 4- P1: não
- 5- A: caro
- 6- P1: não (+) é uma pechincha (+) si ganga (+) ganga seria entonces ((alguns
- 7-alunos se pronunciam ao mesmo tempo)) y costosa"
- 8- As: cara
- 9- P1: si es una pechincha cara (+) V e A vamos a leer (+) uno dos tres y já ((os
- 10-alunos começam a ler))
- 11- P1: muy bueno gracias (+) imagina um casaco verde daqueles verdão que oh (+)
- 12-((risos dos alunos)) ahora intenteis ver donde está la idea (+) donde hay
- 13-movimiento en la frase y me gustaría que mostrassem a mi ah (+) exatamente
- 14-esta idea (++) como está siendo (+) van a mostrar los irregulares e regulares (+)
- 15-van a mostrar aquella regla que pasé en la clase pasada hay los regulares (+)
- 16-entonces tenemos la idea del futuro (+) y dentro del futuro de una regla de los
- 17-regulares... ((a professora começa a explicar a gramática))"(aula do dia 21/03/01)

Neste trecho, a professora começa com a leitura de um texto, passa pela interpretação de alguns vocábulos que ela acredita serem desconhecidos pelos alunos (linhas 2 a 8), os aprendizes lêem o texto e, logo em seguida, passa a explicar a gramática relativa ao texto (linhas 12 a 17). Todas as aulas observadas possuíam essa estrutura, com exceção de duas aulas em que foram trabalhadas duas músicas e de uma aula em que foi trabalhado um filme. No diário, a pesquisadora aponta sua perspectiva frente a esse fato:

Nesta aula, pude perceber que a professora tentou diversificar um pouco as atividades e seu modo de agir em sala de aula para tentar motivar um pouco mais seus alunos. Sua tentativa parece ter dado certo, pois os alunos se mostraram mais

participativos e interessados em entender o assunto. Este fato demonstra que as atividades quando interessantes aliadas ao bom desempenho do professor faz com que a motivação aumente. (diário do dia 21/03/01)

Neste excerto do diário, a pesquisadora pôde notar que a professora estava mais “brincalhona” com os alunos, fato que pode ter favorecido a motivação de alguns alunos em estar participando das atividades. Buscando saber a perspectiva dos alunos sobre as aulas de espanhol, uma pergunta da entrevista possuiu este objetivo e eles responderam:

Aespart1: olha (+) eu (+++) eu não gosto muito e isso não é só no espanhol (+) eu não gosto muito de ficar só em cima de texto texto texto sabe (+) eu gosto mais de dinâmica.

Aespart2: eu gosto mais de música e não de apostila.

Aespart3: tem muito texto (+) às vezes alguma coisa prá ouvir é interessante.

Aespart4: eu gosto mais quando ela passa música (+) trabalho em grupo eu acho bem legal (+) mas eu não gosto daquela aula na lousa que dá mais gramática (+) gramática e gramática.

Aespart5: o que eu mais gosto é de música (+) o que eu acho chata (++) é a parte de verbo gramática.

Quando os alunos responderam a essa pergunta na entrevista, foi possível perceber que eles não estão muito satisfeitos com as atividades que a professora desenvolve nas aulas. No entanto, apesar de alguns se mostrarem completamente desmotivados, outros participam e prestam atenção nas explicações realizadas pela professora. Essa motivação pode estar ligada à influência que as notas exercem neste

contexto, já que ficou evidente que os momentos em que a professora consegue um maior interesse de seus alunos são aqueles que além de lhes oferecer algum tipo de recompensa externa, ela afirma que o conteúdo que está sendo oferecido vai ser um conteúdo cobrado em avaliações futuras.

Foi perguntado à professora se ela acredita que seus alunos gostam do modo como ela dá suas aulas e se suas atividades motivam seus alunos, e a professora respondeu que:

PIEspart: nenhum aluno gosta de aula de gramática nem de espanhol nem de português nem de grego (+) eu acho que hoje tá tudo tão rápido (+) por exemplo o computador (+) você tá com uma dívida que antes você passava três dias na biblioteca buscando o computador te dá em dois minutos (+) então eles não tem paciência e eu sinto que quando você acha que o cara tá entendendo (+) ele não prestou atenção no início (+) você tem que tá voltando (+) então tem coisas que são difíceis.

Na entrevista com a professora, mesmo não citando nada sobre sua posição gramatical, a mesma já afirma de antemão que os alunos não gostam de sua aula, principalmente porque não gostam de gramática. Este fato também pode ser visto nas falas dos alunos, quando comentam, na entrevista, não gostar das aulas de gramática que são dadas pela professora, preferindo aulas mais lúdicas, principalmente aquelas em que são trabalhadas músicas. No entanto, mesmo a professora não estando satisfeita com o modo como ela trabalha e tendo consciência de uma visão de ensino diferente, é impossibilitada de trabalhar do modo como gostaria pela própria organização institucional. O objetivo da instituição, principalmente no ensino médio, é preparar os alunos para o vestibular. Sendo assim, o que é esperado que a professora

trabalhe é gramática, leitura e interpretação de textos, ou seja, é esperado um ensino mais instrumental. Em entrevista, a professora desse contexto, aponta esse fato, principalmente quando questionada sobre o porquê da não utilização da língua-alvo em suas aulas:

PIEspart: é porque no começo do ano foi pedido pela classe (+) porque eles tinham dificuldade em entender quando eu só trabalhava a língua (+) e como no começo do ano a proposta era o vestibular (+) eu fui atrás do instrumental.

Frente a essas configurações das aulas foi perguntado aos alunos dos três contextos, por meio de questionário, quais atividades consideram mais motivadoras, obtendo o seguinte resultado:

Atividades mais motivadoras	CEL	Espub	Espart
Músicas	30	12	20
Jogos	28	8	17
Vídeos	26	8	17
Criação de diálogos	21	3	9
Leitura de diálogos e textos	21	4	6
Traduções	14	11	1
Trabalhos com vocabulário	16	4	5
Exercícios gramaticais	16	4	2
Dramatizações	7	1	9
Explicações gramaticais	4	4	5
Pesquisas	7	4	1
Interpretação de textos	—	6	3
Outras	—	—	1

Quadro 21: Atividades consideradas como mais motivadoras pelos alunos

Observando o quadro acima, vemos que as atividades que os alunos consideram como as mais motivadoras (músicas, jogos e vídeos), não possuem frequência nos contextos observados. No entanto, quando estas ocorriam, era possível perceber que havia um aumento na motivação dos aprendizes, tornando a atividade mais prazerosa. O trabalho com música pôde ser notado somente em dois dos contextos (CEL e Espart); na Espub, quando do trabalho com tal atividade, foi posta

na lousa a letra de uma música para que os alunos a traduzissem, fato que não ocorreu, uma vez que não houve a participação de nenhum dos alunos nesta atividade. Após ser discutida a forma de trabalho com a música e sua relação com a motivação dos alunos dos dois contextos, será discutido o descontentamento dos alunos da Espub frente ao trabalho que a professora realiza na sala de aula e como se encontrava a motivação dos aprendizes no momento em que foi realizada a coleta de dados.

Abaixo, seguem excertos das atividades com música que foram trabalhadas no CEL e na Espart, a fim de evidenciar como era configurada a motivação dos aprendizes nestas atividades, uma vez que as consideram como uma das mais motivadoras:

Excerto do trabalho com música no CEL

- 1- P1: *chicos, la canción es lo siguiente (++) la letra está ahí (++) van a ponerla*
- 2- *en ORDEM*
- 3- A: *É para por em ordem" ((todos os alunos se manifestam))*
- 4- P1: *cada verso, uno dos tres cuatro (++) ahí (+) después cinco, seis, siete, ocho y*
- 5- *después nueve, diez (++) vale" es por estrofa, van a poner uno, dos, tres, cuatro*
- 6- *la primera, cinco, seis, siete, ocho en la segunda ((os alunos estão muito agitados*
- 7- *com a atividade na tentativa de compreender o que terão que fazer))*
- 8- *((a professora coloca a música, os alunos estão em silêncio, tentando realizar a*
- 9- *atividade))*
- 10- P1: *Quién ha perdido" en la próxima estrofa va a poner cinco, seis, siete, VALE"*
- 11- *((até o momento os alunos tinham ouvido somente a primeira estrofe e muitos*
- 12- *havia perdido porque a música é um pouco rápida))*
- 13- P1: *la próxima estrofa empieza con se ((a música recomeça))*
- 14- A: *professora eu perdi, põe de novo, põe de novo*
- 15- P1: *después (+++) como se quedó la primera estrofa"*
- 16- AS: *uno, dos, cuatro, tres*
- 17- P1: *está correcto"*

- 18- A: *uno, cuatro, tres, dos*
 19- P1: *uno, cuatro, tres, dos*
 20- AS: *((os alunos se manifestam todos ao mesmo tempo))*
 21-P1: *la primera y la segunda*
 22- AS: *uno, cuatro, tres, dos, seis, ocho, siete, nueve, cinco*
 23- P1: *ahora la de abajo*
 24- AS: *trece, once, doce, diez, dieciocho, diecisiete, catorce, dieciseis, quince*
 25- P1: *dudas del vocabulario*
 26- AS: *no*
 27- A: *coloca para a gente cantar professora*
 28- A: *professora tá terminando*
 29- *((a professora atende individualmente os alunos que perderam a ordem))*
 30- P1: *vamos a oír ((os alunos estão muito motivados e conversam com seus colegas sobre a música))*
 31- *sobre a música))*
 32- P1: *Qué quiere decir estar medio fría*
 33- A: *estar medio muerto*
 34- *((a professora coloca a música para os alunos ouvirem e estes a cantam em coro)) (Dia 17/06/00)*

A música trabalhada foi da cantora Shakira e tinha como título “Dónde están los ladrones” que constitui o sucesso mais recente desta cantora.

Podemos perceber que os alunos estavam motivados para a realização da atividade, e esse interesse pôde ser notado com a participação na correção, pelo pedido de colocar novamente a canção e por cantá-la em coro ao final.

Anotações dessa aula, no diário, podem confirmar as considerações acima:

O trabalho com a música foi extremamente motivador. Todos os alunos prestaram atenção e participaram da atividade que mais uma vez comprova a teoria do insumo interessante proposta por Krashen (dia 17/06/00).

Na entrevista com os alunos, eles apontaram as seguintes opiniões:



ACEL1: é a parte mais legal que tem.

Ps: porque você acha a parte mais interessante

AL: não sei (++) parece que dá um estímulo maior, a gente presta mais atenção (++++) eu gosto (++) adoro essa parte.

ACEL2: eu gosto da música (++) é importante compreender tudo em espanhol, traduzir para o espanhol é importante e a gente entende a letra (+++) é legal né e a gente aprende um pouco da cultura deles também (++) quando ela dá texto pra gente lê sobre cultura também é legal.

ACEL3: boa, muito boa (++) a gente aprende bem porque você tá empolgada e aprende.

ACEL4: é sempre assim (++) a gente tá acostumado com a M. pegá todo dia (++) quase sempre a música ser a última coisa e você escuta, faz a audição de palavras que você não conhece (++) e essa parte eu acho muito legal (++) aí acaba a música e você vai embora (++) seria interessante você voltar com essa música, aprendê a cantá ou a explicação (++) começá a aula com a música (++) o professor quebrá com a rotina (++) de repente eu chego na sala e o professor começa com a música (++) e deixa pra dar o texto que seria no começo no final (++) vamu falá nossa, o professor mudou (++) prá ser diferente (++++) a M. antes ela trazia muita dinâmica (++) eu acho que agora no final (++) a própria matéria não tem essa abertura (+) não sei se tem ou não tem (++) depende do professor, mas antes ela tinha muitos exercícios muitas dinâmicas, depois, por isso que eu falo que agora no final tá massante.

A5: legal, mas é vista mais como uma distração do que um aprendizado.

Pelas entrevistas, podemos perceber que a música é um insumo motivador para os aprendizes, principalmente pelo fato de ser uma atividade lúdica, propiciando maior estímulo para todo e qualquer conteúdo que possa vir a ser trabalhado com ela. No entanto, os dois últimos alunos apontaram que é uma atividade interessante, mas não é bem aproveitada pelos professores, sendo vista mais como algo lúdico, separado de qualquer contexto, não levando a nenhum tipo de aprendizado.

A música também é um insumo motivador na opinião da professora do contexto:

PICEL: eu acho motivadora (+) eles cobram até (++) eles cobram a música é (++) é uma coisa (+) principalmente quando é uma música que tá tocando no rádio e eles gostam (+) então é (++) é o momento de aproveitar (+) tens uns que a acham que é perda de tempo (+) e eu tento explicá (+) a primeira vez que eu dou música eu falo que a gente vai tentar a compreensão auditiva (+) você vai compreender (+) ao invés de colocar um diálogo chato (+) vamos por uma música que vocês gostam e vamos compreender (+) e tem um monte de coisa no meio (+) não é só compreensão auditiva né (+) e eles acabam acostumando.

Deste modo, a música é vista, pela professora, não só como um insumo motivador, mas um insumo por meio do qual muitos aspectos podem ser abordados, pelo fato de os alunos estarem interessados no conteúdo a ser veiculado por ela.

Krashen (1985) acredita que para haver o sucesso em uma atividade ou no processo de ensino/aprendizagem, o insumo (amostras produzidas na língua-alvo dentro da sala de aula) deve ser interessante e autêntico. Interessante, por ser do mundo vivido pelos educandos, ou seja, relevante para a idade e para os interesses deles, e autêntico, por ser produzido na língua-alvo.

O trabalho com a música “Dónde están los ladrones”, apresentada acima, possui as duas características citadas por Krashen (op. cit.). É interessante, pois faz parte do mundo vivido pelo aprendiz, e é autêntico, pelo fato de a música ser produzida na língua-alvo sem fins didáticos. Esse trabalho despertou a motivação dos alunos e os engajou na sua realização. Outro ponto importante do trabalho com

música é propiciar ao aluno condições de utilizar o conteúdo aprendido todas as vezes em que estiverem diante da música em situações extraclasse.

Quanto à aula da Espart em que foi trabalhada música, apesar de os aprendizes também a considerarem com uma das mais motivadoras, essa motivação não pôde ser percebida. O excerto abaixo, caracteriza essa falta de motivação:

((início da aula e os alunos estão muito agitados))

1-P1: vamos lá gente ((os alunos não atendem ao pedido da professora)) olha sou eu

2-agora ((a professora assovia)) eu tenho aqui duas músicas é (++) da Laura

3-Pausini (+++) e mais uma música que tem a idéia de futuro (++) então hoje a

4-gente vai tá cantando e que quero que vocês vêem a idéia de futuro (++) e é um

5-meio que a gente tem de tá fazendo um trabalho com as duas coisas (++) entre

6-outro trabalho vocês ((a professora chama a atenção dos alunos)) parô ((a

7-professora não consegue chamar a atenção dos alunos para que eles participem))

8-((a música começa a tocar e os alunos estão muito dispersos))

9-P1: bueno ((alunos estão dispersos)) quien consiguió ((os alunos não prestam

10-atenção)) quién consiguió entender la canción ((ninguém responde)) oh gente

11-menos (+++)

12-A: eu

13-P1: habla en español

14-A: ah professora eu não sei (+++) habla de una persona ((os demais alunos não

15-deixam que este continue))

16-P1: gente (+) vamos dar uma paradinha ((os alunos não obedecem e a professora

17-pára de falar)).... (dia 28/03/01)

Como podemos perceber neste excerto, os alunos não se interessaram pelas músicas que a professora havia levado para a aula. Essa falta de motivação pode ser configurada pelas conversas paralelas que se estabeleceram durante a atividade, tendo a professora que chamar, várias vezes, a atenção dos aprendizes sem obter nenhum sucesso. No entanto, em conversa informal com a professora após a aula, ela apontou que seus alunos adoram música e que somente trouxe esse insumo para a aula porque

eles haviam pedido na semana anterior. Para ela, o que atrapalhou a atividade foi a preocupação dos aprendizes pelas provas bimestrais que iriam ocorrer na semana seguinte. Em entrevista, a professora apontou os seguintes pontos sobre esse tipo de trabalho:

PIEspart: eu gosto muito de trabalhar música (+) mas música eu só trabalho de Sexta-feira né (+) que era a proposta da antiga coordenadora (+) Sexta-feira eu fazia o oral eu fazia jogo (+) e na Terça trabalhar porque era uma maneira de eu tá segurando o aluno na Terça.

Essas palavras da professora trazem duas considerações importantes. A primeira delas já foi mencionada algumas vezes ao longo dessa discussão, mas merece ser novamente citada: a influência da instituição no trabalho da professora, uma vez que tem que seguir o que é imposto por tal instituição. A segunda, é a visão que a professora parece ter do trabalho com música e com jogos, pois ela afirma que somente trabalha na terça-feira, o que nos faz supor que não considera essas atividades como um tipo de trabalho produtivo. Tentando buscar as perspectivas dos alunos desse contexto, a mesma pergunta foi direcionada a eles, e obtivemos as seguintes respostas:

Aespart1: trabalho com música (+) eu gosto (+) gosto bastante de música (+) então eu acho que é bom prá fixar às vezes alguma parte da gramática (+) dá até prá dar uma relaxada.

Aespart2: ah (++) o trabalho com música é mais legal porque aí você aprende se divertindo.

Aespart3: acho interessante.

Aespart4: eu gosto também (+) porque eu gosto muito de música (+) então prá mim é bom.

Aespart5: ah (+) é gostoso.

Tanto para a professora quanto para os alunos, o trabalho com a música é interessante, mas parece que possuem visões distintas. Para os aprendizes, a música é importante porque gostam e ajuda a fixar algum conteúdo de forma mais lúdica. Já para a professora, a música parece não responder a um objetivo. Comparando essas posições com as posições encontradas no CEL (discutidas anteriormente), podemos dizer que a música é um insumo motivador para todos os aprendizes envolvidos nestes contextos, apesar de ser pouco praticada pelas professoras.

Na Espub, a música foi trabalhada de maneira diferente dos dois contextos apresentados acima, mas não se distanciando da estrutura da aula da professora, pois foi passada a letra de uma música na lousa para que os alunos pudessem traduzi-la. Poucos foram os alunos que se interessaram, mesmo porque a letra não era conhecida por ninguém, somente pela professora que a tinha em sua apostila. No entanto, se observarmos o quadro sobre as atividades que os alunos consideram como mais motivadoras, a música aparece em primeiro lugar inclusive neste contexto em que o trabalho se configura desta forma.

O trabalho com vídeo também apontado como um dos mais motivadores pelos alunos, somente pôde ser observado uma única vez na Espart. No entanto, como era a primeira aula do segundo semestre (após o recesso de julho) a aula não foi gravada,



pois os alunos estavam desacostumados com a presença da pesquisadora na sala. No que tange ao trabalho com o filme, o objetivo da professora era o de trabalhar a compreensão oral com seus alunos, mas no começo da aula, os aprendizes não se mostraram interessados dizendo até que o filme era chato. O momento em que a professora conseguiu que seus alunos prestassem atenção foi quando anunciou que haveria prova dele na semana seguinte. Diante desse ponto, fica evidenciada, mais uma vez, a importância das notas no que tange à motivação para a realização das atividades neste contexto.

Um excerto do diário da pesquisadora, discute esse ponto:

A atividade nesta aula foi um filme na língua-alvo intitulado 'Como água para chocolate'. Primeiramente os alunos não se interessaram pelo filme, havendo muitas reclamações por parte deles. A motivação que passou a existir em seguida, deveu-se ao fato de o filme ser cobrado em uma avaliação sobre ele que ocorreria na próxima aula logo após o término da exibição. Mais uma vez pude perceber que os alunos desse contexto se motivam para determinadas atividades se estas forem cobradas deles por meio das avaliações. (diário da pesquisadora dia 01/08/01)

A literatura relativa a tarefas enfoca sua relação com a motivação dos alunos.

Segundo Gómez (1999:61), o professor estará sempre favorecendo a motivação de seus alunos, se for possível pôr em ação o maior número de recursos da própria pessoa com o propósito de alcançar um fim determinado.

Woolfolk (2000) discute um ponto relevante para discussão nesta investigação. Trata-se do valor que o aluno atribui às tarefas. Segundo a autora, existem três tipos de valores: o de realização (a importância de sair-se bem numa tarefa); o valor intrínseco (o prazer resultante da tarefa) e o valor de utilidade (ajuda a

alcançar os objetivos de curto ou longo prazo). Deste modo, a motivação do aluno variará de acordo com o valor que ele atribuir às tarefas desenvolvidas na sala de aula. É neste ponto que a discussão é pertinente. Nos contextos observados e de acordo com as tabelas mostradas acima, as atividades que os alunos consideram mais motivadoras são as menos trabalhadas pelas educadoras. Deste modo, elas, professoras, contribuem para que a motivação de seus aprendizes seja diminuída.

Foi perguntado para as professoras, porque elas não trabalham as atividades que seus alunos consideram como mais motivadoras para a aprendizagem da língua espanhola e as respostas obtidas foram:

Resposta dada pela professora da Espub:

PIEspub: eu fazia de tudo um pouco (+) fazia sopa de letras (+) tudo que se podia fazer era feito (+) mas quanto mais brincadeira fazia mais eles achavam que era coisa infantil né (+) então ficava mais difícil (+) então você tinha que (+) os textos assim (+) quando era um texto com alguma novidade científica (+) com alguma informação prá eles que até seria útil para o vestibular e tudo (+) eles achavam que era aula ou de saúde ou de ciência ou de biologia (+) que onde já se viu dá uma aula daquilo.

Pelas palavras da professora, podemos notar que ela foi se desmotivando no decorrer do processo de ensino, principalmente por não ver nenhum sucesso no trabalho que vinha desenvolvendo, pois toda atividade que propunha era desmotivadora para seus alunos, uma vez que eles também eram desmotivados para a aprendizagem do espanhol. O fato de os alunos não se interessarem pelas atividades diferentes que a professora propunha, pode estar aliado à falta de costume por parte dos alunos, pois os demais professores podem não trabalhar tais atividades em suas

aulas. Talvez, se a professora tivesse persistido em realizar o trabalho que havia começado, os alunos teriam se conscientizado dessa forma de ensino e talvez passassem a se interessar pelas aulas.

Eis o que respondeu a professora do Cel:

PICel: música eu trabalho bastante (++) eu trabalhei mais no estágio anterior (+) jogos assim eu trabalho mais no começo (+) primeiro, segundo, terceiro estágio (+) tem mais jogos mais (++) de vídeo é mais filme (+) só que é mais no começo porque (+) agora nem tanto por falta de criatividade mesmo e pelos temas abordados e por questão de tempo também (++) mas no começo eu dou muito quando os alunos estão aprendendo roupa (+) alimento (+) é uma coisa mais fácil (++) a abertura (+) tem mais abertura.

De acordo com a opinião da professora, ela não descarta o fato de deixar de trabalhar com tais atividades, argumentando que essas são mais fáceis de realização no começo do curso, principalmente pela abertura dada pelo conteúdo a ser ensinado, fato este que não se dá ao final, período em que foi realizada a pesquisa. Este fato se deve, como já comentado anteriormente, pela utilização restrita do livro didático pela professora.

Para a professora da Espart:

PIEspart: ... quando eu comecei o trabalho eu fui falando que tinha o vestibular (+) e eles colocaram prá mim o seguinte (+) olha professora (+) a gente tá preocupado em vestibular (+) e a única coisa é que espanhol a gente não vai prestar (+) a gente vai prestar inglês que a gente tá há oito anos fazendo (+) então eu acho que isso pesa.

De acordo com a opinião da professora, os próprios alunos fizeram com que ela mudasse seu modo de dar aula e até mesmo fosse se desmotivando em trabalhar com essa turma, pois ficou em sua mente que o espanhol não iria ser útil para tal contexto, uma vez que seu objetivo e também o da instituição era formar os alunos para o vestibular, e para essa turma o inglês era a língua mais importante, pois estavam vendo desde o início de seu processo escolar. Essa visão de somente necessitarem da língua inglesa para o vestibular pode ter sido veiculada não somente pela instituição, mas também pela própria mídia que faz transparecer a idéia da língua inglesa como a língua universal e que para um indivíduo ser bem sucedido ele necessita saber tal língua.

Um outro aspecto que pôde ser observado durante a coleta de dados e que parece estar relacionado às atividades, era o modo como as professoras as trabalhavam, ou seja, se as trabalham em grupos, em pares ou individualmente. O objetivo de focar os modos como as professoras trabalhavam estava voltado em ver se este influenciava ou não a motivação dos alunos para a realização das atividades.

No primeiro contexto (CEL), como a professora seguia o livro didático, suas aulas eram baseadas em trabalhos individuais, em pares (estes muito raros) e, na maioria das vezes, a professora trabalhava com a sala como um todo, onde apontava os alunos para falarem um de cada vez. No segundo contexto (Espub), o trabalho da professora era caracterizado basicamente por trabalhos individuais, uma vez que os alunos deveriam realizar os exercícios que eram postos por ela na lousa. No terceiro contexto (Espart), puderam ser encontrados dois tipos de trabalhos realizados pela

docente, a saber: trabalhos individuais e trabalhos na sala como um todo, nos quais a professora lançava perguntas e os alunos tinham que respondê-las.

Frente a essa configuração das aulas nos contextos observados, procuramos saber dos alunos qual o tipo de trabalho eles consideram mais motivadores, a fim de entender se o modo como as professoras trabalham estava ou não agradando aos alunos, pois foi possível perceber em uma única atividade em grupo realizada pela professora do CEL, que o trabalho em grupo neste contexto, era o que mais engajava os alunos em sua realização. Abaixo, apresenta-se um excerto desta atividade, na qual podemos notar claramente a motivação dos alunos:

- 1-P1: vamos a hacer lo siguiente (+++) quiero cuatro grupos de cinco (++)
 2- A: professora pode ser nós”
 3- P1: por ejemplo, uno, dos, tres, cuatro, cinco ((a professora aponta os alunos)),
 4-entonces un grupo aqui ((a professora forma os grupos))
 5- P1: con estas fotos van a imaginar una estória, pero hay que tener todas las fotos
 6-participando de la estória, porque cuando vais a concluir hay que decir esa foto es
 7-eso aquella foto es aquella y hay que tener una secuencia. Una estoria pequeña
 8-(++) cada grupo imaginará una estoria (++) vale y todos juntos van a escribir la
 9- estoria. Quien tener duda cuanto el vocabulario (++) tenéis diccionario aquí (++)
 10-((os alunoscomeçam a interagir))
 11- A: essa é amante
 12-A: a não esta daqui não
 13-A: não (+) a mulher vem depois
 14- A: ele ganhou uma bicicleta
 15-((os alunos falam todos ao mesmo tempo, parecem estar muito motivados))
 16- P1: A
 17- A: não vai dar para entender
 18- A: sai professora
 19- P1: no puedo ver
 20- A: não, professora não
 21- A: não gente, nada a ver
 22- ((os alunos estão envolvidos na interação, porém na língua materna))
 23- A: gente, o que eles vão fazer com o dinheiro”
 24- A: não sei

- 25- A: M. M. vem aqui ((a aluna chama a professora))
 26- P1: Alumno o profesor
 27- A: o cachorro morde
 28- P1: todavía no puedo ver
 29- A: pero
 30- A: professora o que é ficar"
 31- P1: puede ser fletear (+++) ligar (++)
 32- A: o professora o que é gajela
 33- P1: no sé, no conozco esta palabra. Donde la oyó"
 34- A: no sé
 35- P1: No es pareja
 36- A: é
 37- P1: pareja es por ejemplo un hombre y una mujer, un par
 38- A: um homem e uma mulher
 39- A: professora como eu falo que a completado
 40- A: professora como se escreve serenata"
 41- P1: del mismo modo
 42- P1: quién me había preguntado ((os alunos estão muito envolvidos))
 43- A: o professora como se escreve mal
 44- P1: malo
 45- A: a nossa estoria é pesada
 46- P1: un momento por favor
 47- ((a atividade continua)) (dia 20/05/00)

Nesta atividade, os alunos, em grupos, deveriam formar uma estória escrita a partir de algumas fotos de revistas dadas pela professora. Na estória deveriam aparecer todas as fotos, não importando sua seqüência. Primeiro eles teriam que eleger a seqüência que mais lhes agradava e, em seguida, escrever a estória que imaginaram.

A anotação sobre essa atividade realizada em diário confirma as considerações apontadas acima:

" Os alunos estavam muito motivados para a realização dessa atividade, pois pôde-se notar a participação de todos para a criação da estória. Atividades como esta envolvem os alunos na língua que estão estudando e, com a interação, podem

negociar significados. Mesmo necessitando dessa interação, a mesma foi feita todo tempo na língua materna, sendo a língua-alvo usada somente no momento da escrita” (dia 20/05/00)

Observando o excerto da atividade, podemos notar que os alunos pouco utilizaram a língua-alvo para a realização da tarefa, embora estivessem engajados na interação com os colegas. Podemos notar também uma maior participação dos alunos na atividade, sem a interrupção da professora que, muitas vezes, foi impedida de ver a estória que estava sendo elaborada.

Essa atividade pode ser considerada como motivadora para tal contexto, uma vez que os aprendizes se tornaram participativos sem serem indicados pela professora para tomar o turno da voz e dizer o que ela esperava que fosse dito. Nesta atividade, os alunos se sentiram mais livres para escrever e falar o que quisessem, por meio da interação com seus colegas.

Na tentativa de mapear que tipo de trabalho contribui para uma maior motivação dos aprendizes dos contextos observados, foi realizada, por meio de questionário, a seguinte pergunta:

“O que mais o motiva?

☐ trabalhos individuais

☐ trabalhos em pares

☐ trabalhos em
grupos

Por quê?”

Os resultados obtidos pelo questionário foram os seguintes:

Tipo de trabalho	CEL	Espub	Espart
Trabalhos em grupo	19	10	16
Trabalhos em pares	13	2	2
Trabalhos individuais	5	3	2
Trabalhos com a sala como um todo	—	1	5

Quadro 22: Tipos de trabalhos mais motivadores na opinião dos alunos

Observando a tabela acima, podemos notar que há uma maior preferência dos alunos pelos trabalhos em grupos, e este fato vem ao encontro do que foi observado no CEL, em que houve uma maior motivação dos alunos na atividade em que puderam trabalhar com seus colegas de classe. Apesar dos alunos dos demais contextos (Espub e Espart) também apontarem como o modo mais motivador o trabalho em grupo, este não pôde ser visto nenhuma vez enquanto estava sendo realizada a coleta de dados.

Perante essa não observação, foi perguntado às professoras dos referidos contextos, os motivos que as levaram a não trabalhar em grupos, e responderam:

Plespub: não (+) em algumas salas sim (+) eram maiores e a maioria deles era todos trabalhos em grupos (+) agora aquela sala que você pegou era uma sala pequena (+) era a pior sala da escola (+) só que era uma sala pequena que dava prá você chegar, entrar e sentar (+) agora as outras eram cheias (+) aí dava para trabalhar em grupos (+) eles já estavam acostumados pra fazê seus pares (+) aí era mais fácil.

A professora argumenta que realiza trabalhos em grupos e em pares em algumas salas, principalmente pelo número de alunos ser maior do que a sala observada, fato esse que tornava difícil esse sistema de trabalho em tal contexto.

A professora da Espart não aponta como fator principal para o não trabalho em grupos no contexto em que está inserido o número de alunos, mas aponta que:

PIEspart: eu comecei a trabalhar no primeiro semestre (+) eu trabalho muito no fundamental (+) no médio (+) o que acontece é que um faz e os outros ficam olhando (+) no grupo do F que vai fazer é ele (+) na escola onde eu trabalhei em A. (+) cada um tinha que me apresentar uma parte (+) e aqui é quebrado (+) eles voltam só pra aula de espanhol (+) eles não fazem (+) então o grupo se diluía (+) então eu optei por tá fazendo isso.

De acordo com a opinião da professora, o principal motivo que a levou a optar por não trabalhar em grupo com os alunos, foi principalmente o fato de não haver a participação de todos na realização da atividade, pois percebeu que apenas os alunos mais aplicados desenvolviam as atividades, enquanto os demais permaneciam olhando.

A opinião da professora do CEL, contexto em que houve apenas um trabalho em grupo durante a coleta de dados, parece divergir das demais educadoras, no que tange ao reconhecimento de tal modo de trabalho como relevante para o processo de ensino/aprendizagem. Encontra-se abaixo, o que ela revelou em entrevista:

PICEL: é (+) eu já passei por várias experiências (++) eu acho que quando é muito aluno (++) é difícil (+) não tem como trabalhá (++) ainda tem muita gente porque o

ideal pra mim seria no máximo umas dez pessoas pra você trabalhá bem (++) tem exercícios que eu acho (+) eu sei que é cansativo (+) que é chato (++) e eu peço um exemplo de cada um porque (+) e outros em grupos (+) porque se você vai pedir pra fazer em grupo (+) tem um que faz e tem outro que não faz (+) então (+) uma coisa que eu acho que deve ser pedida pra ver se ele entendeu (+) eu sei que é chato (+) mas eu procuro fazê pra vê se ele entendeu (+) mas eu acho se é um exercício que repete (+) é uma parte super válida (+) um ajudá o outro (+) ter uma uma troca entre os alunos (+) mas eu acho que depende muito (+) em grupos menores a gente consegue mais coisas.

Podemos perceber, com a opinião da professora, sua preferência por trabalhos em pares, principalmente pelo número de alunos da sala, que muitas vezes dificulta o trabalho. No entanto, não descarta o fato de os trabalhos em grupos serem muito motivadores e relevantes para o processo de ensino/aprendizagem, pela troca que existe entre os próprios alunos. Acreditamos que a escolha por não trabalhar com grupos na sala de aula, não esteja relacionada ao número de alunos existente, mas sim à própria estrutura do material didático utilizado, uma vez que ele propõe algumas atividades em pares. Como a professora segue estritamente esse material, trabalha segundo sua proposta, não trabalhando em grupos.

Procurou-se saber também a perspectiva dos alunos envolvidos nestes contextos, sobre o que acham dos trabalhos em grupos e pôde ser observado nas respostas dos alunos dos três contextos, que os mesmos consideram os trabalhos em grupos como os mais motivadores dentro do processo de ensino/aprendizagem, com exceção de apenas uma aluna que diz preferir os trabalhos em pares, pois possui a mesma perspectiva da professora da Espart, afirmando que é nestes tipos de trabalhos ocorre uma menor aprendizagem, pois enquanto um faz os demais ficam conversando

sobre assuntos que não fazem parte da atividade. Para os alunos que consideram esses trabalhos motivadores, podemos perceber os seguintes pontos:

Para os alunos do CEL:

ACEL1: é legal (++) você aprende mais.

ACEL2: eu acho bom porque (+) assim (++) um tira a dívida do outro.

ACEL3: esses são os que você aprende menos, porque na maioria um faz e os outros ficam assim numa boa né (+++) a maioria nunca aprende (++) assim grupo de dois não (++) um dá opinião pro outro e os dois estão aprendendo.

Ps: em pares então

A3: exatamente

Ps: em grupo muito grande você acha que atrapalha'

A3: atrapalha porque a maioria (++) o mais tímido ele vai deixando não porque ele não sabe é que por ele ser tímido e tem outra pessoa que se expressa melhor ele deixa pro outro e às vezes ele não aprende.

ACEL4: eu já gosto do grupo (++) eu acho que é muito mal aproveitado o trabalho em grupo (++) o professor tem desde o começo aprender a separar os grupos (++) não colocá quem tem mais dificuldade com o que não tem (++) essa coisa de dividir os grupos (++) depende (++) se tem vários grupos na sala como de dois em dois (++) às vezes a gente tá discutindo uma coisa que a gente tá escutando, mas às vezes você vê gente que tá conversando que não tem nada a vê e você aproveita de ouvir o outro (++) às vezes de dois em dois tá todo mundo conversando e você não faz um trabalho em grupo prá sala toda, mas para a professora.

ACEL5: ai (++) gosto (++) depende (++) eu tenho dificuldade prá trabalhar em grupo (++) eu eu gosto de ficar sozinha.

Percebemos com esses depoimentos que os aprendizes se motivam mais com tal tipo de atividade pelo fato de haver interação com os colegas e pela ajuda mútua que ocorre durante a atividade. No entanto, podemos notar que há uma certa

insatisfação dos alunos no que diz respeito à organização dos grupos, pois, pelo fato de muitos serem inibidos acabam por não participar das atividades. Temos, dessa forma, que o fator *personalidade* influi positiva e negativamente em atividades do gênero.

Almeida Filho (1993) e Larsen-Freeman (1986) afirmam que, por meio da interação entre falante/s e ouvinte/s, o significado se torna claro. Do mesmo modo, atividades que envolvam os alunos na troca de experiências os deixam mais motivados, pois podem ser um veículo para que exponham os conteúdos aprendidos e apliquem esse conhecimento na negociação de sentidos.

No que tange aos alunos da Espub, estes possuem as seguintes opiniões sobre este modo de trabalho:

Aespub1: eu acho interessante porque podemos trocar idéias sobre o trabalho e cada um pode desenvolver sua criatividade.

Aespub2: é muito mais interessante, porque todos ficam mais motivados.

Aespub3: o trabalho em grupo é muito melhor para aprender porque um pode ajudar o outro.

Para esses alunos o trabalho em grupo é considerado o mais motivador, principalmente pelo fato de poderem contar com a ajuda dos demais colegas para a realização das atividades.

Os alunos da Espart não possuem visões diferentes das apresentadas até o momento sobre o tópico, e eles apontaram os seguintes pontos:

"Aespart1: olha (++) eu acho que (++) é muito importante porque (++) hoje em dia no mercado de trabalho mesmo você precisa muito trabalhar em grupo né (+) saber ouvir o outro (+) a opinião do outro (+) então eu acho interessante o trabalho em grupo."

"Aespart2: melhor (+) aprender dinâmica de grupo (+) trabalhar não sozinho mais junto com todos (+) melhor porque cada um faz uma parte."

"Aespart3: ah (+) eu não gosto muito (+) mas acho interessante (+) eu pessoalmente não gosto (+) mas é interessante."

"Aespart4: eu acho bem melhores (+) porque motiva mais as pessoas a trabalharem e estudarem."

Aespart5: melhor (+) é mais gostoso (+) você tem mais contato com o pessoal da classe (+) e também (++) você aprende de um jeito diferente."

Pode-se dizer de modo geral, com todas as opiniões dos alunos até o momento, que sua motivação para aprender estaria melhor sustentada, se os professores trabalhassem as atividades em grupo e não individualmente, em pares ou com a sala como um todo. Deste modo, todos os aprendizes investiriam mais esforços na aprendizagem e poderiam aprender a acolher as opiniões dos colegas para a construção de significados durante as atividades.

É possível identificar alguns fatores que podem influenciar a motivação dos alunos dos contextos investigados. O primeiro, fator muito marcante na Espart, é a importância que os aprendizes atribuem às notas, tornando-se quase que dependentes delas. O segundo fator refere-se as atividades desenvolvidas pelas professoras que não coincidem com aquelas consideradas como mais motivadoras pelos alunos e,

conseqüentemente, a abordagem que fundamenta o trabalho das professoras não coincidir com a abordagem de aprender dos alunos.

Um fator que também pode influenciar a motivação dos alunos e que está sendo discutido aqui, é o modo como as atividades são trabalhadas. Com a análise, pode-se dizer que a maioria dos alunos prefere trabalhar em grupos, e esta forma de trabalho não é característica das práticas observadas, sendo o encontrado (trabalhos individuais, em pares e com a sala como um todo), motivador para alguns e desmotivador para outros, o que pode levar ao descontentamento frente ao processo de ensino/aprendizagem.

Pintrich e Schunk (1996) ressaltam que a motivação dos alunos pode ser influenciada pela forma de agrupamento instrucional, ou seja, o modo pelo qual os alunos são dispostos para a realização das tarefas na sala de aula. Segundo os autores, o professor precisa ser cauteloso na escolha por um trabalho individual ou em grupo, pois o resultado do trabalho afetará a percepção dos alunos sobre suas capacidades, o que poderá afetar a motivação.

Vimos nas opiniões das professoras que elas não tiveram boas experiências com os trabalhos em grupos, fato que as fizeram abolir esta técnica de suas aulas. No entanto, os aprendizes, com exceção de alguns, ressaltaram que o trabalho em grupo é o mais produtivo principalmente pela ajuda mútua e pela troca de experiências que tal trabalho proporciona. Frente a essa discrepância entre as opiniões, a que prevalece é a das professoras, gerando, assim, um possível descontentamento dos alunos. Talvez um trabalho de conscientização pudesse redirecionar o pensamento das professoras e

dos alunos, chegando a um consenso de qual seria a melhor forma de trabalho em cada contexto, a fim de não diminuir a motivação dos aprendizes no decorrer do processo.

Ponto que se faz importante para discussão é a preferência de poucos alunos por atividades em que possam trabalhar individualmente. Abaixo, apontamos os motivos arrolados por eles:

Faz com que eu aprenda mais. (CEL)

Porque testa sua capacidade de fazer os trabalhos sozinho. (CEL)

Porque tenho mais liberdade. (Espart)

Porque você interessa mais. (Espub)

É melhor individual porque você faz tudo sozinho e aprende mais. (Espub)

A opinião desses alunos revela o tipo de ensino a que foram expostos até agora, ensino este que visa ao aluno como aquele que irá aprender os conteúdos de conhecimento do professor, sendo este autoridade na sala de aula. Aos alunos caberia a reprodução desses conhecimentos por meio das atividades desenvolvidas pelo professor. Os demais alunos possuem visão mais aberta e se vêem como responsáveis pelos seus próprios conhecimentos, sendo capazes de agirem sozinhos, vendo o professor como auxiliar nas horas de dificuldades perante a língua, pois acreditam

que é por meio da interação com os colegas que poderão trabalhar para a construção de seus próprios conhecimentos.

Essas diferenças de motivação por tipos de trabalhos distintos podem também estar relacionadas com as diferenças de personalidade desses alunos, pois se estamos diante de um aluno tímido que tem dificuldades de se relacionar com outras pessoas, é provável que se sinta motivado para a realização de tarefas individuais, ao passo que se estamos perante um aluno extrovertido, que gosta de se relacionar e interagir com os amigos, sua preferência poderá estar voltada para os trabalho em grupos ou em pares, pois estes tipos de trabalhos promovem a interação entre os participantes para a realização da tarefa em que estão engajados.

Ao final dessa discussão, um fator que merece ser destacado é a preferência dos alunos de todos os contextos pelas atividades consideradas mais lúdicas. O fato de gostarem de música e de jogos pode estar não só relacionada à idade dos alunos (todos são adolescentes), mas também à necessidade do ser humano pelo lúdico. Todos gostamos de música e de jogos em qualquer idade e, muitas vezes, necessitamos ter esses momentos de descontração para aliviar as tensões do dia a dia. Talvez, muitos dos aprendizes envolvidos nesta investigação estivessem buscando justamente isso: alguns momentos de descontração que poderiam estar presentes nas aulas de espanhol. Como esses momentos quase não foram encontrados nas aulas observadas, o que pôde ser visto foram as reclamações dos alunos quanto às atividades desenvolvidas por suas professoras, principalmente por essas atividades não se enquadrarem naquelas em que poderiam promover uma maior motivação por

parte deles, e por fugirem, muitas vezes, do lúdico, que parece ser importante para os aprendizes dos contextos observados.

Respondendo a essa pergunta esquematicamente, temos:

CONTEXTOS	CEL	ES PUB	ES PART
Atividades desenvolvidas	- as atividades desenvolvidas eram as propostas pelo livro didático, tais como: atividades de expressão oral e escrita e atividades de compreensão oral e escrita.	- as atividades desenvolvidas eram: tradução de textos e exercícios gramaticais.	- as atividades desenvolvidas eram: leitura e interpretação de textos e exercícios gramaticais.
Atividades consideradas mais motivadoras	- músicas - jogos - vídeos	- músicas - jogos - vídeos	- músicas - jogos - vídeos

Quadro 23: Resposta à terceira pergunta de pesquisa

Com o quadro notamos que houve uma discrepância entre as atividades que as professoras desenvolveram e aquelas que os alunos consideraram como as mais motivadoras, o que gerou o descontentamento de muitos aprendizes.

CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTO

Neste capítulo, retomamos os temas que foram abordados ao longo do curso, com o objetivo de consolidar o conhecimento adquirido e proporcionar um panorama geral da disciplina. O conteúdo é organizado em tópicos, com o intuito de facilitar a compreensão e a assimilação das informações.

CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTO

CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTO

Neste capítulo, retomaremos os fatores que foram considerados como os mais e os menos motivadores nos contextos observados e, posteriormente, apresentaremos alguns encaminhamentos para que o professor possa tornar seus alunos mais motivados na sala de aula.

O quadro abaixo, apresenta os fatores motivadores e não motivadores encontrados:

CONTEXTO	MOTIVADORES	NÃO MOTIVADORES
CEL	- Mercado de trabalho; - Atividades lúdicas; - A relação professor-aluno;	- atendimento parcial das expectativas de alguns alunos;
ES PUB	- Não foram encontradas atividades motivadoras, mas os alunos optam pelo lúdico; - A relação professor-aluno;	- forma de estruturação das aulas e por estas serem repetitivas; - baixas expectativas da professora e dos alunos;
ES PART	- notas; - atividades lúdicas; - a relação professor-aluno.	- exercícios gramaticais e interpretação de textos; - baixas expectativas da professora e dos alunos.

Quadro 24: Fatores geradores e não geradores de motivação nos contextos observados

Durante a investigação, surgiu a hipótese de que os professores eram os maiores responsáveis por influenciar a motivação dos alunos dentro da sala de aula, por meio de sua atuação enquanto professores e pelas atividades que desenvolviam, ou seja, a motivação intrínseca que os alunos pudessem ter (se esta existisse) para o aprendizado da língua espanhola poderia sofrer influências de forças externas, no sentido de que essas forças pudessem aumentá-la ou minimizá-la no decorrer do processo. Ao final da investigação e observando o quadro acima, o que podemos perceber é que quase todos os fatores geradores e não geradores de motivação nos contextos observados estavam ligados, de uma maneira ou de outra, às professoras participantes.

Observando o quadro, mais especificamente os fatores geradores de motivação, percebemos claramente a influência das professoras nos contextos observados. Essas influências se deram sob várias formas, a saber: atividades que eram desenvolvidas por elas na sala de aula e por suas atuações enquanto professoras, englobando, nesse ponto, modo de organização da interação, correção de erros e abordagem de ensinar.

Enfocando o primeiro aspecto relacionado às atividades que eram desenvolvidas pelas docentes, o que pôde ser observado foi um contraste entre o que era desenvolvido na sala de aula e aquilo que os alunos gostariam que fosse trabalhado na aula de espanhol. No primeiro contexto, CEL, a realidade que foi encontrada (as atividades que eram desenvolvidas eram as mesmas contidas no livro

didático, não havendo modificação na estrutura de uma aula para outra), apesar de não agradar a todos os alunos, não foi um empecilho para a motivação dos aprendizes, mas o que podemos concluir é que se essa realidade fosse modificada, a professora conseguiria aumentar a motivação de seus alunos para a aprendizagem, uma vez que eles optaram por aprender a língua espanhola, diferentemente dos demais contextos (Espub e Espart), em que a língua é uma disciplina obrigatória do currículo escolar.

Nos dois outros contextos, Escola Pública e Escola Particular, o quadro se apresenta de maneira muito distinta da realidade encontrada no primeiro contexto. O que pôde ser encontrado nesses contextos é que havia uma forte desmotivação tanto dos alunos quanto das professoras. Essas professoras possuíam baixas expectativas tanto em relação ao contexto-escola quanto a seus alunos. Essas baixas expectativas se refletiram no modo como elas trabalhavam na sala de aula, o que pôde vir a influenciar a motivação de seus alunos.

Vimos na Escola Pública que a professora 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 língua, alegando que eles fizeram com que sua própria motivação fosse minimizada com o decorrer do processo, devido ao pouco reconhecimento que tinha pelo seu trabalho e por não se motivarem com as atividades que ela desenvolvia. Assim, passou a trabalhar de um modo que não despertava tantas reclamações por parte dos alunos, ou seja, o que notamos é que houve uma certa



acomodação da professora, que era refletida nas aulas, principalmente por desenvolver sempre as mesmas atividades. Essa repetição nas aulas gerou a desmotivação de seus alunos, pois alegaram preferir trabalhar com atividades mais lúdicas e essa realidade eles não tinham nas aulas. Entretanto, o que notamos é que esses alunos não reclamavam da atuação de sua professora, e este aspecto pode estar relacionado ao que eles possuem na rede pública, ou seja, eles já estão acostumados com professores que atuam da mesma forma e que talvez trabalhem do mesmo modo como a professora de espanhol trabalhava.

Na Escola Particular, a realidade encontrada não foi muito distinta da descrita anteriormente. Vimos que a professora e os alunos também possuíam baixas expectativas e que essas baixas expectativas geraram uma certa desmotivação em ambos. Quanto à professora, vimos que essa possui uma visão de ensino/aprendizagem distinta do que foi encontrado. O ponto que nos interessa é o fato de a professora ter que seguir o que lhe é imposto pela instituição, ou seja, preparar seus alunos para o vestibular, tendo, desse modo, que trabalhar com exercícios gramaticais e com interpretação de textos. Temos dados que comprovam que a professora acredita que o trabalho que ela desenvolve não motiva seus alunos e ela tem consciência da melhor forma de trabalhar a fim de que seus alunos possam ser mais motivados. Notamos também que essa professora acredita que seus alunos não são motivados em aprender a língua espanhola, pois é uma língua que não vão utilizar no vestibular, preocupação principal destes e, segundo ela, essa crença influenciou um pouco sua motivação de ensinar.



Resumindo toda essa discussão, temos que a abordagem de ensinar das professoras envolvidas nessa investigação é distinta da abordagem de aprender de seus alunos, ponto que gerou uma forte desmotivação nos aprendizes. Temos que enquanto as professoras trabalham a língua de forma mais estrutural, ou seja, seguem uma abordagem mais tradicional, o que os aprendizes esperavam que fosse trabalhado eram atividades de cunho mais lúdico, a saber: músicas, jogos e vídeos. A preferência pelo lúdico e por aulas mais diversificadas pode estar relacionada a dois fatores: o primeiro, devido à faixa etária desses alunos (adolescentes) e em segundo lugar, ao que é oferecido nas escolas de línguas, uma vez que muitos dos alunos freqüentam ou freqüentaram por algum tempo cursos nessas escolas. O fato de as professoras trabalharem mais estruturalmente pode estar relacionado ao modo como elas aprenderam a língua (uma vez que podem seguir o modelo como aprenderam), assim como pode estar relacionado ao próprio material didático que seguem. Esses dois fatores tornam mais fácil o trabalho das professoras, não tendo as mesmas que ficar diversificando suas aulas.

Essa quebra da expectativa dos alunos em relação ao que esperavam que fosse trabalhado e o que encontraram na sala de aula, fez com que eles fossem se desinteressando no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Autores como Dörnyei, op.cit.; Oxford, op.cit.; Pintrich e Schunk, op.cit, entre outros, consideram as expectativas dos professores e dos alunos, a abordagem de ensinar dos professores e a abordagem de aprender dos alunos, o modo como estruturam suas aulas e como se relacionam com os alunos e, principalmente, a

motivação de ensinar que possuem os professores, como os maiores fatores que podem afetar a motivação dos alunos em aprender uma língua. Frente a essa colocação, concordamos com os autores, uma vez que todos esses aspectos se mostraram influenciadores positivos e negativos da motivação não só dos alunos, mas também das professoras dos contextos.

Acreditamos ser importante para aqueles professores que querem tornar seus alunos mais motivados para aprender, 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 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 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/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. Não se pode ignorar, no entanto, que o professor possui uma abordagem de ensinar própria e que, muitas vezes, precisam trabalhar de acordo com o que lhe é imposto pela instituição.

Cremos ser importante também que haja um processo de conscientização dos próprios professores, a fim de que se tornem mais confiantes para o trabalho.



Sabemos que em muitas instituições faltam “equipamentos”, mas isso não implica que não possam desenvolver um ensino de qualidade.

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 suas características e necessidades diferentes a serem alcançadas. Existem, na literatura, várias listas de técnicas motivacionais (Dörnyei, 2001; Pintrich e Schunk, 1996 e Oxford, 1996) que foram elaboradas a fim de serem utilizadas pelos professores com o intuito de aumentar a motivação de seus alunos. Não condenamos essas listas, mas achamos importante 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 seus alunos mais motivados para a aprendizagem de uma língua estrangeira ou até mesmo da língua materna.

Acreditamos, também que muitas outras pesquisas que abordem a motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira 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/aprendizagem de línguas. Nessa investigação, abordamos apenas algumas dessas variáveis, deixando aberto o leque para que outros pesquisadores possam se interessar pelo tema, podendo, a partir daí, enriquecer os estudos em motivação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, FILHO, J. C. P. Distúrbios comunicativos no ensino de Inglês. Campinas, Pontes, 1999.

BARBIRATO, R. A escola deixando de ser a a descoberta do sujeito coletivo. O sujeito desestruturando: implicações para a formação, leitura e ensino. Campinas, Pontes, 1999.

RACHINS, D. C. M. A. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS em contexto de ensino interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1999.

BIBLIOGRÁFICAS

BARBIRATO, R. A escola como ambiente para aprender L2. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1999.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. Qualitative research for education an introduction to theory and methods. Allyn and Bacon, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.**

Campinas: Pontes, 1993.

ARROJO, R. A noção do inconsciente e a desconstrução do sujeito cartesiano. **O**

signo desconstruído: implicações para a tradução, leitura e ensino. Campinas:

Pontes, 1992.

BAGHIN, D.C.M. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em**

contexto de ensino interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Campinas:

UNICAMP, 1993.

BARBIRATO, R.. **A tarefa como ambiente para aprender LE.** Dissertação de

Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1999.

BOGDAN, R.C e BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction**

the theory and methods. Allyn and Bacon, 1998.

BOLOGNINI, C.Z. Tópico discursivo na aula de língua estrangeira: desfazendo a assimetria. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (18): 61-75, Jul./Dez. 1991

BORTONI, S.M. e LOPES, I.A. Interação professora X alunos X texto didático. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, (18): 39-60, Jul./Dez. 1991.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Second Edition. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

BURTON, D. Analysing spoken discourse. M. Coulthard & M. Montgomery (orgs). **Studies in Discourse Analysis**. London: Routledge, 1981, p. 61-81.

CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. **Português culto falado no Brasil**, 1987.

CANALE, M; SWAIN, M. Theorical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol. I, nº 1, 1980, p. 1-47.

CONSOLO, D.A. Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como língua estrangeira. **Intercâmbio**, Vol. VI: 520-540, 1997.

CONSOLO,D.A, VIANA,N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. **Apliemge – Ensino e Pesquisa**, vol.1, Belo horizonte: APLIEMGE, 1997.

CHAUDRON,C. Classroom research methods. **Second Language Classrooms**. Cambridge, CUP, 1988, p. 13-49.

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

DÖRNYEI,Z. **Teaching and Researching motivation**. Longman, 2001.

DULAY,H. BURT,M. e KRASHEN,S. **Language two**. New York: Oxford Univer Sity Press, 1982. (cap. 2, 3, 4)

ERICKSON,F. What makes school ethnography “ethnographic”. **Anthropology and Education**. Quarterly, V.15, n.1, Spring 1984, p. 51-66.

_____. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreing language research. In: BARBARA FREED (org) **Foreing Acquisition Research**. D.C. Heath & Company, 1991, p. 338-353.

_____; SHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs).

Sociolingüística Interacional. Porto Alegre: Editora Age, 1998, p. 142- 53.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**.

London and New York, 1995.

GARDNER, R.C e MCLNTYRE, P.D. “A student’s contributions to second language learning. Part.I. Cognitive variables”. **Language teaching**, 25, p211-220. Cambridge

University Press, 1993.

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.

GUMPERZ, J. Convenções e contextualização. RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M.

Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.

HUNTER, M. **Motivation theory for teachers**. Estados Unidos: Corwin Press, 1996.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in second language acquisition**. New York: Prentice-Hall International, 1987



LARSEN-FREEMAN, D. e M. LONG. **The linguistic environment for language acquisition. An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London: Longman, 1991.

LITTLEWOOD, S.D. **Principles and practice in second language acquisition.** New York: Prentice Hall International, 1981.

MAGALHÃES, M.I. e COSTA, P. H. Discurso assimétrico: a interação professor-aluno. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, (12):147-164, Jul./Dez. 1988.

MARCUSCHI, L. **Análise da Conversação.** 2.ed. São Paulo, Ática, 1991.

MOITA LOPES, L.P. Tendências Atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996. (p.83-109)

MOSER, S.M.C.S. **O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 1995.



NASCENTE, R.M.M. **Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado: UNESP/ARARAQUARA-2000.

NUNAN,D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OXFORD, R.L. **Language learning motivation: pathways to the new century.** Second language & Curriculum Center. University of Hawaii, 1996.

PEACOCK, M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. **ELT Journal** – Abril/97. (p.144-153)

PHILIPHS,S.U. Participant structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. CAZDEN,C.B.; JOHN,V; HYMES,D. **Functions of language in the classroom.** New York & London: Teachers college press,1972.

PINTRICH,P.R. e SCHUNK,D.H. **Motivation in education: theory, research and applications.** New Jersey: Prentice Hall,1996.



RIBEIRO, B.T.; GARCEZ.P.M. **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: Editora Age, 1998.

REICHARDT.C e T. COOK. Qualitative and quantitative methods in evaluation research. T. COOK e C. Reichardt (org). **Qualitative and quantitative methods in Evaluation Researching**, 1991.

SABINO,M.A. **O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura. Foco na Abordagem Declarada Comunicativa**. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL: UNICAMP, 1994.

SCARAMUCCI,M. Contribuições para um estudo de atitudes e motivações de alunos Brasileiros com relação ao inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 3 Julho/1984. (p. 97-105)

SKEHAN,P. Motivation. **Individual difference in second language learning**. London: Edward Arnold, 1989.

STIPEK,D. **Motivation to learn: from theory to practice**. Los Angeles: Univerdade da Califórnia, 1998.

VALLERAND, R.J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Advances in Experimental Social Psychology**, 29:271-360, 1997.



VIANA,N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula.** Dissertação de Mestrado, UNICAMP: Campinas, 1990.

WILLIAMS, M e BURDEN,R. **Psychology for Language Teachers.** Cambridge University Press, 1997.

TSUI,A B.M. **Introducing Classroom Interaction.** Londres: Penguin, 1995. (p.55-80)

WIDDOWSON,H.G. The problems and principles of syllabus design. **Aspects of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

WOOLFOLK,A E. **Psicologia da Educação.** 7ª ed. Tradução de Maria Cristina Moteiro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, Cap. 10 e 11, pg. 325-416.



ANEXOS

ANEXO 1

TRANSRIÇÃO DA AULA TÍPICA DO CEL (DIA 03/06/2000)

P1: Atención aqui, la semana que viene haremos (+) vamos a ver lo que pasa ahí en el ámbito, haremos el exáme del ámbito 6, el libro del alumno. Cuando de ejercicios y lo que vimos de el, la, lo neutro es una hoja a parte, eso también, entonces en la semana que viene vá a ser el exámen, traigan los libros, los cuadernos porque vamos a tener la clase después el examen. En la primera parte sacaremos las dudas de acuerdo. La recuperación será en el próximo Sábado, entonces en el día del exámen como tenemos poco tiempo vais a apuntar el número de teléfono en la hoja del examen, los que no han sacado nota muy buena y tendrá que hacer outro exámen, voy a llamarlos, de acuerdo. Si no llamo es que no pasa nada y solo necesita hacer el exámen del cuento.

A: Eu não tenho telefone

P1: Bueno, en este caso te doy el número del mío. Quien no vá a hacer el outro examen vá a tener que hacer el exámen del cuento que es oral. Entonces será clase normal, el examen del cuento y se acabó (++) porque el dá 24 es el día de la matrícula.

((a professora se prepara para começar a aula propriamente dita))

P1: Chicos página 147 (++) . En la clase pasada (+) habíamos hecho un ejercicio (+) Ah (+) en parejas y cada uno preguntó cual fue el último libro que leíste, que te pareció algo interesante, genial, pesado, muy aburrido (+). Os acordáis? (++) Han visto varios tipos de adjetivos genial en la página 145, fantástico, estupendo. Hablamos también de las películas, qué les pareció? (+) utilizando varios adjetivos y esto es en la página 147 (+). Había explicado que cuando queremos saber un momento (+) que pasó com un amigo, por jemplo, en una fiesta de cumpleaños, podemos preguntar a una persona como fue, utilizamos qué tal (+), qué tal el viaje?, qué tal la fiesta de cumpleaños de Mario ?, qué tal la reunión com el señor García? Qué tal?, (+) es lo que tenéis en la página 147, qué tal el viaje, la fiesta. La persona puede contestar estupendo, divertidísimo, bastante bien o bastante mal, fatal y he añadido una cosita más. Lo he pasado bien, lo he pasado fenomenal, creo que he dado esta expresión de puta madre, de maravilla (++) . Entonces (+) cuando preguntamos qué tal la persona va a decir el ajetivo (++) divertidísimo (+), agradable(+) muy bueno o muy malo también.

A: Fatal

P1: Hein (+) . Fatal también (++)

A: muy bien

P1: prefiero estupendo (++) y a veces podemos querer (++) elegir determinado punto de un momento, por ejemplo, ah (++) la semana pasada fui a una fiesta de cumpleaños (+). Estaba (+) ah (+) fue fenomenal la fiesta, había mucha gente, bailamos mucho', ah (++) ,el pastel estaba buenísimo' entonces, estaba es imperfecto, había es imperfecto (+) había mucha gente, cuando una persona dice que estaba en general quiere saber si ha sido bien, bueno o malo, si lo ha pasado bien o malo (++) y como este día há ocurrido algo más, usamos el imperfecto (++) . Había mucha gente, hacia calor, el pastel estaba buenísimo, esto y para algo más vamos a utilizar el imperfecto, esto es lo que tenéis ahí.

Recuerda que muchas veces y en ciertas circunstancias utilizamos el imperfecto, había mucha gente, hacía un calor horrible y valoramos (incomprensível). Fue un viaje verdaderamente fatal. Entonces cuando la persona dice que tal (++) van a decir un adjetivo y com indefinido o (++) ah (++) preterito perfecto. Cual la diferencia de los dos? (++) ((a professora não dá tempo para os alunos responderem)) Semana pasada fui al teatro, el mês pasado, había mucha gente, hacía mucho calor. Esta semana he ido al teatro (++) hacía mucho calor, había mucha gente, igual, pero pretérito perfecto e indefinido depende de la semana pasada yo fui y esta semana he ido. Os acordáis de esto? (++) ((os alunos não se manifestam)) Os acordáis? Vimos en la semana pasada esto también (++) . Aquí en la página 147 hay dos ejemplos, quien quiere leer? Dos personas para leer el ejemplo. ((até o momento os alunos estão em silêncio))

A: Yo

P1: P. Y...

A: Yo

P1: M., has dicho, quien ha dicho yo?

A: Yo

P1: I.

A: A ver, P. e I.

P: Qué tal los alpes?

I: No muy bien, me lo he pasado bastante mal.

P1: Esto es lo que vamos a hacer, vamos a preguntar a un amigo qué tal los alpes, qué tal la reunión. El amigo va a contestar como quiere. Fue fatal, fue estupendo, lo pasé muy bien, muy mal. Queréis añadir com el imperfecto, mejor, había mucha gente, porque estaba muy aburrido, habia mucha gente, hacía mucho calor, porque estaba muy bueno. A ver. Por ejemplo, ahí tenéis dos estudiantes A y B, hay varias situaciones. P. e J. P. pregunta a J. J. viajó (+) fue a esquiar. Pregunta que tal el viaje.

P: Qué tal el viaje?

J: Fue muy bien

P1: Había mucha gente ahí?

J: Si mucha gente

P1: Ahora pregunta a P. sobre el viaje a España no, sobre la fiesta de cumpleaños de V.

J: yo

P1: si ahora vas a preguntar

J: Qué tal la fiesta de cumpleaños de V.?

P: Muy buena

P1: Y el pastel estaba exquisito?

P: el pastel estaba muy exquisito.

P1: Había muchos chicos guapos? ((risos))

P: sí muchos ((risos))

P1: ahora (++)

A: que menina esperta

P1: No fue solo el pastel que estaba bueno fue por los chicos.

A: El pastel fue una disculpa.

P1: Excusa.

A: Excusa.

P1: V. y P. V (+) P. fue, ella hizo un curso de español (+) pregunta que tal el curso a ella.

V: P. qué tal el curso de español?

P1: Como era el curso (+) fácil, difícil, bueno o malo

P: Fue muy fácil (++)

P1: La profesora era simpática como yo ((risos))

P: La profesora era muy simpática, fue todo muy bueno, había mucha gente.

P1: Extranjeros, no, en general (incompreensible) (++) y V. que hizo V. (++) V. fue a una fiesta de un amigo español, fue a visitar.

P: Qué tal la fiesta de Carlos?

P1: No fue a visitar, no a una fiesta, una visita a un amigo español. Qué tal Carlos? Qué tal la visita a Carlos?

P: Qué tal Carlos?

V: Muy bien

P1: Muy bien (++) Y como lo pasó?

V: Muy bien

P1: Saliste?



V: No

P1: no, Qué hiciste?

V: Nos quedamos en casa.

P1: En casa', sí. Ahora a ver (++) ah (++) C. y A. Ahora acerté muy bueno no ((risos)) a ver A:

A: C.

P1: C. (++) ((risos)) Un día consigo. Pregunte sobre el exámen de español.

C: Qué tal el exámen de español?

A: Muy difícil

P1: Muy difícil'

A: No voy a sacar nota

P1: Porque no? Y (++) ahora vas a preguntar a ella sobre el carnaval. Es que ella se cansó del carnaval de Brasil porque es muy aburrido, tenéis su padre muy cerca ((risos))

A: Qué tal el carnaval?

A: Fenomenal, había mucha gente

P1: Y como se fantasiaba la gente?

A: Había muchas fantasías muy diferentes (++) toda la gente estaba de máscaras (++) estaba muy bonito

P1: y llevaba máscara. Y s diferente de Brasil?

A: si diferente

P1: Bailaban?

A: Bailaban.

P1: bailaban bastante no?

A: No mucho.

P1: Por Dios' no mucho. Sólo tú?

A: Solo

P1: Dios mío. Ahora que has hecho C. (++)

C: ya hablé.

P1: Ahora M. y I. (++) I. tuvo una reunión. Pregunta a ella como fue.

M: I, qué tal la reunión?

I: Fue mucho aburrido (incomprensible) ((barulho dos alunos))

P1: Ahora M fue...

A: a cenar com su padre.

P1: Cenar com su padre no, fue a cenar com un chico muy guapo.

I: Qué tal la cena? (++)

M: Fue muy buena, hablamos mucho.

P1: Pregunta que tal el chico

I: Qué tal el chico?

M: Muy guapo ((risos))

P1: A y F. F. fue a una conferencia sobre la literatura esoañola en el mundo. Como está el español F.

A: Qué tal la conferencia?

F: Ah (++) la conferencia tá ah (++) fue muy aburrido y yo no comprendía nada.

P1: Pero algo comprendiste, como no F. Y A fue a la boda de D., la boda de F y, la boda de F. y P.

A: P, professora ((risos))

P1: P. y F.. No me digas. T. va a quedarse muy triste.

T: yo no

F: Qué tal la boda de T. e P.?

A: Eh (++) P."

F: (incomprensible) Ellos son una pareja myu bonita.

As: Pareja" ah....

P: Vocês vão ver, pode deixar.

P1: A ver C. e J. J. no. T e J. Pregunte a ella sobre el partido de fútbol.

J: Qué tal el partido de fútbol?

T: Fatal, hacía mucho frío

P1: Hacía o que?

T: Frío, frío

P1: Hacía mucho frío (incomprensível). El partido há ganado o perdido?

T: Mi partido solo gana.

As: Ah!!!!!!

P1: Pregunte a C. sobre (++) sobre el viaje a España.

T: Qué tal el viaje a España?

C: Ah, deixa eu ver

P1: Había muchos chicos. Los españoles son guapos?

C: no

P1: a no'. A ver J. e G. J. G.hizo un concurso importante para él. Entonces pregunte qué tal el concurso.

J: Qué tal el concurso?

G: Fue muy difícil

P1: Crees que has aprobado?

G: No

P1: Muy bien. Ahora pregunta a ella sobre (++) sobre (++) sobre que (++) ((os alunos dão opiniões)) sobre Brad Pitt.

G: Qué tal Brad Pitt?

A: Muy guapo

J: Es un chico guapísimo

P1: A ver, B y A fue (++) fue (++) a Schimith comprar dulces ((os alunos riem))

A: Ah....professora

B: Qué tal los dulces de Schimith?

P1: A qué el viaje ? Deves tener aprovechado mucho. Pregunte a ella sobre la boda de su hermana.

B: Qué tal la boda?

A: (incomprensível)



P1: Y que tal el novio?

A: Ah!! Guapísimo'

P1: Pero es el novio de su hermana. A ver T e J. J (++) que há hecho (++) pregunte sobre la clase de español de la semana pasada.

T: Qué tal la clase de español de la semana pasada?

J: (incomprendible)

P1: Ah, pensé que iba a decir que estaba difícil. C. e A. A (++) recibió una carta de su novio. Aquí está ((a professora mostra a carta recebida por uma aluna)) ((os alunos riem))

C: Qué tal la carta de su novio? ((risos))

A: Ha terminado conmigo.

P1: Ha terminado contigo pobrecita. ((os alunos riem))

A: Qué tal....

A: Había mucha gente y fue fenomenal

P1: A ver C e F has hecho?

F; si professora ((alunos brincam com a professora))

P1: nada el problema es outro. Pregunte a C sobre (++) que. Sobre la huelga porque estudia y está preocupada.

A: Qué tal la huelga? ((os alunos riem))

((a professora chama a atenção dos alunos))

P1: había muchos hijos.

A: Sí, muchos hijos.

P1: Y que pasó?

A: Y no teve casmiento

P1: boda

A: É no teve boda

P1: no

A: no teve.



P1: No tuvo.

P1: Y que pasó en la boda. J e L. L fue a una fiesta este fin de semana. ((a professora chama novamente a atenção dos alunos))

J: (incompreensível)

P1: J e M. J fue a una entrevista de trabajo, pregunte a ella sobre la entrevista.

M: Qué tal la entrevista?

P1: ((chama novamente a atenção dos alunos)). Chicos, por favor,. Pregunte a M. sobre el curso de azafata ((essa aluna faz curso de aeromoça))

J: Qué tal el curso?

M: Es muy bueno.

P1: Pregunte a ella si no tiene miedo del avión.

J: Y el avión?

M: Fatal ((os alunos fazem muito barulho))

P1: Pregunte a él sobre (++) el partido de fútbol.

A: Muy malo ((a professora ri))

P1; Pregunte a él sobre la obra (incompreensível)

A: Es muy bonita ((os alunos fazem muito barulho))

P1: Alguna duda del ejercicio? ((os alunos não respondem))

P1: Página siguiente (++) Tenéis en la página siguiente (++) un anuncio. A ver (++) silencio por favor (++)

A: Qué página?

P1: 148

P1:quien va a leer

A: Yo

A: Es ascensor no ponía claro, más suben cuatro personas uno valía por tres. Este tenía todo el derecho de subir. Seguro por si acaso.

P1: Bueno (+) Qué pasó ahí? Dónde estaba el señor?



As: En en ascensor.

P1: Y había tres personas en el ascensor y qué pasó entonces?

A: Estaba lotado.

P1: Y porque estaba lotado?

A: (incomprendible)

P1: Por qué?

A: Gordita

P1: Sí el escensor ponía cuatro personas y habían tres porque ella no podía pasar?

A: Ella es muy pesada.

P1: Gorda.

A: Gorda.

P1: Pesada quiere decir muy aburrida. Pesada también cuando habla mucho. Bueno (++) y pero no tenía derecho de pasar ahí, si eran cuatro.

A: Ella vale por Dos.

P1: Valía por dos'. Si estuvieráis vosotros en el ascensor que harían en esta situación? Salirían y dejarían la mujer pasar o seguiría en el ascensor?

A: Haría ella subir por la escalera.

P1: Pero y de qué habla este anuncio entonces? (++)

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

P1: Sí, es seguro por acaso.

A: Ah....

P1: Seguro de qué? De vida. Es seguro por si acaso. Qué os parece este anuncio de seguro de vida?

A: Muy bueno.

P1: No os parece que hay un poco de prejuicio?

A: Por que?

P1: Hay la palabra perjuicio que es prejuízo y prejuicio, preconceito. No hay ningún tipo de prejuicio ahí.

A: Sí.

P1: Sí.

A: Un poco no.

P1: Parece un seguro diferente pero si vamos a ver es el colmo. Ahora cuaderno de ejercicio página 66. ((os alunos procuram a página indicada)) Creo que hicimos el ejercicio 14 y hablamos el nombre de algunos libros y preguntamos que tal el libro.

A: Qué página?

P1: 66. (++). Vamos a hacer el ejercicio, bueno ya hicimos el ejercicio 12 verdade. (+++) Ahora vamos a hacer primero el ejercicio 14. Voy a preguntar que tal, existe ahí el nombre de vários libros, muchos de ellos no son conocidos, vale, entonces como son muchos voy a preguntar estos e otros también más famosos, pero leyendo o no va a decir como si has leído. Qué tal fenomenal, estupendo, aburrido. Tenéis ahí, si alguien leyó uno de estos entonces dirás. Por ejemplo, J. (incompreensível) qué tal este libro?

J: ((No habla))

P1: Tenéis los vários adjetivos en la página 145. V. qué tal el Amante de...?

V: Aburrido.

P1: Aburrido te pareció? P. Qué tal el lobo y el perro?

P: Loco

P1: Te pareció muy loco' ((riso)). A\ que te pareció crime en Castilla.

A: Aburrido.

P1: Aburrido también'. Ah (++) P. qué te pareció....?

P: Fatal

P1: No lo creo' (++) ((risos))

A: Professora como é confuso?

P1: Confuso (++) Ah (++) Confuso, lio. M. que tal pasos?

M: Aburrido

P1: Qué tal C. el americano...?

C: Bonito

P1: Qué bien, recomiendas?

C: Sí, me gusta romances.

P1: Gracias voy a comprar. Ah (+++) T. qué tal El Quijote?

T: Aburrido

P1: aburrido ((riso)) Alguien há leído El Quijote?

A: eu

P1: Don Quijote de La Mancha. Y A qué tal el viejo y el mar?

A: Muy bueno

P1: Qué tal metamorfose de Kafka?

A: Interessante.

P1: Te pareció interesante. Qué tal Mobi Dik J. ? la estória de la ballena, del golfino, dibujos animados sobre eso.

J: Muy alegre.

P1: J, qué tal la sombra negra?

J: Muy aburrido ((risos))

P1: B. qué tal el mundo feliz?

B: muy, muy bonito, me encantó, es un libro que pasa informações.

P1: Informaciones

B: Informaciones sobre la parte del mundo.

P1: F. Qué tal el Bien Amado

F: Muy bonito.

P1: I. Qué tal en busca del tiempo perdido? A no, perdón A qué tal en busca del tiempo perdido?

A: Genial

P1: Genial' J. qué tal Alice en el país de las maravillas?

J: Maravilloso ((os alunos riem))

P1: T. Qué tal Madame Bovary. Madame Bovary es un triangulo amoroso.

T: Fenomenal

P1: El marido descubre la traición. El nombre de la rosa qué te parece?



A: Me parece un poco genial

P1: Habéis visto la película?

A: Es muy larga.

P1: Pero es interesante la estoria. Alguien há leído el libro o visto la película el nombre de la rosa. Es interesante, has visto tú ((un aluno levanta a mão)) Qué te pareció?

A: Me pareció muy bueno porque trata de la edad media, conta sobre las iglesias, los padres

P1: Cuenta sobre las iglesias, los curas

A: Si los curas

P1: La televisión

A: Ah.. esse eu vi

A: Dónde tenía un castillo, donde quedaba todos los libros

A: O padre colocava

A: Sí un veneno, los curas no podían leer los libros

A: No podrían tener felicidades

P1: No podrían tener (++) no podrían ser felices

A: No podrían ser felices é

P1: R. Qué te pareció a ti?

R: Me pareció muy bueno

P1: Y a ti P. que te pareció?

P: Yo no (++) me gustó ((os alunos prestam atenção))

P1: Fue interesante. J. ahora no. Qué tal el crimen del padre Amaro

J: Bonito

P1: Qué tal Hamlet?

M: Fenomenal

P1: Qué tal (++) El Guarani?

J: Aburrido ((os alunos começam a se dispersarem))

P1: F, Qué tal el estudiante? Qué te pareció?

F: Es un libro muy, muy, muy bueno

P1: Atención Chicos

F: Es un libro educativo

P1: Quien no há leído es estudiante, pero el primero (++) el estudiante para quien no há leído.

A: Cual

P1: El estudiante cuenta la historia (++) de un chico bueno, muy inteligente, pero que (++) volvió drogadito. Tenía unos amigos entre comillas que le daba drogas y el pensaba que eran medicinas y tomaba. Eso es bueno para que (++) tenéis cuidado com los amigos que a veces aparecen. Es de Adelaide camargo y hay dos libros. Uno es azul que es la parte buena de su vida y la outra es la negra cuando el chico empieza a se poner drogadito.

A: Eu quero lê este livro.

P1: J. qué tal (++) un libro que has leído a ver. Qué tal Inocencia ((os alunos se mostram muito interessados pelo livro mencionado))

A: Ah professora é tão bonitinho. Eu li muitas vezes. Dos livros que eu li foi o que eu mais gostei.

P1: P. Qué tal (++) vamos a ver un libro para ti (++) O timão ((risos))

A: Todo mundo leu este.

P: Fenomenal

A: Quem não leu Chapeuzinho Vermelho, Branca de neve e os sete anões, os três porquinhos.

P1: Qué tal Blanca Nieves y los siete enanitos.

P: Fenomenal ((os alunos riem))

P1: Ejercicio 13, silencio chicos, atención aquí, silencio. El ejercicio 13. Tenéis el nombre de varias ciudades, Paris, Nona York. Cada uno va a elegir una ciudad y escribir como vosotros tenéis ahí. Estuve en NY hace dos años, me pareció una ciudad increíble, entonces van a elegir la ciudad de decir cuando fuiste y que tal. Fui hace, tal día, no sé cuanto tiempo y me pareció tal cosa. Habéis comprendido? ((a professora não dá tempo para os alunos responderem)). Estuve no sé cuando y me pareció no sé que. Entonces cada uno va a elegir una ciudad y hacer una frase.

((os alunos fazem o exercício))

P1: Chicos es para decir, Fui a, estuve en... La semana pasada, el mês pasado y les pareció no se qué. (A professora atende aos alunos que estão com dúvidas).

A: Profe, Profe...

P1: Atención, mientras corrijo este ejercicio, quien há terminado va a hacer el ejercicio 16, el 15 después. Intente recordar que tal fue la fiesta, las vacaciones. El lunes pasado fui al cine tal fui com mi



marido... Entonces que vais a hacer, vais a contar como fue a la fiesta, las vacaciones, por ejemplo, fui a la semana pasada (+) y a mi me pareció estupendo. Fui a una fiesta el mês pasado y me pareció increíble. Solo iso. Vale. Cuando fue y que tal, vale. Vais a decir cuando y que tal sé. ((os alunos que terminaram fazem os exercícios, muitos estão dispersos e não se preocupam muito com a tarefa)).

((os alunos fazem o exercício individualmente no caderno e a correção foi realizada individualmente pela professora durante o intervalo dos alunos))

P1: Atención que voy a explicar lo que vais a hacer con estos datos escribe estas actividades como si las hubiera realizado. Tenéis ahí datos, por ejemplo, el mês pasado, comida en casa de mis amigos, estupenda. Van a hacer frases poniendo los artículos, los conectivos. Lunes pasado (++) Lunes no es día de la semana? Necesita del artículo, entonces, el lunes pasado, cuidado que pasado se escribe con una s, qué pasó?

A: Fui a casa de mis amigos, fui a cenar con mis amigos.

P1: En lugar de cenar es comida, comida es el almuerzo.

A: Fui almorzar

P1: Entonces fui almorzar. Qué tal la comida? ((a professora escreve a sentença na lousa e os alunos estão em silêncio))

A: Estupenda

P1: La comida estaba estupenda. Como fue entonces. Qué tal que les pareció? Como hicimos aquí el primero vais a hacer los demás. El verano pasado, el mês pasado, el viaje a Madrid. Hay las dos partes. Mientras corrijo el 16. Quien há terminado el 16?

((os alunos que terminaram se manifestam))

P1: Quien há terminado el 17 puede hacer el crucigrama del ejercicio 15.

((os alunos se interessam pela atividade e mesmo sem terminar o exercício anterior, alguns passam a fazer o crucigrama))

P1: Yo fui, tú fuiste. Quien há terminado el ejercicio puede hacer el crucigrama. ((os alunos interagem para completar o crucigrama))

A: Fantático

P1: Entonces vamos a corregir el 17.

A: Como é o sete?

P1: El 17 atención (++) El año pasado, viaje a Madrid, como fue, j.

J: El año pasado fui de viaje a Madrid y me lo (incompreensível) ((a professora escreve a resposta na lousa))

P1: Me pareció muy pesado (+) Como has dicho tú?

A: Viaje a trabajo muy interesante

P1: Cada uno va a poner (++) Voy a pedir un ejemplo de cada uno. Voy a poner aqui el ejemplo en la pizarra, pero hay cosas que pueden cambiar ahí. Quien tiene dudas me lo preguntáis. Tiene dudas? Est es es segundo y el tercero? He ido y fui. He ido preterito perfecto, fui indefinido. Cual de dos dos va a utulizar? Cuando se fue?

A: Ayer

P1: Ayer fui o ayer he ido? Hoy he ido esta semand he ido, recordáis la clase pasada. Esta semana, este mesm este verano com este pretérito perfecto he ido, por ejemplo, auer, anteayer, la semana pasada, el mês pasado, algo pasado, indefinido, fui. Ayer, ayer.

A: Fui

P1: Ayer fui al cine o ayer vi una película

A: (incomprensível))

P1: Como? Fui a del verbo ir. Fui a ver y me pareció genial, me pareció una película horrorosa. Como has puesto?

A: Bonita

P1: Alguien tiene dudas aqui. Alguien quiere comentar?

A: (incomprensível))

P1: Y fue una película horrorosa. Me pareció, porque me pareció, porque la película puede ser horrorosa para ti para lo otro no. Me pareció, eu achei, el cuarto. ((os alunos prestam atenção na correção))

A: Fue fantástico

P1: Fue fantástico pero había mucha gente. Cuidado que pasado es solo com una s, pero había mucha gente...

A: Hacía mucho calor

P1: Hacía mucho calor, había, nosotros que necesitamos de tener, el Domingo (++) Isabel

A: El Domingo fui a una fiesta de cimpleaños fenomenal. Fui com unos amigos (incomprensível) me pasé muy bien.

P1: Lo pasé muy bien o como estaba com los amigos lo pasamos. Y diste que fuiste com los amigos y hay otras maneras, yo fui, fui.

A: El Domingo

P1: El Domingo fui com mis amigos. Fui a una fiesta legal com mis amigos Y quien há puesto diferente?

A: Fui a casa de Miguel con mis amigos

P1: Fui a casa de Miguel com mis amigos.

A: Professora posso falar que eu encontrei?

P1: Ah (+) otra cosa. Encontré a alguien en el camino, porque a se refiere a personas. El Domingo pasado vi, encontré a alguien en el camino (++) Domingo fui a fiesta de cumpleaños ((alunos se manifestam)) y encontré a Paulo por el camino. Lo pasamos muy bien. En el momento de la fiesta lo pasamos muy bien.

((os alunos começam a dispersar))

A: Estaba todo muy barato.

P1: Esto es rebaja, todo muy barato. Había vendedor.

A: Fui de compras y estaba todo muy barato.

P1: Entonces fui de compras y había rebaja.

A: Todo estaba muy barato

P1: Algo más (++) nada?

A: Como se dice?

P1: Díme? ((os alunos se dispersam muito))

P1: Qué es anoche? Qué quiere decir anoche?

A: Hoy

P1: Anoche quiere decir ayer por la noche.

A: Hoy es noche

P1: Hoy por la noche, hoy por la noche, anoche es ayer por la noche, entonces ayer por la noche fui, anoche.

A: Anoche fui.

A: Eu não vi.

P1: Anoche vi

A: Un program por la tele

P1: Me pareció (++) me pareció un programa



A: estupendo

P1: Dudas?

A: O M. quando eu vou falar o que eu acho é me pareció

P1: Me pareció, eu achei.

((os alunos estão conversando muito))

P1: El ejercici 15, el crucigrama, atención. Vamos la primera frase, la primera columna, uno, silencio, a ver . Dime la frase. Primero, silencio, el crucigrama, ejercicio 15, horizontal, el uno, dos, así, como has hecho.

A: A mi me parece un programa muy alegre

P1: T el tres.

T: Me pareció algo genial

P1: Genial. Quatro A

A: Me pasé bastante mal

P1: Mal. L.5

L: Pasamos fatal

P1: Fatal

A: Professora como é o primeiro

P1: Número uno fantástici, vamos a hacer la frase, después ponemos en el crucigrama es más fácil. Número uno fantático, dos magnífica, tres genial, cuatro mal, cinco fatal, seis M.

M: A mi me pareció una película pesadísima.

P1: Pesadísima

A: Professora depois da quatro

P1: Horizontal seis, oito por ejemplo, aquí es pesadísima y la outra palabra va a empezar por a, y siete a has dicho tú?

A: Fue en concierto horroroso.

P1: Fue un concierto horroroso.

A: Horroroso

P1: Horroroso



A: Como se dice?

P1: Horroroso.

A: Como se dice?

P1: Horroroso. J. haga la seis en la vertical

A: Es un chico estupendo

P1: Eso muy bien, la próxima

A: Fue unas vacaciones horrible.

P1: Eso vacaciones horrible. T. dime la proxima

T: Este coche (incomprensible)

P1: Parecido (+) quatro C.

C: Me dijeron que es una película muy mala (+) me parece que no merece la pena ir a verla

P1: Mala (++) cinco J.

J: Hacía un calor terrible

P1: Terrible, C. hace el cinco que J no ha acertado.

C: (incomprensible)

P1: Muy bien (++) T. seis

T: (incomprensible)

P1: Lo pasé, B. siete

B: (incomprensible)

P1: No lleva tilde envidia, la sílaba fuerte es di, enviDla, A nueve

A: Fue una fiesta fabulosa

P1: Fabulosa. Entonces nueve es fabulosa. Dudas? Estos son los adjetivos que vimos ahí (++) Libro del Alumno (+++) página 148 ((a professora espera os alunos abrirem o livro)) Atención, ejercicio tres, página 148 (+++) ((a professora sintoniza a fita no gravador)) Tenemos ahí, atención para el ejercicio tres. Tenéis cuatro viñetas, en cada viñeta pasa algo con esta pareja. Entonces que vais a hacer. Las viñetas no están en orden (++) En esta estoria, la pareja va a una comisaria.

A: Qué es?



P1: Delegacia de policia. Van a hablar com el comisario. El orden no está correcto, vais a poner en orden (+) La viñeta uno, dos, tres. Hay que hacer silencio, silencio. ((a professora coloca a fita para os alunos ouvirem e o silêncio é total na sala)).

P1: Cuál es el ordem?

As: C

P1: C. Ellos estaban saliendo del cine. Después la dos?

As: D

P1: Eso. Pasaron por la calle Santagda. Después tres.

As: B

P1: B. Viron un hombre y una mujer con una pistola, y quatro?

As: A

P1: Ellos estaban hablando sobre algo. Entonces CDBA, y ahora voy a poner y vais a decirme porque ellos cuando van a narrar la estoria ni siempre están de acuerdo. (++) Están en desacuerdo en varios puntos, entonces' vais a decirme cual, en qué no están de acuerdo. ((os alunos ficam em silêncio para ouvir a gravação))

P1: En qué no están de acuerdo?

((os alunos se manifestam todos de uma só vez e se tornou incompreensível pelo acúmulo de vozes))

P1: Otra cosa ((a professora continua com a gravação))

P1: Y ahora?

As: No están de acuerdo con la calle.

P1: Entonces no fue la calle Santa Maria, pero fue la calle Santagda. La próxima ((volta a por a fita))

P1: Y ahora?

As: La maleta no llevaba el hombre

A: La mujer, ela fala que era ela e ele fala que era ele.

P1: En español. Hablaba...

A: Él hablaba que era él. ((a professora volta a pôr a fita))

P1: Y ahora?

A: La pistola ((risos))



P1: Eso. Quién sacó la pistola fue el hombre o la mujer? Para hacer eso, para corregir una otra persona, él estaba diciendo, por ejemplo, de la calle. No, no fue en la calle Santa Maria' fue en la calle Santagda por DÓNDE pasamos. No era el hombre', pero la mujer QUIEN estaba com la maleta (++). Eso es lo que tenéis en próxima página (++). ((os alunos estão em silêncio)) Cuando alguien relata una cosa a veces no estamos de acuerdo o queremos añadir algo (++). Mira aqui estos dibujos. En Granada encontramos a José Luis. En Granada? Fue en Sevilla DONDE lo encontramos (++). Seguro que fue Jorge que te ha contado. No, seguro que no fue Jorge Quien me lo ha contado. Fue en miércoles cuando lo vimos. Y después tenéis ha sido, fue, era. Tenemos vários tiempos verbales, el verbo puede ser cuál? Depende (++) del año pasado, de este año, pero si dijo lugar DONDE, el momento CUANDO, el sujeto QUIEN. Aquí tenéis ejemplo. Fue en Sevilla DONDE do encontramos. Fue Jorge QUIEN me lo contó. Fue en miércoles CUANDO lo vimos. El tiempo verbal va a depender del momento, podría ser era, ha sido Lo que quiero decir como en portugués casi igual. Si estamos relatando una estoria y vamos a hablar de lugar..

A: Donde

P1: DONDE , DONDE viajaste? Dónde fuiste? A la escuela, Sevilla, no son lugares?

A: Si

P1: Fue en Sevilla DONDE y Jorge. Jorge es el sueto de la frase aquí. Jorge es la persona. Quién me lo contó? Jorge

A: Jorge

P1: Fue Jorge QUIEN me lo contó. Y miércoles? Miércoles es una fecha, fecha horário. Son qué? Son momentos, momentos CUANDO. Cuando viste Jorge? El miércoles. Fue en miércoles CUANDO lo vi. Habéis comprendido la diferencia? Puedo decir (++) Ah (++) El miércoles DONDE lo encontramos? Donde no es para lugar? Quién va a ser para el sujeto de la frase CUANDO para momentos. Algún problema? Ahora observación que tenéis ahí si la pareja ha comentado. Para añadir una información a un relato, podemos cambiar el orden de la frase, por ejemplo, en Madrid alquilamos un coche. No. No el coche fue alquilado en Barcelona. Ellos han dicho, la mujer estaba con la pistola. La mujer? No. El hombre... La pistola estaba con el hombre (++) Entonces, podemos decir el coche lo hemos alquilado en Barcelona. Puedo decir no puedo? Cuando yo cambiar el orden de la frase, en lugar de decir alquilamos en Barcelona el coche' el coche lo alquilamos en Barcelona. Si cambia el orden entonces va a poner el hombre. Este pronombre ((apunta)) es objeto directo. Entonces' depende, lo, los coche no es masculino singular?

A: si

P1: Entonces lo. El coche lo alquilamos. Y los coches? Los coches los alquilamos. Y la camisa?

A: La

P1: LA. Las camisas Las. Depende. Tenéis otros ejemplos ahí en el libro. A José Luis lo encontramos en Sevilla. Las llaves? No es femenino plural? Cuál es el pronombre.

As: Las

P1: La llaves las. A Betti y a Pablo? Son dos personas plural. A ellos un hombre y una mujer. A ellos pronombre...

As: los

P1: A ellos, a Betti y a Pablo los encontramos. Habéis comprendido? Abajo tenéis un dibujo y está diciendo. Fernán Cortés descubrió la América. Es verdad eso? Fernán Cortés descubrió América?

A: No

P1: No. Quien descubrió América?

A: Cristovão Colombo

P1: Cristóbal Colón. Entonces como podemos corregir. No. Fue Cristóbal Colón CUANDO descubrió?

A: No

P1: DONDE descubrió?

A: quien

P1: Quien no es persona?. Fue Cristóbal Colón quien descubrió América (++). En el sur de España se habla catalán? El catalán no se habla en el sur de España. Dónde se habla catalán?

A: Cataluña

P1: Cataluña. Entonces como vas a corregir. No, en Cataluña, o que? Quien cuando o donde?

A: Donde

P1: Cataluña no es un lugar?

A: É

P1: Fue en Cataluña DONDE se habla catalán. Estamos claro ahora?

A: Sí

P1: Vamos a escuchar algunas frases y vamos a corregirlas. Es el ejercicio ocho. Vamos a escuchar y apuntar. ((a professora coloca a fita e os alunos ouvem com atenção))

P1: La guerra civil española fue en 1926. Ya sabemos que no es verdad. Vamos a apuntar y corregir. Alguien se acuerda cuando fue? ((os alunos não sabem)) La guerra civil española? Fue en 1936. Vimos esto. Fue en 1936 DONDE, QUIEN o CUANDO?

A: CUANDO

P1: CUANDO ocurrió porque, cuando empezó la guerra civil española escribe ahí en el cuaderno.

P1: En Argentina hay mucho petróleo?

A: No



P1: No, donde hay? No es en Iraque, DONDE, CUANDO, QUIEN?

A: Donde

P1: Donde no es lugar? Donde hay petróleo ? ((a professora escreve a resposta na lousa))

P1: En México se habla flamenco?

A: En España

P1: No es

A: Es en España donde

P1: España donde se baila flamenco

A: Donde

A: Acabou?

P1: No

P1: Jorge Luis Borges ganó el premio Nobel de literatura. No?

A: No Juan

P1: Juan?

A: Si

P1: O nome dele é Juan. No es Juan? Como era o nome? ((os alunos conversam entre si))

A: Paulo

A: Paulo não

P1: Donde, quien o cuando?

A: Quien

P1: Es Juan

A: Es Juan si.

P1: La segunda guerra mundial terminó en 1970?

As: No

P1: Cuando fue?

A: No 1971



P1: Uno? Fue en 1971?

A: No fue

A: Que es?

P1: Estamos usando los pronombres porque estamos invirtiendo las frases. Fue en 1945, QUIEN, CUANDO, DONDE?

As: Cuando

P1: Decimos una fecha. Es cuando.

((os alunos conversam entre si enquanto a professora passa a resposta na lousa. A professora termina sua aula depois de passar as respostas corretas na lousa)).

ANEXO 2**DIÁRIO DA PESQUISADORA REFERENTE À AULA TÍPICA DO CEL****1ª aula:**

Durante grande parte do tempo dessa aula, a professora passou aos alunos alguns recados importantes como calendário de provas, dia de matrícula, mudança da escola para outro lugar e a elaboração de uma rifa que os alunos deveriam comprar para arrecadar dinheiro para reformar o novo prédio.

A atividade realizada nessa aula consistia em formular perguntas sobre como alguém passou um determinado momento utilizando a expressão “ Quê tal ...” A professora fez a explicação gramatical na lousa e os alunos, oralmente e um de cada vez, formularam perguntas para os colegas que deveriam responder perante toda a sala, por intermédio da professora que falava as situações que deveriam ser abordadas na pergunta.

Essa atividade estava embasada pela Abordagem Comunicativa, pois os alunos, por meio da expressão oral, tinham que formular perguntas e responder na língua-alvo. No entanto, a explicação da função comunicativa, foi enfatizada pela Abordagem Tradicional já que os aspectos gramaticais envolvidos tiveram maior importância.

Os temas levantados para discussão estavam relacionados ao mundo dos alunos, fato que gerou muita discussão e motivação dos alunos para se expressarem. Pôde ser notado, que quando os alunos estavam formulando e respondendo as perguntas, os que estavam esperando sua vez de falar, prestavam muita atenção nos colegas e surgiram alguns comentários dos alunos que estavam mais interessados.

Essa atividade durou muito tempo, ultrapassando o tempo da primeira aula e comprometendo parte da Segunda. Por ter sido muito longa, os alunos começaram a se dispersar sendo repreendidos várias vezes pela professora. Para um melhor sucesso nas atividades desse tipo, a professora poderia cronometrar o tempo, ou colocar os alunos para que discutissem em grupo, tornando a atividade menos cansativa e mais interessante para a clientela.

2ª e 3ª aula

Após o término da atividade citada acima, a próxima atividade que foi realizada foi a leitura de um anúncio que tinha no livro sobre seguro de saúde. Os alunos leram o anúncio e a professora fez algumas perguntas de compreensão sobre ele.

Em seguida, a atividade realizada consistia na eleição de uma cidade par onde os alunos haviam viajado ou não, e escrever no caderno como foi a viagem e como eles passaram. O exercício foi feito individualmente e corrigidos do mesmo modo pela professora no intervalo dos alunos.

A próxima atividade desenvolvida consistia em os alunos recordar algumas situações de suas próprias vidas, seguindo indicação do livro didático que as sugeriam. Essa atividade foi realizada e corrigida individualmente como a atividade citada anteriormente.

A ênfase dada a essa última atividade foi extremamente gramatical, pois alguns aspectos eram reforçados a toda hora pela professora. Os alunos utilizaram a língua alvo para falarem sobre as situações indicadas pelo livro.

Outra atividade realizada nessa aula e não citada, consistia na contestação oral de perguntas formuladas pela professora, para cada um dos alunos sobre a leitura de um livro que também foi eleito



por ela. Os alunos deveriam utilizar a expressão “Me pareció...” e surgiram alguns comentários quando o livro citado era de conhecimento de outros alunos.

Essa atividade motivou muito os alunos, pois poderiam explicitar suas próprias opiniões sobre assuntos que eram de seus conhecimentos. Todos os alunos participaram da atividade expondo suas idéias, concordando ou discordando da opinião de seus colegas. Mais uma vez percebemos a importância do insumo relevante e interessante proposto por Krashen para garantir o sucesso do processo de ensino/aprendizagem e para motivar os alunos para a realização das atividades.

A atividade de escrita da viagem estava embasada pela Abordagem Comunicativa, pois os alunos deveriam expressar-se na língua-alvo por meio da escrita. Percebi que os alunos estavam motivados para esse tipo de escrita, pois poderiam pôr no papel coisas alegres e aventuras que tinham vivido. Foi uma pena que ninguém pôde ficar sabendo o que cada um escreveu, pois a correção foi feita mesmo sem a presença dos alunos na sala. Se o contrário tivesse ocorrido, poderiam ter surgido muitos debates, caso houvessem alunos que tivessem viajado para o mesmo lugar.

A atividade de situações proposta pelo livro didático não obteve muito sucesso. Embora a maioria dos alunos a tenha concluído, ela tornou-se irrelevante, uma vez que não houve nenhuma interação e nenhuma correção junto aos alunos para que eles pudessem compreender o que haviam errado.

Atividades desse tipo podem ser realizadas em grupo ou com toda a sala junta para que estimule a interação dos alunos. A correção individual, sem a presença dos alunos consome menos tempo, e na minha opinião, esse era o interesse da professora, mas os alunos não sabem porque erraram e não têm oportunidade de refletir sobre o erro. Se o contrário houvesse ocorrido, ocorreria também a aprendizagem e a reflexão dos alunos dos itens que possuem maior dificuldade.

4ª aula:

A primeira atividade dessa aula foi a formação de frases por meio de grupos de palavras oferecidos pelo livro didático. A atividade foi realizada individualmente e a professora chamou atenção, várias vezes, para a conjugação dos verbos, preposições, etc.

A próxima atividade foi o preenchimento de um “crucigrama” de adjetivos. Os alunos deveriam completar frases com os adjetivos e colocá-los no crucigrama. A correção foi feita oralmente.

Quando os alunos terminaram o crucigrama, a professora passou à correção da atividade anterior. Esta correção contou com a participação dos alunos para lerem suas respostas, sendo que a professora passou o correto na lousa.

A atividade seguinte consistia na ordenação de “viñetas”. Os alunos deveriam ouvir um diálogo e ordenar a história. Com esse mesmo diálogo, os alunos deveriam identificar em que os participantes estavam de acordo ou em desacordo. Essa atividade foi feita e corrigida oralmente.

A última atividade também era de compreensão oral e os alunos deveriam ouvir algumas frases que estavam erradas e corrigir. A ênfase foi dada aos conectores “que, cuando, quién”. A professora colocou a resposta correta das frases na lousa, havendo a participação de muito poucos alunos.

A primeira atividade estava embasada pela Abordagem Tradicional, pois a ênfase foi inteiramente direcionada para os aspectos gramaticais da língua. Os alunos, com exceção de alguns, realizaram a atividade. Eles não estavam muito motivados, uma vez que se podia ouvir conversas paralelas sobre diversos assuntos que não estavam relacionados com a aula. Muitos não participaram da atividade, pois sabiam que a professora colocaria o correto na lousa, fato que tornou a atividade irrelevante.

A atividade do crucigrama e a de compreensão oral estavam embasadas pela Abordagem Comunicativa, mesmo trabalhando com alguns aspectos gramaticais. Na primeira atividade, pôde-se



notar claramente a interação dos alunos, alguns na língua-alvo e outros na língua materna. Foi uma atividade que motivou os alunos, pois era interessante e tendia ao lúdico, sendo a gramática trabalhada de forma comunicativa. Na atividade de compreensão oral, no início os alunos estavam motivados quando da ordenação das “viñetas”, mas quando tiveram que descobrir os acordos e desacordos se dispersaram.

Pude notar que as atividades lúdicas, atividades com insumo relevante e interessante que estimulam a interação dos participantes os deixam mais motivados, embora haja um bom número de alunos que se mostram muito interessados por atividades estritamente gramaticais. Esse último fato pode ocorrer devido ao ensino tradicional que possam ter tido na escola. O ideal seria estar oferecendo cada vez mais insumo interessante para que a motivação pela aprendizagem da língua seja aumentada e não minimizada, acarretando o fracasso do processo.



ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DA AULA TÍPICA DA ESCOLA PARTICULAR

(dia 21/03/01)

((início da aula e os alunos falam todos ao mesmo tempo))

P1: bueno (++) mira (+) gente (++) ((os alunos estão muito agitados)) olha (+) a aula passada (+++) a aula passada (++) ((a professora chama a atenção de um aluno)) eu conversei com a classe (+) entreguei as notas e corriji toda a prova (+) não vou voltar a correção tá (+) ninguém ficou de recuperação (+) isso já foi conversado com a direção (+) e é uma decisão feita e não volto (++) e hoje eu vou dar continuidade no que comecei e acho que cada um é dono de si (+) as notas home eu não vou entregat (+) eu posso tá falando outro dia (++) teve nota baixa (+) teve nota que me surpreendeu um monte (+) eu aho que valeu a pena (+) agora é o seguinte (+) eu vô tá entregando hoje (++) uma (++) folha que tem dois textos (+) e nesses dois textos eu tenho (+) eu vô tá mostrando prá vocês (+++) o futuro (+) que é ((os alunos começam a se dispersarem)) e aí (++) eu vou tá entregando (++) eu vou tá entregando então essa folha (+) que é mais fácil prá gente tá enxergando (+) este tempo verbal e dá continuidade ao trabalho (++) ((a professora entrega as folhas aos alunos e os mesmos falam todos simultaneamente))

P1: bueno (++) vamos a leer entonces (+) tenemos aqui é (+) el número 34 e (++) aqui tenemos Juan y Pablo hablando (+) están haciendo una charla (+) ((os alunos falam simultaneamente e a professora pára de explicar)).

P1: bueno (+) volviendo (+) ah (++) están hablando (+) están planeando (+) una vacación (+) que es vacación"

As: férias

P1: férias (+) bueno (+) ((alguns alunos estão dispersos)) B es Juan e L es Pablo ((a professora escolhe os pares para a leitura do texto)) bueno (+++) están hablando (+) planeando ((os alunos iniciam a leitura do texto e os demais permanecem em silêncio))

P1: bueno ((os alunos continuam)) alguien puede contarme la estoria del texto" quién puede" nadie puede contarme" B como seria B" qué cuenta este texto"

B: ah (+) es um que vá (+)

A: ah professora

B: vão viajar e não tem dinheiro

P1: dinero sí y que más (+) está hablando con quién"

B: com su amigo

P1: dé que habla este texto D" ((os alunos começam a se dispersarem)) continuando D sobre el texto (+) que me cuentas"

D: ellos quieren viajar pero están muy preocupados



P1: muy bueno (+) pero tienen mucha preocupación (++) aquí tenemos en este texto entonces (+) en la verdad el futuro si (+) quien podría intentar (+) intentar una charla con un amigo con la idea de futuro (+) hablando de las próximas vacaciones (+) quien podría hablar" ((os alunos falam todos ao mesmo tempo))

P1: no" nadie quiere hablar"

AS: no

P1: no (+++) bueno bueno (++) hay alguna casa aquí que no sabéis" ((os alunos permanecem em silêncio))

O: não professora ((os alunos fazem muito barulho))

P1: OOOOH (+) silêncio ((a professora atende alguns alunos particularmente))

P1: Ô gente (+) pelo amor de Deus (++) bueno (+) vamos a ver el otro texto (+++) que se llama una ganga costosa (+) que significa ganga"

A: barato

P1: não

A: caro

P1: não (+) é uma pechincha (+) si ganga (+) ganga seria entonces ((alguns alunos se pronunciam ao mesmo tempo)) y costosa"

AS: cara

P1: sí es una pechincha cara (+) V e A vamos a leer (+) uno dos tres y já ((os alunos começam a ler)) muy bueno gracias (+) imagina um casaco verde daqueles verdão que oh (+) ((risos dos alunos)) (+) ahora intentéis ver donde está la idea (+) donde hay movimiento en la frase y me gustaria que mostrassem a mí ah (+++) exatamente esta idea (++) como está siendo (+) van a mostrar los irregulares e regulares (+) van a mostrar que aquella regla que pasé en la clase pasada hay los regulares (+) entonces tenemos la idea del futuro (+) y dentro del futuro de una regla de los regulares (++) y en el texto 37 (+) existe el futuro (+) la misma idea y que si repararmos (+) allí hay verbos conjugados de alguna manera distinta (+) de alguna manera que no es como en la primera parte (+) en el texto 34 (+++) quien descubrir todos los verbos está dispensado del exámen ((os alunos se manifestam))

A: todos os verbos

P1: todo (+) del texto arriba y de abajo ((os alunos começam a fazer o exercício e solicitam a presença individualmente da professora, mostrando-se muito motivados))

P1: gente (++) todos los verbos tanto y vais a explicar

AS: professora

O: você quer que escreve ou não"



P1: vá a subrayar y decir si el futuro es regular o irregular ((os alunos se manifestam)) ((começam a fazer o exercício e a professora os monitora))

O: professora”

P1: habla

O: professora” ((os alunos fazem os exercícios e fazem muitas perguntas à professora))

O: acabei professora ((os alunos continuam)) acabei professora

A: professora vem aqui um pouquinho ((os alunos estão muito agitados))

P1: bueno (+) bueno ((os alunos não atendem à professora e se mostram preocupados com a prova))

A: professora vem aqui

O: professora deixa eu ver

A: professora

P1: vamos a ver ((os alunos se dispersam))

O: professora não em segunda chance

P1: não (++) a quien prometi el bombon ((a professora marca os nomes dos alunos que terminaram primeiro para que recebam um bombom))

((a professora termina a aula sem corrigir os exercícios oralmente, pois os mesmos foram corrigidos individualmente)).



ANEXO 4

DIÁRIO DA PESQUISADORA SOBRE A AULA TÍPICA DA ESCOLA PARTICULAR (DIA 21/03/01)

Nesta aula estava presente a maioria dos alunos, fato que não ocorreu na aula anterior. Primeiramente, a professora fez a chamada e, em seguida, entregou aos alunos uma folha onde constavam dois textos. A finalidade de se trabalhar esses textos era a abordagem do futuro. A professora pediu para que os alunos, em pares, lessem os dois textos. Os pares selecionados pra lerem o texto em voz alta foram indicados pela professora. Ao término da leitura, a mesma perguntou aos alunos se havia alguma dúvida quanto ao vocabulário e as dúvidas que surgiram foram esclarecidas pela professora na língua-alvo.

Em seguida, foi pedido aos alunos que procurassem nos textos os verbos que se encontravam no futuro. Os alunos deveriam localizar e dizer a pessoa verbal à qual pertencia. Os alunos se mostraram muito motivados para a realização dessa atividade. No entanto, essa motivação foi conduzida pela professora que lhes disse que quem conseguisse localizar todos os verbos e acertar sua pessoa verbal estaria dispensado do exame oral que eles iam fazer. Como esse exame não é de agrado dos alunos, todos se empenharam em realizar corretamente a atividade, mas nem todos conseguiram. Pude perceber que a professora trabalha a motivação de seus alunos na base da recompensa. Esse fato pôde ser comprovado pela dispensa do exame oral e por dar ao primeiro aluno que acertou todos os verbos um bombom como prêmio. Com essa estratégia, conseguiu com que todos se motivassem na realização da tarefa, uma vez que solicitaram a presença da professora muitas vezes para que os ajudassem nos verbos que tiveram dúvidas.

Pude notar também que a professora tenta motivar os alunos para produzirem oralmente na língua-alvo, pois lhes perguntou quem gostaria de produzir um texto oral utilizando o futuro, prevendo o futuro de seus colegas. No entanto, nenhum aluno se voluntariou para falar na língua-alvo, não sendo, nenhum forçado pela professora, a qual deixou de lado a atividade que estava sendo proposta.

Pôde ser notado que a motivação desses alunos é aumentada sempre em virtude de alguma recompensa dada pela professora que seja relevante para eles, no caso, a dispensa da prova oral.



ANEXO 5

QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

- 1) Você trouxe alguma motivação para o estudo de espanhol? Qual?
- 2) O seu interesse pelo estudo da língua aumentou ou diminuiu no decorrer do curso? Que fatores contribuíram para essa mudança?
- 3) Considerando as atividades abaixo, geralmente desenvolvidas em aulas de língua estrangeira, quais você considera mais motivadoras?

- | | | |
|---|--|--|
| ☐ músicas | ☐ traduções | ☐ trabalhos com vocabulário |
| ☐ criação de diálogos | ☐ jogos | ☐ vídeos |
| ☐ leitura de diálogos e textos | ☐ pesquisas | ☐ explicações gramaticais |
| ☐ exercícios gramaticais | ☐ dramatizações | ☐ outras |
| ☐ interpretação de textos | | |

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 e quais não são?
- 5) Quais atividades você gostaria que fossem trabalhadas nas suas aulas de espanhol? Por quê?
- 6) O que mais te motiva:

☐ trabalhos individuais	☐ trabalhos em grupos	☐ trabalhos em pares
☐ trabalhos na classe como um todo		

 Por quê?
 Como sua professora trabalha?
- 7) Em sua opinião, como deve ser a atuação do professor, na sala de aula, para que haja maior interesse dos alunos pelo estudo da língua?
- 8) Como você vê a atuação de seu professor, nas aulas, no que diz respeito a aumentar ou diminuir seu interesse pelo aprendizado?



ANEXO 6

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA E DA ESCOLA PARTICULAR

- 1) Você acredita que seus alunos trouxeram alguma motivação para o estudo de espanhol? Qual?
- 2) O interesse de seus alunos pelo estudo da língua aumentou ou diminuiu no decorrer do curso? Que fatores contribuíram para essa mudança?
- 3) Considerando as atividades abaixo, geralmente desenvolvidas em aulas de língua estrangeira, quais você considera mais motivadoras?

- | | | |
|---|--|--|
| ☐ músicas | ☐ traduções | ☐ trabalhos com vocabulário |
| ☐ criação de diálogos | ☐ jogos | ☐ vídeos |
| ☐ leitura de diálogos e textos | ☐ pesquisas | ☐ explicações gramaticais |
| ☐ exercícios gramaticais | ☐ dramatizações | ☐ outras |
| ☐ interpretação de textos | | |

Se você assinalou "outras", especifique quais são e por que você as considera motivadoras.

- 4) Dentre as atividades citadas em 3, quais você trabalha na sala de aula e quais não são trabalhadas?
- 5) Quais atividades você gostaria de trabalhar com seus alunos nas aulas de espanhol? Por quê?
- 6) O que mais motiva seus alunos:

☐ trabalhos individuais ☐ trabalhos em grupos ☐ trabalhos em pares

☐ trabalhos na classe como um todo

Por quê?

Como você trabalha?

- 7) Em sua opinião, como deve ser a atuação do professor, na sala de aula, para que haja maior interesse dos alunos pelo estudo da língua?
- 8) Como você vê a sua atuação nas aulas, no que diz respeito a aumentar ou diminuir o interesse de seus alunos pelo aprendizado?



ANEXO 7**QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS ALUNOS DO CEL**

- 1) O que o motivou a estudar espanhol?
- 2) Seu interesse pela língua aumentou ou diminuiu no decorrer do curso? Que fatores contribuíram para essa mudança?
- 3) Que tipos de atividades realizadas por sua professora em sala de aula você acha mais motivadoras:

☐ música	☐ tradução	☐ trabalho com vocabulário
☐ criação de diálogos	☐ jogos	☐ vídeos
☐ diálogos	☐ pesquisas	☐ exposição gramatical
☐ exercícios gramaticais	☐ dramatizações	
- 4) O que mais o motiva?

☐ trabalhos individuais	☐ trabalhos em pares	☐ trabalhos em grupos
--	---	--

Por que?

- 5) Em sua opinião, como deve ser a atuação do professor, na sala de aula, para que haja maior interesse dos alunos pelo estudo da língua?
- 6) Como você vê a atuação de seu professor, nas aulas, no que diz respeito a aumentar ou diminuir seu interesse pelo estudo?

ANEXO 8

Questionário para a professora do CEL

- 1) O que motivou seus alunos a estudarem espanhol?
- 2) Você considera que o interesse de seus alunos pela língua aumentou ou diminuiu no decorrer do curso? Que fatores você considera importante para essa mudança?
- 3) Que tipos de atividades desenvolvidas, em sala de aula, você considera mais motivadoras para seus alunos:

☐ música	☐ tradução	☐ trabalho com vocabulário
☐ criação de diálogos	☐ jogos	☐ vídeos
☐ diálogos	☐ pesquisas	☐ exposição gramatical
☐ exercícios gramaticais	☐ dramatizações	
- 4) O que mais motiva seus alunos?

☐ trabalhos individuais	☐ trabalhos em pares	☐ trabalhos em grupos
--	---	--

Por que?
- 5) Em sua opinião, como deve ser a atuação do professor, na sala de aula, para que haja maior interesse dos alunos pelo estudo da língua?
- 6) Como você vê sua atuação como professora, nas aulas, no que diz respeito a aumentar ou diminuir o interesse de seus alunos pelo aprendizado?

ANEXO 9**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO CEL**

- 1) O que você gosta de fazer no fim de semana?
- 2) Por que você escolheu estudar espanhol? Por que você acha que o espanhol é importante?
- 3) O que você acha que o mercado de trabalho vai esperar de você?
- 4) Você acha que o que está aprendendo aqui está atingindo seu objetivo?
- 5) Você gosta de ler no espanhol?
- 6) Quando você fala alguma palavra errada e a professora te corrige, você acha importante essa correção?
- 7) Você gosta de atividades de compreensão ora?
- 8) Você gosta de atividade com texto?
- 9) Você gosta de explicação gramatical?
- 10) O que você acha de exercícios gramaticais?
- 11) Você gosta de músicas, jogos e vídeos?
- 12) Como você se sente quando a professora te aponta para falar alguma coisa?
- 13) Como você vê o trabalho de sua professora?



ANEXO 10

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO CEL

- 1) O que você acha que vai ser cobrado de seus alunos caso eles venham a utilizar a língua espanhola?
- 2) Você acredita que o ensino que está oferecendo está atingindo essa expectativa?
- 3) O que você acha de trabalhar com leitura?
- 4) O que você acha da correção de erros?
- 5) O que você acha das atividades com música?
- 6) O que você acha das atividades de compreensão oral?
- 7) O que você acha das atividades em grupos?
- 8) O que você acha das explicações gramaticais?
- 9) Seus alunos gostam de exercícios gramaticais?
- 10) Qual sua opinião sobre as atividades de expressão oral?
- 11) Seus alunos disseram que gostam mais de música, jogos e vídeos. Por que você quase não trabalha essas atividades?



ANEXO 11**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

- 1) Quando você ficou sabendo que ia aprender o espanhol, o que você imaginava que ia ser ensinado? Você teve algum tipo de motivação?
- 2) O que você esperava que fosse trabalhado em sala de aula?
- 3) As aulas de espanhol estão atendendo suas expectativas?
- 4) Você gosta das suas aulas de espanhol? Sim ou não? Por quê?
- 5) O que você acha do conteúdo oferecido?
- 6) Você gosta de interpretação de textos, traduções e exercícios gramaticais?
- 7) Como você gostaria que fossem suas aulas?
- 8) Você se considera motivado para estudar espanhol agora?
- 9) Se um dia você for usar a língua para alguma finalidade, que habilidade você acredita que vai usar mais?
- 10) Essa habilidade está sendo bem trabalhada nas suas aulas?
- 11) Como você vê a atuação de sua professora nas aulas? Você gosta? Se não, como poderia ser diferente?



ANEXO 12**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA**

- 1) Você acredita que seus alunos eram motivados para o estudo do espanhol?
- 2) Você era motivada para ensinar? Sim ou não? Por quê?
- 3) Que expectativas você acredita que seus alunos tinham? O ensino oferecido atendeu a essas expectativas?
- 4) O que você acha que será cobrado? O ensino que você ofereceu atingiu essas expectativas?
- 5) É possível oferecer um ensino de qualidade na rede pública?
- 6) Que tipos de atividade você desenvolvia na sala de aula? Você acredita que eram atividades motivadoras para seus alunos?
- 7) Você acha que os exercícios gramaticais e as traduções eram atividades motivadoras para seus alunos?
- 8) Por que você não trabalhou em grupos ou em pares?
- 9) Por que você não trabalhou a oralidade?
- 10) Por que você acha que os alunos não realizavam as atividades que você propunha na sala de aula?

ANEXO 13**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR**

- 1) Quando começaram as aulas de espanhol, o que você achou que ia ser ensinado?
- 2) O ensino oferecido está atendendo a essas expectativas?
- 3) Qual a influência das notas em sua motivação?
- 4) O que você acha dos trabalhos em grupos?
- 5) Por que você gosta de trabalhar com música?
- 6) Como você vê o trabalho de sua professora, na sala de aula, para aumentar ou não sua motivação para aprender?
- 7) Por que você quase nunca fala em espanhol nas aulas?
- 8) Dentre as atividades desenvolvidas por sua professora, quais você mais gosta e quais não gosta?
- 9) Por que você gostaria de ter atividades fora da sala de aula?
- 10) Como você gostaria que fossem as aulas?
- 11) Você gosta de leitura?
- 12) O que você acha da correção de erros?
- 13) Como você vê a relação professor/aluno em respeito à motivação?



ANEXO 14**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA PARTICULAR**

- 1) Você acredita que seus alunos são motivados para as aulas de espanhol?
- 2) Você considera que as notas influenciam sua motivação?
- 3) Como você gostaria de trabalhar com essa turma?
- 4) Por que utiliza pouco a língua-alvo?
- 5) Seus alunos gostam mais de trabalhos em grupos e por que você trabalha mais individualmente?
- 6) Você acha que seus alunos gostam de leitura?
- 7) A correção de erros prejudica a motivação dos aprendizes?
- 8) Como você vê a relação professor/aluno em respeito à motivação?
- 9) Como você vê o trabalho com música?
- 10) Você acredita que seus alunos gostam das explicações gramaticais?
- 11) O que você acha de dar atividades fora da sala?
- 12) Você procura motivar seus alunos nas aulas?

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 22 de julho de 2007.

PROFESSORA KARINE MACIEL



Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 30 de julho de 2002.

LILIAN KARINE JACOB



